

Identidad del profesorado y la formación integral en educación superior*

Francisco Hernando Gómez Torres**

Nelson Iván Bedoya Gallego***

William Harold Romero Neisa****

Gelber Yesid Castro Gutiérrez*****

Recibido: 21 de junio de 2017 - Aprobado: 30 de octubre de 2017

Resumen

El objetivo de este estudio fue realizar una reflexión sobre el posicionamiento del profesorado en educación superior en relación con la formación integral. A través de una revisión documental a la identidad profesional del profesorado y a la formación integral, encontramos que es posible — desde la perspectiva de los estudios relacionados con la caracterización de la identidad profesional del profesor y los componentes *creencias, sentimientos y roles*— realizar un abordaje del lugar que ocupan las facetas de la formación integral que proponemos: la formación ética y axiológica, la profesional-disciplinaria, la aptitudinal y la educación de las emociones, resultando novedosa esta última dimensión. En síntesis, esta perspectiva plantea un panorama para entender preferencias en la docencia y las representaciones de los profesores que facilitan u obstaculizan el desarrollo de procesos vinculados a la formación integral.

Palabras clave: formación, integralidad, identidad, profesor de enseñanza superior.

* Artículo de reflexión. Realizado en el marco de la convocatoria interna de proyectos, dirección de investigaciones Uniminuto, sede principal, CSP4-16-037. Grupo de investigación Pensamiento, Filosofía y Sociedad. Línea de investigación en Filosofía y Educación. Departamento de Filosofía. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.09>

** Doctor en Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Docente del Departamento de Filosofía, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Dirección postal: Calle 81B N.º 72B-70, Bogotá. Correo electrónico: fgomez@uniminuto.edu. Usuario Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3383-2949>

*** Doctorando en Filosofía de la Universidad de Granada, España. Vicerrector académico Bogotá Sur y Nuevas Regionales, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. Dirección postal: Calle 81B N.º 72B-70, Bogotá. Correo electrónico: nbedoya@uniminuto.edu. Usuario Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6213-7457>

**** Magíster en Educación de la Universidad Externado de Colombia, Docente del Departamento de Filosofía, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Dirección postal: Calle 81B N.º 72B-70, Bogotá. Correo electrónico: wromero@uniminuto.edu. Usuario Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6268-9614>

***** Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Unidad de Ética, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Dirección postal: Calle 81B N.º 72B-70, Bogotá. Correo electrónico: gelber.castro@uniminuto.edu. Usuario Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1419-9498>

Teacher identity and comprehensive formation in higher education *

Francisco Hernando Gómez Torres**

Nelson Iván Bedoya Gallego***

William Harold Romero Neisa****

Gelber Yesid Castro Gutiérrez*****

Abstract

The objective of this study was to make a reflection on the position of teachers in higher education in relation to the comprehensive formation. Through a document review on the professional identity of teachers and the comprehensive formation, we found that is possible from the perspective of the studies related to the characterization of the professional identity of the teacher and components *beliefs, feelings* and *roles*, to make an approach to the place of the facets to the comprehensive formation that we propose: axiological and ethics training, professional discipline, the aptitude and emotional education, resulting novel the latter dimension. In synthesis, this perspective presents a panorama for understanding preferences in teaching and teachers' representations that facilitate or hinder the development of processes related to the comprehensive formation.

Keywords: formation, comprehensiveness, identity, teacher higher education.

* Reflection article, prepared within the framework of the internal call for projects, research direction Uniminuto, headquarters, CSP4-16-037. Thought, Philosophy and Society research group. Research line in Philosophy and Education. Department of Philosophy. Minuto de Dios University Corporation, Colombia. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.09>

** Ph.D. in Educational Psychology from the Autonomous University of Barcelona. Professor at the Department of Philosophy, Minuto de Dios University Corporation, Bogotá, Colombia. Mailing address: Calle 81B N. 72B-70, Bogotá. Email: fgomez@uniminuto.edu. Orcid User: <http://orcid.org/0000-0003-3383-2949>

*** Ph.D. in Philosophy from the University of Granada, Spain. Academic Vice-Chancellor Bogotá South and New Regionals, Minuto de Dios University Corporation, Bogotá, Colombia. Mailing address: Calle 81B N. 72B-70, Bogotá. Email: nbedoya@uniminuto.edu. Orcid User: <http://orcid.org/0000-0001-6213-7457>

