

# IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: ¿QUÉ SIGNIFICA SER PROFESOR?

*Francisca Ofelia Muñoz Osuna,  
Karla Lizbeth Arvayo Mata*  
Universidad de Sonora, México

---

## Abstract

The teacher's identity is a heterogeneous composition of representations that give heed to differentiation or identification with other professional groups. It is conceived as the definition that a teacher does of himself and, at the same time, of his professional group. It extends from and to his/her personal and social experiences in specific contexts of development. Thus, this concept gives an answer to the question ¿what does it mean to be a teacher? The main goal of this research was to evaluate the teacher's conceptions of the Chemical Biological Sciences Department of the University of Sonora, México about their teacher identity as a mean to acknowledge potential elements of a formative program. In order to do that, we used the qualitative methodology and the narratives technique in a representative sample of 15% of the population. The main acknowledged elements were associated with the involvement of the teacher in the teaching and learning process, the social commitment within, the affective associations that arises and the pedagogical and disciplinary training that demands the higher education. These elements stress the need to consider the update and contextualization of educational matters, and the motivation and pedagogical training in a potential formative program that strengthens the teacher's identity as an integrative competency.

---

**Keywords:** Teacher, university, identity, chemistry, professor, competency

---

## Resumen

La identidad docente es un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales que responden a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Se concibe como la definición que el docente hace de sí mismo y a la vez, de su grupo profesional, que se extiende desde y hacia sus experiencias personales y sociales en contextos específicos de desarrollo. Este concepto da respuesta a la pregunta ¿qué significa ser profesor? El objetivo de esta investigación fue evaluar las concepciones de los profesores

del Departamento de Ciencias Químico Biológicas (DCQB) de la Universidad de Sonora, México en materia de identidad docente como instrumento para identificar elementos potenciales de un programa de formación. Para realizar este trabajo se usó la metodología cualitativa y la técnica del narrativas en una muestra del 15% de la población. Los principales componentes identificados se asociaron a la implicación del profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje, el compromiso social que conlleva, las asociaciones afectivas que despierta y la formación pedagógica y disciplinar que demanda la educación universitaria. Estos subrayan la necesidad de considerar la actualización y contextualización educativa, motivación y capacitación pedagógica en un potencial programa de formación que fortalezca la identidad docente como una competencia sintética o integradora de las demás competencias docentes.

---

**Palabras clave:** Docente, universitario, identidad, química, profesor

### **Introducción**

La demanda social por una educación de calidad es cada día más notoria. Informes internacionales y diversas investigaciones coinciden en señalar que la calidad de la educación y los aprendizajes de los alumnos dependen en gran medida de la calidad del profesorado y sus aprendizajes (Díaz-Serrano et al., 2013). Como consecuencia, para aumentar la calidad de la educación, es necesario hacer un gran énfasis en el recurso humano, es decir los académicos.

La incorporación de mecanismos de formación y evaluación, así como todos los procesos sistemáticos e intencionales para mejorar la práctica laboral, las creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente constituyen parte fundamental del desarrollo profesional y por lo tanto, de la identidad docente (Caballero y Bolívar, 2015).

La identidad profesional puede ser definida como un conjunto de rasgos que caracterizan a un grupo de individuos que poseen cierto grado de capacitación educativa y especialización que les facilita ejercer una ocupación integral con calidad y compromiso, permitiéndole reconocerse y ser reconocido como un integrante de un gremio profesional. Se trata de un proceso constructivo y dinámico dependiente de las interacciones sociales de un individuo, que no puede obtenerse mágicamente como resultado de un título profesional, sino a través de la experiencia.

Así bien, la identidad docente es un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales que responden a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Se concibe como la definición que el docente hace de sí mismo y a la vez, de su grupo profesional, que se

extiende desde y hacia sus experiencias personales y sociales en un contexto específico de desarrollo (Vaillant, 2007).

El complejo repertorio de tareas profesionales que se exige a los docentes universitarios (docencia, investigación, gestión, transferencia de conocimiento, extensión cultural, presencia social, difusión, etc.) ha traído como consecuencia una cierta indefinición de su identidad profesional (Zabalza, 2013). Al respecto, Tellez (2005 citado en Avalos, 2006), subraya que la identidad docente es más difícil de forjar en instituciones universitarias donde la formación es compartida con la facultad disciplinaria cuyo principal interés es preparar especialistas en el área y no profesores.

En este sentido, aunque todas las tareas de un profesor lo vinculan al mismo campo científico, es muy difícil construir una identidad como químico, profesor de química, investigador en caracterización de compuestos de origen natural o como autor de artículos científicos en revistas con alto factor de impacto, sin terminar desatendiendo al menos la mitad. De todas ellas, la que menos recibe reconocimiento es la tarea de ser profesor, por lo que es la que más corre el riesgo de ser desatendida. La realidad actual demuestra que las universidades han tendido a “conformarse” con la identidad construida sobre el “saber Química” y no el “saber enseñar Química”; mientras que lo primero puede ser garantía de reconocimiento, solo lo segundo puede garantizar una educación de calidad.

Debido a lo anterior, la literatura científica hace cada vez más hincapié en las necesidades de formación del profesorado universitario (Lomas y Kinchin, 2006; Bower, 2007; Marcelo, 2008; Mullen, 2008; Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo, 2011 citados en Martín-Gutierrez et al., 2014). Este indicador nos alerta sobre la necesidad de invertir tiempo y esfuerzo en el diseño y puesta en marcha de programas formativos dirigidos a la formación del profesorado universitario.

A la luz del concepto de identidad profesional y las necesidades formativas emanadas de la situación actual de la docencia universitaria, Elias (2011) subraya que la identidad docente da respuesta a la pregunta *¿qué significa ser profesor?* y por lo tanto, *¿qué necesita el profesor para construir su identidad profesional?* Debido a lo anterior, el principal propósito de esta investigación es evaluar las concepciones de los profesores del DCQB en materia de identidad profesional docente, como instrumento para identificar elementos potenciales de un programa de formación.

## **Metodología**

### **Metodología de la investigación**

Esta investigación forma parte de un estudio más amplio que consiste en evaluar las concepciones de los profesores del DCQB de la Universidad de Sonora acerca de la identidad docente. Sin embargo, en este trabajo

únicamente se abordará una sección cuyo objetivo es evaluar, de forma cualitativa y a través del análisis de narrativas, la pregunta *¿qué significa ser profesor?* en cuanto a que permite identificar elementos de la identidad docente en los profesores del departamento, como elementos potenciales de un programa de formación.

### **Población y muestra**

De acuerdo a la naturaleza cualitativa de este análisis, la muestra estuvo conformada por diez profesores del DCQB (15%), cuya edad promedio fue 52 años y su antigüedad promedio 24 años. Los datos de sexo y estudios se grado se encuentran en las gráficas 1 y 2, respectivamente.

### **Características del estudio**

Esta investigación es un estudio de campo, descriptivo-interpretativo y cualitativo tipo encuesta, considerando que la cuestión que nos atañe forma parte de un instrumento, (Hernández et al., 2010), con diseño de investigación no experimental ya que no existe manipulación de variables. Sus características son exploratorias, prospectivas, transversales y observacionales.

### **Procesamiento de la información**

Se aplicó un análisis de narrativas utilizando las herramientas de codificación y consulta del programa *N Vivo 10.0*. Esta técnica fue utilizada debido a que es considerada como marco interpretativo para el estudio de la construcción de la identidad docente a partir de la naturaleza dialógica del discurso, donde la narrativa constituye uno de sus géneros (Madueño-Serrano, 2014). Las narrativas son entonces, el objeto del análisis discursivo, y su importancia radica en su capacidad para describir realidades subjetivas.

Para su análisis, primero se alimentaron nodos pre-existentes, definidos a partir de la revisión preliminar de los datos, en los cuales se codificaron las respuestas textuales, y posteriormente, se utilizó la herramienta de consulta para realizar el análisis de la frecuencia de repetición de términos similares o semánticamente relacionados y así obtener una marca de nube. De la revisión preliminar de los datos?