**** Master's Degree in Education from the Externado de Colombia University, Professor of the Department of Philosophy, Minuto de Dios University Corporation. Mailing address: Calle 81B N. 72B-70, Bogotá. Email: wromero@uniminuto.edu Orcid User: <http://orcid.org/0000-0001-6268-9614>

***** Master's Degree in Education from the National Pedagogical University, Bogotá, Colombia. Ethics Unit, Minuto de Dios University Corporation. Mailing address: Calle 81B N. 72B-70, Bogotá. Email: gelber.castro@uniminuto.edu. Orcid User: <http://orcid.org/0000-0003-1419-9498>

L'identité des enseignants et la formation intégral dans l'éducation supérieure*

Francisco Hernando Gómez Torres**
Nelson Iván Bedoya Gallego***
William Harold Romero Neisa****
Gelber Yesid Castro Gutiérrez*****

Résumé

Cette étude se propose d'analyser la position des enseignants de l'éducation supérieure à l'égard de la formation intégrale. Au moyen d'une recherche documentaire portant sur l'identité professionnelle des enseignants, il est possible de comprendre la place qui y occupent toutes les facettes de l'éducation intégrale : la formation éthique et axiologique, la formation professionnelle-disciplinaire, la formation des capacités et l'éducation des émotions. Cette perspective dessine, somme toute, un horizon de compréhension des préférences des enseignants –qu'elles soient favorables ou non- vis-à-vis de la formation intégrale.

Mots clés : formation, intégralité, identité, enseignant.

* Cet article résulte des activités de recherche du Groupe Pensée, Philosophie et Société (Philosophie et éducation) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.09>

** Docteur en Psychologie de l'Éducation, Universidad Autónoma de Barcelona. Professeur au Departamento de Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombie. Adresse postale : Calle 81B N.° 72B-70, Bogotá. Mail : fgomez@uniminuto.edu. Orcid : <http://orcid.org/0000-0003-3383-2949>

*** Étudiant de Doctorat en Philosophie à l'Universidad de Granada, España. Vice-recteur académique à la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombie. Adresse postale : Calle 81B N.° 72B-70, Bogotá. Mail : nbedoya@uniminuto.edu. Orcid : <http://orcid.org/0000-0001-6213-7457>

**** Master en Éducation, Universidad Externado de Colombia. Professeur au Departamento de Filosofía, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Adresse postale : Calle 81B N.° 72B-70, Bogotá. Mail : wromero@uniminuto.edu. Orcid : <http://orcid.org/0000-0001-6268-9614>

***** Master en Éducation, Universidad Pedagógica Nacional, Colombie. Departamento de Ética, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Adresse postale : Calle 81B N.° 72B-70, Bogotá. Mail : gelber.castro@uniminuto.edu. Orcid : <http://orcid.org/0000-0003-1419-9498>

Introducción

Uno de los compromisos centrales de la educación superior es la formación en campos específicos de conocimiento, que presupone la transmisión de contenidos disciplinares y el desarrollo de destrezas y habilidades (Arellano, 2014). Sin embargo, la formación integral, tal como en otros niveles educativos, se ha incorporado como una de las responsabilidades para asegurar la orientación de los profesionales en la aplicación de sus conocimientos con un sentido humano, ético y axiológico.

Pérez y Espinoza (2003) destacan que en la sociedad del conocimiento se requieren profesionales con alto sentido crítico y ético, que tengan una formación técnica, científica, social, humanística y que sean capaces de dar respuestas a las crecientes exigencias en su vida profesional como ciudadanos y seres humanos. Compartimos esta convicción y creemos que obliga a las instituciones y a los profesores a reflexionar sobre la manera en que se incorporan estos intereses dentro de sus tareas.

De acuerdo con lo anterior, este documento es el avance de las reflexiones que los autores vienen realizando con relación a la manera en que el profesor asume la formación integral desde una perspectiva identitaria. Nos interesamos por el contexto de la educación superior en razón a que la formación integral se encuentra ampliamente enfocada e incorporada en los modelos pedagógicos, en la normatividad y en los currículos (Nova, 2013). Consideramos que una educación superior exclusivamente vocacional, orientada a la preparación profesional, puede afectar la tarea fundamental de la educación universitaria de crear una comunidad de personas que desarrollen el pensamiento crítico y que busquen la verdad más allá de las barreras de clase, género y nacionalidad, respetando la diversidad y humanidad de otros (Bolívar, 2005).

Independiente del campo disciplinar, el profesor es el mediador de esta formación en la institución. De esta manera, el cumplimiento de objetivos en relación con la integralidad es posible si, como parte de la identidad profesional del profesor, emergen posicionamientos que incluyan concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje acerca de la formación integral y sus contenidos, así como sentimientos e intereses que se pueden revelar en las tareas que lleva a cabo para lograr objetivos vinculados a dicha formación. De esta manera, la docencia debe revelar conocimientos en la disciplina, pero también prácticas que coadyuven al desarrollo humano de los estudiantes.

En el estudio de Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi y Maaranen (2014) se ha mostrado que al principio de la carrera profesional del profesor emergen creencias relacionadas con un interés en la formación integral, antes que en el contenido disciplinar. La preocupación fundamental es, pues, formar como personas a sus estudiantes. Aun reconociendo la importancia de este aspecto, no sabemos mucho desde el punto de vista identitario del profesorado en la

educación superior, sobre cuál es su posicionamiento de cara a los propósitos formativos integrales, que puede ser determinante para influir o no a través de la enseñanza (Tovar, 2002).

En esa línea, presentamos a continuación las reflexiones que han dimanado de la exploración a la noción de identidad del profesorado, en la que indagamos por su relación con la formación integral. Posteriormente ingresamos en los contenidos que encontramos con mayor referenciación al describir la formación integral. Finalmente, presentamos las reflexiones que han surgido al explorar esta dimensión del trabajo docente desde la perspectiva identitaria.

Identidad profesional del profesor en la educación superior y la formación integral

En las últimas décadas la identidad profesional del profesor se convirtió en un campo independiente de investigación que corrobora la complejidad que tiene la práctica docente (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Galaz, 2011; Monereo y Domínguez, 2014). Podemos destacar en los estudios que a través de la identidad profesional de los profesores se ha accedido al significado que tiene la profesión y la docencia, ingresando a diversos aspectos como la motivación y la satisfacción hacia la labor (Day, Kington, Stobart y Sammons, 2006) y a su conexión con la vida afectiva (Settlage, Southerland, Smith y Ceglie, 2009).

La identidad profesional se entiende también como una proyección de la imagen personal, construida a partir de una práctica situada en un contexto, a la que se puede acceder a través del discurso del profesor y del análisis sobre las decisiones que toma en la docencia (Day *et al.*, 2006; Hamman, Gosselin, Romano y Bunuan, 2010). Se asume como una manera de identificar la capacidad y voluntad para el cambio y el desarrollo profesional del profesor (Cohen, 2010). En suma, se sugiere que la identidad nos puede facilitar información que sirve para el desarrollo de innovaciones educativas (Enyedy, Goldberg y Muir, 2005; Beauchamp y Lynn, 2009).

En cuanto a la naturaleza de la identidad profesional del profesor podemos resumir el marco general de la literatura y caracterizarla argumentando que, en cuanto a su construcción, depende de los múltiples dominios y marcos sociales que le dan sentido (Iglesias, 2009). Por tanto, se considera que tiene un origen y desarrollo social. De esta manera, en el yo se integra la dimensión psicológica individual y la social, que permite a la persona reconocerse diferenciada del mundo pero a la vez incluida en este (Bedacarratx, 2009).

Por otra parte, en la identidad se conjugan procesos intersicológicos e intrasicológicos, como una construcción mental y discursiva que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse y sentirse en relación con su medio (Monereo y Badia, 2011). Adicionalmente, es una entidad dinámica

y en construcción (Akkerman y Meijer, 2010) demarcada por las posiciones y los roles que se desempeñan (Kreber, 2010).

Para sintetizar, con relación a su naturaleza y en un intento integrador Akkerman y Meijer (2010) consideran que en la identidad se diferencian tres dimensiones. Una de carácter individual y social, que expresa la identidad como una participación de los otros en la configuración del yo individual. Otra dimensión continua y discontinua, que revela el proceso de acomodamiento a las circunstancias diversas de las situaciones y contextos educativos, pero manteniendo un posicionamiento de lo individual relativamente estable en el tiempo. Y la última dimensión, única y múltiple, entendida en un proceso dinámico que se basa en un esfuerzo por mantener la unidad, pero también proveer subidentidades o posicionamientos de sí mismo, en un constante proceso de negociación.