### **Aplicación del instrumento**

Para la aplicación de este instrumento se solicitó la participación voluntaria de los profesores a través de correo electrónico y posteriormente, se les envió el formato del instrumento a través de la misma vía, a quienes aceptaron participar.

## Resultados

Como se mencionó anteriormente, la identidad docente se presenta como un elemento común a todos los miembros del gremio y una parte específica e individual que no puede ser desligada del contexto diferencial de trabajo; se trata entonces de una construcción colectiva y a la vez individual que le permite al profesor reconocerse y ser reconocido como tal (Vaillant, 2007). A la luz de este concepto, de acuerdo a Elias (2011), la identidad docente da respuesta a la pregunta *¿qué significa ser profesor?*

El estudio de Medina et al., (2011) señala que la identidad profesional es una competencia de síntesis cuyo avance se consigue al mejorar las restantes (investigación e innovación de la docencia, integración e implicación en la sociedad del conocimiento, competencias de comunicación, desarrollo de estrategias didácticas, valoración del Espacio Europeo de Educación Superior, planificación, diseño de medios y competencias de evaluación). Resulta lógico inferir, entonces, que la identidad docente es una imagen especular de su práctica.

Con el objetivo de simplificar el análisis de narrativas, la figura 1 muestra un diagrama de los principales nodos identificados; descripciones relacionadas con el papel del profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje (*Nodo 1*), con el compromiso social que implica ser profesor (*Nodo 2*), las representaciones emocionales que evocan (*Nodo 3*) y su formación tanto docente como disciplinar (*Nodo 4.1 y 4.2*).

La labor de la docencia puede ser definida desde varios ángulos; en términos estrictos, la raíz etimológica griega *docere* evoca la idea de enseñar, por lo tanto, el profesor sería un individuo cuya función básica es enseñar. Si bien es cierto que las funciones docentes han sufrido una accidentada metamorfosis a lo largo del tiempo, es innegable que uno de los principales vectores desde los que se analiza la cuestión *¿Qué significa ser profesor?*, se extrae del propio proceso enseñanza-aprendizaje (*Nodo 1*).

El autor Mas (2012) afirma que repensar la labor del profesor universitario significa re-conceptualizar el papel de todos los actores involucrados (sociedad, institución, profesor y alumno) y por supuesto, del proceso enseñanza-aprendizaje tradicional; en este replanteamiento, el profesor deja de ser solamente un reproductor de conocimiento y se transforma en un orientador de aprendizajes, cuya principal labor es apoyar y permitir la adquisición de conocimientos, pero sobre todo su búsqueda, procesamiento y aplicación.

Los participantes de este estudio expresan que el docente “...tiene el compromiso con el alumno...” de “...[acompañarlo] en el desarrollo de actividades tendientes a captar información...” y “... [convencerlo] de la importancia de aprender a aprender...”; el profesor es entonces “...una persona encargada de enseñar, de transmitir y facilitar la adquisición del

*conocimiento, alguien que trata de guiar a los estudiantes hacia la generación de preguntas y la búsqueda de respuestas...”*

La labor docente implica lograr un “... equilibrio adecuado de información y formación” que “[contribuya] a desarrollar un pensamiento crítico, a través de: conocimientos, habilidades, destrezas, competencias que les serán fundamentales en la captación, organización y procesamiento de la información, para resolver problemas...”. En suma, el profesor debe “...guiar al alumno a través del conocimiento...”, “...capacitar y formar al estudiante...” y “...ser un instrumento de apoyo en el desarrollo de la inteligencia individual...”.

De las definiciones anteriores, podemos extraer dos elementos sobresalientes: la percepción de la trascendencia del papel del profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje y un arraigado sentido del “deber”. Al respecto de la primera anotación, puede observarse que, en lo respectivo al proceso enseñanza-aprendizaje, no se reduce al profesor a su rol tradicional (el profesor que enseña), sino que se define, en un escenario universitario donde se desempeña como facilitador, gestor, moderador y coordinador de la adquisición de conocimientos (Rosas, 2015).