Además de su naturaleza, los estudios nos indican que la identidad profesional estaría constituida por al menos dos elementos, que han emergido del discurso de los profesores en relación con diferentes aspectos de su profesión, encontrando que el conjunto de significaciones que constituyen la identidad docente comprende emociones y creencias (Rodger y Scott, 2008; Hamman *et al.*, 2010). De hecho, se considera que el componente emocional soporta a las creencias, en el sentido de que el valor de la profesión suele expresarse en términos de vocación y compromiso.

Adicionalmente, desde una perspectiva sociológica, como parte de los componentes, se ha encontrado que la identidad es una construcción de significados referida a tareas asignadas y asumidas, sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se les da prioridad por sobre otras fuentes de significación (Ávalos, 2012). En este sentido, se dice que los profesores desarrollan una imagen de sí mismos en relación con las tareas que realizan (Beijaard *et al.*, 2004). De tal manera que los profesores, al definirse en un momento dado, en su discurso interrelacionan lo que hacen, piensan y sienten en relación con la profesión y la docencia.

Diferentes tópicos pueden ser analizados utilizando como lente la identidad y sus componentes. En los trabajos de Beijaard *et al.* (2004), Beauchamp y Lynn (2009) y Akkerman y Meijer (2010), que constituyen sendas revisiones al panorama de la identidad profesional del profesor, se indican los diversos objetos de análisis. Al respecto, tomando el trabajo de Beijaard *et al.* (2004), se considera que hay tres campos de estudio: los que están centrados en la formación de la identidad profesional, los interesados en la caracterización de la identidad y los que se ubican en el análisis histórico y biográfico de la identidad. Nuestro interés en analizar el posicionamiento de los profesores en relación con la formación integral se ubica en los estudios relacionados con la caracterización de la identidad profesional.

Esta caracterización incluye los relatos de los profesores sobre diferentes aspectos de la docencia. Es decir, la identidad varía de acuerdo a las percepciones sobre la materia o tipo de disciplina que se enseña, con el contenido de la enseñanza.

Podemos inferir que determinadas condiciones del contexto en la educación superior inciden en las percepciones del maestro sobre su identidad profesional: la asignatura abordada y las condiciones de trabajo, entre otras.

Teniendo en cuenta la importancia de la formación integral en nuestro contexto, creemos que es posible abordar las representaciones de los profesores desde una perspectiva identitaria y en relación con este aspecto de la docencia en el escenario de la educación superior. Creemos también que es un análisis integral, desde lo que el profesor cree, siente y hace en relación con el contenido y las prácticas de este objeto de enseñanza. Es este el lugar de encuentro en el que nos hemos posicionado frente al cumplimiento de nuestro objetivo.

A continuación, abordaremos la definición y las dimensiones de la formación integral que hemos diferenciado a partir de la revisión de los estudios y que pueden ser analizadas en el espectro de la formación integral desde la perspectiva identitaria.

L a formación integral en la educación superior

La manera en que se entiende el desarrollo de la integralidad en la educación superior va más allá de la formación disciplinar. La preocupación fundamental estriba en lograr que el conocimiento adquiera sentido en el marco de una sociedad que se beneficiará de los aprendizajes logrados por una persona en un proceso formativo. Por tanto, son diversos los marcos a partir de los cuales se define la formación integral. Encontramos un lenguaje variado, pero con puntos de encuentro en relación con su definición y las dimensiones que constituyen tal formación.

En general, las definiciones varían en la forma como se establece la relación entre la formación disciplinar, o científica y técnica, y la formación humana, que estaría constituida por diferentes componentes. Como ejemplo de lo anterior podemos ver, de acuerdo con Bolívar (2005), que la formación integral debe incluir al menos tres elementos: conocimientos especializados del campo en cuestión, habilidades técnicas de actuación y un marco para tal actuación profesional que está relacionado con principios éticos y valorativos.

Otras definiciones (Villa y Villa, 2007; Alcaraz, Figueroa, Aldrete, Rujano y Nuñez, 2015), refiriéndose a la formación para toda la vida, entienden que la formación integral se orienta al desarrollo de competencias que en realidad son un conjunto de atributos, como conocimientos, valores, habilidades y actitudes que se utilizan en combinaciones distintas para desempeñar diferentes tareas. En este sentido, lo humano es un pivote de lo profesional y no lo contrario, con lo cual no es suficiente la formación científica y técnica propia de una disciplina para alcanzar la formación en otras dimensiones de tipo ético, valorativo o emocional. Esta perspectiva es acorde al proyecto Tuning (2003).

Además de lo anterior, la formación integral supone un desarrollo equilibrado y armónico de las diversas dimensiones del sujeto (Araiza, Dorfer y Castillo, 2012): lo personal, lo social y lo profesional. Es decir, un modelo educativo brinda formación e información que implica un marco cultural, académico y disciplinar. En el caso de la educación superior la información se traduce en los elementos teórico-conceptuales y metodológicos que rodean a un objeto disciplinar, mientras que lo formativo se refiere al desarrollo de habilidades y a la integración de dichas habilidades en prácticas éticas y valoraciones axiológicas sobre dicho campo.

De esta manera, la formación integral implica una interrelación entre dimensiones, con lo cual la enseñanza en la educación superior no puede ser solo de tipo profesional, sino también humana, ética y ciudadana, entre otras, de tal modo que permita reconocernos como sujetos integrantes de sociedades democráticas (Martínez y Esteban, 2005).

En consecuencia, como primera conclusión podemos afirmar que la formación integral se entiende como la construcción e interrelación entre determinados aspectos de lo humano —lo ético, lo axiológico, lo aptitudinal y lo actitudinal—, que sirven de base o guía para el desarrollo y el ejercicio profesional. El tipo de relaciones que se establecen con los contenidos es lo que puede variar dependiendo del énfasis que se da a los procesos formativos. De esta manera, la formación implica el cultivo de determinadas potencialidades que deben estar al servicio del ejercicio profesional. Pérez y Espinoza (2003) ven la integralidad como la promoción y el desarrollo de capacidades, destrezas, habilidades, actitudes y valores en el ser humano y la sociedad. Bolívar (2005) se refiere a la formación integral en términos de formación de un profesional que es capaz de combinar los conocimientos y su puesta en práctica, con la comprensión y puesta en acción de conceptos éticos (sensibilidad, juicio, motivación y carácter moral) y ciudadanos claves.

Una segunda conclusión, a partir de las diferentes perspectivas examinadas, es que esta yuxtaposición entre conocimientos, aptitudes y actitudes se lleva a cabo desde el desarrollo personal, pero orientada al escenario colectivo, lo que quiere decir que el propósito de la integralidad es mejorar las condiciones en las que se vive en cierta comunidad.

A partir de lo expuesto creemos que la formación integral se entiende como el cultivo y desarrollo de las potencialidades individuales —aptitudinales, actitudinales afectivas— orientadas a la colectividad, con base en principios éticos, axiológicos, y, por supuesto, en conocimientos disciplinares.

Con relación a los fines de la formación integral, vale decir que la educación superior tiene una responsabilidad social que implica responder a las necesidades del entorno de manera efectiva y adecuada. La expectativa es que se convierta en un espacio insuperable para el desarrollo de capacidades que permitan aprendizajes significativos y el logro de la formación deontológica, ciudadana

y humana de los futuros profesionales (Arellano, 2014). Así que la finalidad primordial es lograr un adecuado desempeño profesional, en el sentido de facilitar un grupo de competencias vocacionales así como las disposiciones para lograr un ciudadano crítico y comprometido (Tovar, 2002). En suma, la finalidad de la formación integral implica hacer del individuo como persona y profesional un ser humano hecho para resolver eficientemente problemas propios de su entorno personal y laboral (Villa y Villa, 2007).

La formación integral implica la realización plena de la persona y, por esta vía, el mejoramiento de la calidad de vida del sujeto y su entorno puesto que dicha formación ocurre en un contexto sociocultural y allí es en donde impacta. Por esta razón los diferentes aspectos que constituyen la formación integral son en realidad conocimientos interrelacionados (Arellano, 2014).

Tal como se ha visto, podemos decir que la formación integral tiene por finalidad cultivar determinadas potencialidades humanas que se encaminan a la generación de diferentes condiciones que garanticen mejores modos de vida en comunidad y que mejoren competencias personales como la moralidad, la comunicación y el pensamiento crítico. En este sentido, Pérez y Espinoza (2003) se refieren al desarrollo de capacidades, destrezas, habilidades, actitudes y valores.

Cabe agregar que la finalidad de la formación integral se ha traducido en el aprendizaje de valores y principios éticos por parte de los estudiantes, a través de las distintas posibilidades curriculares en las que estos principios se ubican transversalmente como competencias genéricas y específicas para el ejercicio de la ciudadanía (Martínez, 2006). A continuación, presentamos las dimensiones que hemos considerado a partir de las diferentes propuestas analizadas.