En el caso de la segunda anotación, los participantes, utilizan reiteradamente palabras como debe, compromiso o responsabilidad, así como otras incluidas en la misma categoría semántica, lo cual denota un fuerte sentido de responsabilidad social (*Nodo 2*).

Hodelín y Fuentes (2014) señalan que la labor del profesor incluye explicitar y particularizar de forma sistémica y consistente, la incorporación y fortalecimiento de valores esenciales para el desempeño de su labor profesional en el marco social actual. Estas exigencias reclaman una educación universitaria interactiva y de influencia mutua, de modo que el estudiante se desarrolle en un ambiente de diálogo, reflexión y participación activa con el fin de que busque, indague y construya sus propios conocimientos, habilidades y, por supuesto, valores.

De acuerdo a los participantes en esta investigación, el docente debe ser un ejemplo de conducta social responsable y debe motivar y contribuir al desarrollo de una conducta similar en sus estudiantes. “[El docente] debe ser un ejemplo a seguir por el estudiante” e intentar “...ser un ejemplo para la familia y la sociedad...”. Debe además asumir la “...responsabilidad de ser puntual en todas sus tareas”, e “...instruir y apoyar [al estudiante] en la adquisición de valores, actitudes, normas y ética...”. “Representa un compromiso muy fuerte [e implica esforzarse y] hacer [el trabajo] mejor posible ya que... lo que les impartan a sus alumnos influenciará en su formación y en su futuro...”. De forma sumaria, el compromiso del profesor universitario es, fundamentalmente, formar estudiantes para que se conviertan en profesionales íntegros.

La preparación de mejores ciudadanos, profesionales y técnicos requiere la colaboración y esfuerzo conjunto de los profesores, instituciones y estudiantes. La única forma de mejorar la calidad de los profesionistas del futuro es reorientar su educación para hacer frente a las necesidades de sus sociedades desde una perspectiva integral (Sánchez, 2007). *"La sociedad... demanda y paga porque en las aulas de las Universidades se preparen profesionistas que tengan los conocimientos y herramientas no solo para enfrentar los retos de una economía globalizada, [sino la exigencia] de preparación en su área de trabajo"*, expresa uno de los participantes. La formación que deben proporcionar las instituciones universitarias exige una síntesis de saberes y prácticas que faciliten al estudiante integrarse en una sociedad caracterizada por la globalización, el cambio, la rápida caducidad del conocimiento, exige al profesorado plantearse nuevos retos para realizar su misión con eficacia (Domínguez et al., 2014).

Por otro lado, los profesores expresan otro tipo de responsabilidad; contribuir a formar profesionistas socialmente responsables. En sus respuestas, los maestros señalan que el *"... docente debe promover el desarrollo de actividades tendientes a hacer un buen uso de la información"...* y *"...el conocimiento..."* *"... [Tratando] de propiciar el desarrollo de la lógica... en el estudiante y establecerlos como principal vía para la toma de decisiones y en la emisión de opiniones o juicios propios..."*. En la sociedad del conocimiento, la educación debe implicar al alumno desde un punto de vista afectivo-emocional, promoviendo la significatividad, activación y regulación de su aprendizaje y dotándole de un sistema de conocimientos, habilidades y valores que le posibiliten el tránsito progresivo hacia la independencia de un profesional con compromiso ético y sentido de responsabilidad social (Franco y León, 2009).

Con respecto a las asociaciones afectivas que despierta la labor docente en el profesor (*Nodo 3*), es natural concluir que mucho dependen de las creencias y experiencias de cada individuo. Algunos calificativos afectivos guardan relación con aspectos evaluativos o con atributos afectivos asociados directamente con su actividad. Más allá de catalogar estos sentimientos como positivos o negativos, se aprecia la variedad de adjetivos que describen los profesores al caracterizar el impacto que produce en su praxis (Monereo y Domínguez, 2014).

Los participantes de este estudio denotan sentimientos encontrados; por un lado se encuentran expresiones como *"a lo largo de las diferentes etapas de mi vida he ido aprendiendo y tenido experiencias que me ayudan a desempeñarme como docente y que me han dado satisfacción la mayoría de las veces"*, *"disfruto mucho estar en el aula"* o *"trabajar con personas jóvenes, que con su actitud por la vida, me estimulan a mantenerme activa y con actitud positiva"*, y por otro lado, se encuentran expresiones como *"no*

*disfruto la demanda y exigencias por comprobar a otros que cumplimos o pretendemos cumplir con nuestro trabajo docente”.*

El estudio de Monereo y Domínguez (2014) señala que se identifican sentimientos asociados a la motivación (interés, pasión, entusiasmo vs desinterés y aburrimiento), a las relaciones sociales profesor-alumno y profesor-profesor (empatía y agrado vs antipatía y desagrado) y a la percepción de las competencias implementadas en sus tareas docentes (satisfacción y orgullo vs sufrimiento y descontento). De acuerdo a lo anterior, las expresiones de los profesores se relacionan estrechamente con los tres grupos.

Por otro lado, la evaluación del desempeño docente, se ha identificado como una fuente de estrés; el docente teme constantemente la evaluación, puesto que recae en los alumnos y tiene consecuencias directas en su persona. Esta situación plantea la necesidad en las instituciones de contribuir activamente en los aspectos asociados a la realización docente, en función de programas de formación y actualización que tengan, como consecuencia directa, elementos de motivación que serán percibidos durante las clases por parte de los alumnos y culminen, en la mejora de su desempeño (Cárdenas et al., 2014).

A partir del *Nodo 4*, pudieron identificarse elementos distintivos relacionados con la formación docente; *a) vocación, b) preparación formal, c) experiencia y d) apoyo institucional.*

a) Vocación

*“Ser profesor significa una profesión que busqué desde mi infancia”*, expresa uno de los participantes. Tradicionalmente, la vocación ha estado indisolublemente asociada al profesor. Si bien es cierto que, para acceder a una profesión, puede bastar con acceder a la preparación necesaria para realizar sus funciones y poseer ciertas cualidades o aptitudes para ellas, solo se es un verdadero *profesional* cuando se tiene vocación. En el caso de la enseñanza, es evidente que se necesitan determinadas competencias para desempeñarla con corrección y que no todas las personas están capacitadas para ejercerla, sin embargo, el perfil docente demandado está al alcance de todos aquellos que quieren dedicarse a ello, y aunque la vocación influya en el desempeño y rendimiento, no puede concluirse inmediatamente, que el fracaso escolar sea únicamente una consecuencia de la falta de ella (Larrosa, 2010).

En el estudio de Monereo y Domínguez (2014), se observa que la elección vocacional conlleva satisfacción personal y profesional, apreciándose, en todos los casos, una trayectoria de continua formación y desarrollo. Precisar la importancia de la formación docente sumada a la elección vocacional, permite destacar que, en el caso de los profesores

universitarios, la docencia comienza como una opción laboral y se sustenta, entonces, en los procesos formativos.

b) *Preparación formal (Conocimiento didáctico y disciplinar. N4-1 y 4.2)*

La formación del profesorado está fuertemente condicionada por el modelo de enseñanza-aprendizaje. Tradicionalmente, en la configuración de la identidad docente, se ha prestado atención, esencialmente, a las tareas que guardan relación directa con la función docente (planificación, comunicación, metodología, integración de medios o evaluación). La visión actual considera insuficiente este planteamiento, debido a que los modelos de enseñanza-aprendizaje, se reorientan hacia el aprendizaje (salida del proceso) en lugar de la enseñanza (entrada del proceso) (Medina, 2013).

La complejidad de este modelo requiere de una respuesta continua en términos de formación. Se requiere de un balance entre el conocimiento del contexto educativo internacional, nacional y local, de los alumnos, de su disciplina y por supuesto, de cómo enseñarla.

En el caso del profesor universitario y, como se mencionó anteriormente, muchas veces la docencia representa una opción laboral más que la culminación de una preparación formal. Este fenómeno dota a las instituciones de educación superior de individuos con gran preparación en un área limitada de su disciplina, pero una seria deficiencia de una ciencia didáctica vigorosa, contextualizada, investigada y ejercitada. Esto redundaría en el entendido que, para “enseñar química” no basta con “saber química” sino “saber enseñar química”. Los participantes del estudio de Villalobos et al., (2010) reflejan esta situación con comentarios como “*si yo soy mala investigadora no publicaré, ahí me quedaré. Pero si soy mala docente hay un afectado. O me sacan de la docencia o me cambian de rol, no sé.*”

Los profesores expresan que es “*necesario estar consciente de su desempeño cotidiano en cuanto a sus conocimientos teóricos y prácticos*”, en cuanto a sus “*habilidades frente al grupo*”, considerando “*el diseño de la enseñanza-aprendizaje, las competencias que se deberán construir y las habilidades a desarrollar*”. “*Hay que dejar bien clara la información*” apuntan.

Ahora bien, una consecuencia no deseada del análisis de las necesidades formativas en materia de actualización didáctica, es caer inmediatamente en el otro extremo, donde se obvia que el profesor universitario posee los conocimientos de asignatura necesarios para impartir la materia o, peor aún, que se minimice la necesidad de la actualización disciplinar (Medina, 2013). Es por ello que, los profesores del DCQB apuntan que deben “*mantenerse actualizados*” y contribuir con “*conocimientos actuales, innovadores y pertinentes*”.

Resulta entonces indispensable reivindicar la necesidad de incluir en los elementos de formación y evaluación docente, tanto factores de actualización del contexto educativo nacional e internacional, actualización didáctica continua y actualización disciplinar, así como instrumentos de evaluación y autoevaluación que integren dichos factores.

c) *Experiencia*

El principal escenario para la construcción de la identidad docente es la experiencia, pues eleva el compromiso con la docencia y reafirma y consolida al docente como formador, en tanto inciden en su sentido de pertenencia y pertinencia (Sayago, 2008). Los profesores señalan que *“las experiencias los ayudan a desempeñarse como docentes”*. Dichas experiencias son de naturaleza *“acumulativa, de retroalimentación, autoevaluación y seguimiento”*.

La identidad docente se sostiene en experiencias de aprendizajes de otros profesores como modelos; a pesar de que muchos profesores universitarios no cuentan con estudios en docencia poseen aprendizajes previos de la práctica porque, en su experiencia como estudiantes identificaron y valoraron acciones en sus profesores que deseaban repetir o evitar. En este sentido el profesor recupera aprendizajes cuando reflexiona sobre su pasado como alumno y pasa por un estado transitorio entre alumno y profesor (Madueño-Serrano, 2014).

Además, la experiencia práctica juega un papel crucial. Es importante destacar que se trata de una experiencia intencional que cobra dos interpretaciones principales; ¿cuál es la intención del profesional a elegir la docencia como opción laboral? y ¿emprende acciones específicas e intencionales a partir de sus aprendizajes en la práctica?

La primera cuestión retoma aspectos de la vocación, ¿soy profesor porque quiero ser profesor? o ¿soy profesor porque no encontré otro trabajo? La realidad es que, si bien, un profesional de la química no tuviese la vocación de convertirse en profesor de química al final de su carrera, puede adquirirla durante el trayecto al ser parte del entorno académico, sin embargo, cuando la docencia representa un trampolín hacia un mejor puesto laboral en su disciplina o bien una obligación añadida a su verdadera vocación, la función docente tiende a ser obviada y desatendida. Esta situación se manifiesta también en el estudio de Villalobos et al. (2010), donde una profesora expresa *“yo soy científica, yo hago clases, pero paso la mayor parte del tiempo en el laboratorio, escribiendo proyectos. La docencia, yo entiendo que es algo importante para la universidad, pero para mí no tiene mayor énfasis, entonces tampoco es mi mayor preocupación”*.

En el caso de la segunda cuestión, la formación docente, de cierto grado, podría caracterizarse por poseer elementos de auto-formación, al

tratarse de un proceso *experiencial* basado en el contacto directo. Así, el aprendizaje, formación y calidad de la experiencia son conceptos indispensables para determinar si el profesor emprende acciones intencionales para aprender de su práctica. Estos conceptos se asocian con la continuidad, interacción de componentes conceptuales y metodológicos y la reflexión acerca de la propia práctica docente. Así bien, el aprendizaje a través de la experiencia resulta de una transacción entre el profesor y el ambiente (Iranzo, 2002).

d) Apoyo institucional

“*El docente debe ser apoyado por la institución a la que pertenece para poder confrontar las exigencias (sociales) que enfrentan*”, señala un profesor. Al igual que en el estudio de Chacín y Briceño (2008), los profesores argumentan el poco apoyo que reciben de las instituciones para el desarrollo de la didáctica de su enseñanza.

Guzman (2011) menciona que se espera que el profesor universitario sea un excelente maestro, que diseñe cursos y aplique métodos de enseñanza adecuados para cumplir con los requerimientos de una población estudiantil heterogénea, que sepa lidiar con grupos numerosos de estudiantes, que utilice apropiadamente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que inspire a estudiantes con cero tolerancia a la frustración y cuya mente está más preocupada por su siguiente trabajo de medio tiempo que por el placer de aprender. Al mismo tiempo, se espera que sea altamente productivo en la investigación, que pueda conseguir nuevos recursos financieros, que haga malabares para sortear con las nuevas demandas administrativas y rinda cuentas a una amplia variedad de jefes.

No es fácil cumplir con todas esas demandas sin sufrir trastorno de múltiple personalidad, es por ello que las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de apoyar y unificar a su recurso humano. Su prioridad, debería ser involucrar e integrar al docente en su profesión, contribuyendo a la satisfacción laboral a través de la motivación con directivas firmes y concretas que faciliten al profesor entender hacia dónde se dirige la universidad, qué debe lograr y cómo debe lograrlo (Flores, 2011).

Como último elemento del análisis, los términos más utilizados para definir al profesor, se expresan en función del alumno (o sus equivalentes) (frecuencia=17) y competencias (frecuencia=17); es necesario precisar que, si bien la palabra competencias no fue utilizada más de un par de veces, la combinación de conceptos como actitudes, aptitudes, conocimientos y habilidades, se presentó en múltiples ocasiones.

La figura 2 representa la marca de nube de las palabras más recurrentes para la pregunta *¿Qué significa ser profesor?* Se identifican dos elementos fundamentales en la definición de la identidad profesional

docente; su implicación “*alumno-céntrica*” en el proceso enseñanza-aprendizaje y su responsabilidad de ejercer su práctica docente a través del ejercicio de sus *competencias*, formando futuros profesionales capaces de insertarse exitosamente en el mercado laboral a través de su oferta competencial.

## **Conclusion**

Caracterizar y analizar la figura del docente universitario puede ayudar a comprender sus principales desafíos con el fin de aportar argumentos a la discusión y revisión de una política de formación tanto pedagógica como disciplinar que potencie su labor formativa (Villalobos et al., 2010).

Esta investigación identificó cuatro elementos utilizados para describir su identidad docente;

- a) La implicación del profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje (*N1*)
- b) El compromiso social que representa ser profesor (*N2*).
- c) La asociaciones afectivas que despierta la labor docente (*N3*).
- d) La formación pedagógica y disciplinar que debe caracterizar al profesor universitario (*N4*).

Atendiendo a estos elementos, una propuesta formativa que fortalezca la identidad docente como competencia de síntesis, debería considerar:

- a) Actividades tendientes a fortalecer al capital humano en términos de actualización educativa.
- b) Actividades de contextualización de la docencia y las necesidades o demandas sociales en un contexto local, regional y nacional.
- c) Actividades o programas de estímulos que motiven al profesor universitario a refinar su labor docente en un grado mayor o igual a su especialización disciplinar.
- d) Actividades de reflexión acerca de la labor docente, tanto de parte de la universidad en términos de políticas de contratación (considerando las debilidades pedagógicas de los candidatos vs su grado de especialización disciplinar) y capacitación pedagógica, como de parte de los profesores como actores sociales cuya *principal función* es formar profesionales.

## **References:**

Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En *Identidad y desafíos de la condición docente*. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE Fundación OSDE y Siglo XXI Editores.

- Caballero, K., Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*. 13(1), 57-77.
- Cárdenas, R.M., Méndez, H.L.M., González, R.M.T. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 14(1), 1-22.
- Chacín, M., Briceño, M. (2008). El profesor universitario y la integración de la didáctica en la enseñanza universitaria. *Revista PARADIGMA*. 29(1), 21-40.
- Díaz-Serrano, J., Alfageme-González, M. B. y Serrano-Pastor, F. J. (2013). Identidad profesional de los docentes en formación de ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 12, 77-89.
- Domínguez, G.C., Leví, O.G.C., Medina, R.A., Ramos, M.E. (2014). Las competencias docentes: diagnóstico y actividades innovadoras para su desarrollo en un modelo de educación a distancia. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*. 12 (1), 239-267.
- Elías, M.E. (2011). Aportes para la construcción de una identidad docente. Conferencia presentada en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, Universidad de la Plata, Argentina. Consultado el 22 de Septiembre de 2015 en la URL: [http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/Elias-\\_Maria\\_Esther.pdf](http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/actas/Elias-_Maria_Esther.pdf)
- Flores, D.C. (2011). Involucramiento del profesor universitario: Asignatura pendiente para las instituciones de educación superior. *Revista Universidades*. 61(50), 79-88.
- Franco, P.M., León, G.A. (2009). El trabajo independiente en la educación superior a través de la tarea docente. *Revista Educación Médica del Centro*. 1(2), 16-20.
- Guzmán, J.C. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Revista Perfiles educativos*. 33(Especial), 129-141.
- Hernández, S. R., Fernández, C., y Baptista, P., (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª ed. México: McGrawHill.
- Hodelin, T.R., Fuentes, P.D. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. *Educación Médica Superior*. 28(1), 115-126.
- Iranzo, G.P. (2002). Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento a centros. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía, Universitat Rovira i Virgili, España. Consultado el 21 de Septiembre de 2015 en la URL: <http://hdl.handle.net/10803/8895>
- Larrosa, M.F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13 (4), 43–51.

- Madueño-Serrano, María L. (2014). La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México: UIA Puebla.
- Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J., Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de Docencia Universitaria*. 12(4), 141-160.
- Mas, T.O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*. 10(2), 299-318.
- Medina, R.A. (coordinador). (2013). Formación del Profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes. España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Medina, R.A., Domínguez, G.C., Ribeiro, G.F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia Educativa Latinoamericana*. (17), 119-138.
- Monereo, C., Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Revista Educación XXI*. 17(2), 83-104.
- Rosas, P.C.E. (2015). Relación de los factores profesionales, académicos y las competencias pedagógicas del docente de la Universidad Católica de Trujillo. *Revista de Investigación y Cultura*. 4(1)6, 97-100.
- Sanchez, O. G. (2007). La ética profesional: compromiso social y educativo. *Revista Mundo Siglo XXI*. (7), 68-71.
- Sayago, Q.Z.B., Chacón, C.M.A., Rojas de, R.M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Revista EDUCERE*. 12(42): 550-561.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Barcelona, España.
- Villalobos, C.A. Melo, H.Y., Pérez, V.C. (2010). Ser profesor universitario en una universidad regional de Chile: perspectivas de docentes no pegagogos. *Revista PARADIGMA*. 31(1), 37-52.
- Zabalza, B.M.A. (2013). La formación del profesorado universitario. Better teachers means better universities. *Revista de Docencia Universitaria*. 11(3), 11-14.