Dimensiones de la formación integral

Diversos aspectos pueden quedar cobijados bajo la concepción de la formación integral. Podemos hablar de dimensiones para referirnos a las cualidades de las personas hacia las cuales se dirigen los objetivos de la formación. Guerra, Mórtigo y Berdugo (2014) se refieren a las dimensiones esenciales de la formación integral, que pueden ser la ética, la espiritual, la afectiva, la cognitiva, la comunicativa, la estética, la corporal y la sociopolítica. A partir de la revisión que realizamos, consideramos que las dimensiones a tener en cuenta en el trabajo docente se consolidan en cuatro categorías: la ética y axiológica, la profesional, la formación en aptitudes y la educación de las emociones. A continuación, abordaremos cada una.

La formación ética y axiológica

Esta es la faceta de la formación integral que aparece con mayor énfasis en los diferentes estudios. Se presentan la ética y la axiología como dos aspectos

centrales que deben orientar el ejercicio profesional. El supuesto que subyace a dicha centralidad es que la formación profesional aboga por la especialización en relación con un tipo de conocimiento, frente a lo cual la ética se convierte en un saber práctico sobre cómo se debe actuar para contribuir a que dicho saber especializado ayude eficientemente en la solución de problemas humanos (Pérez y Espinoza, 2003).

Por su parte, la axiología dota de sentido el ejercicio profesional, a partir del planteamiento de principios, entendidos como máximas que orientan la acción y, por ende, estarían a la base de los juicios respecto a la toma de decisiones personales en relación con la identidad del profesional. Así, ética y axiología constituyen una diada, en la que principios como la honestidad, la justicia, la verdad, entre otros, son referentes para la reflexión y la acción o, dicho de otro modo, para la praxis profesional.

De esta manera, encontramos propuestas que se refieren a la formación ética como eje que orienta la práctica profesional. Tal es el caso de Martínez (2006), para quien la ética, desde una perspectiva deontológica, debe ser la base de la formación profesional integral. O el trabajo de Pérez y Espinoza, para quienes “la formación ética profesional implica proporcionar criterios éticos fundamentales de un campo profesional, despertar una conciencia moral en todo profesional y crear un *ethos* o cultura profesional de la que forma parte la moral propia” (2003, p.103).

En general, se insiste en la importancia de incorporar, en la formación profesional elementos éticos que aseguren una formación deontológica del futuro titulado y contribuyan a la cohesión social (Santos y Lorenzo, 2010).

En cuanto a la incorporación de la axiología en los procesos de formación integral, se ha venido hablando (Orozco, 1999) de la importancia de incluir en la enseñanza aquellos valores que constituyen el acervo cultural, que ayudan a la búsqueda del bien común o que pueden desarrollar una conciencia moral. Por otro lado, Araiza *et al.* (2012) consideran que valores o principios como solidaridad, honestidad, sensibilidad, respeto, cumplimiento, justicia y responsabilidad son esenciales para vivir en comunidad, suponiendo que contribuyen al desarrollo de la conciencia moral. Mientras tanto, Arana (2006) considera que la educación en valores debe desarrollar las capacidades interpretativa, valorativa y transformadora en función del desarrollo humano; la actitud participativa, comprometida y responsable; la espiritualidad y la personalidad.

La formación, desde esta perspectiva, supone un retorno al ideal humanista de la educación, expresado en la *paideia* griega, en el que si bien no se desconoce la importancia de la formación en competencias disciplinares (humanidades, ciencias, artes u oficios), se aboga por la constitución de auténticos ciudadanos comprometidos en aportar, desde su saber, al mejoramiento de la sociedad en su conjunto —en términos actuales, al desarrollo y fortalecimiento de competencias ciudadanas—.

Al respecto, Tovar (2002) argumenta que para llegar a dicho compromiso ciudadano es necesario el fomento de la independencia en la búsqueda del conocimiento y la posibilidad del desarrollo de las aspiraciones individuales. En este mismo sentido, Villa y Villa (2007) presuponen que la formación integral desde una perspectiva ética y axiológica implica un aumento en el nivel de las capacidades personales orientadas al desarrollo de competencias cívico-sociales. Por lo tanto, una formación integral que asume la ética y la axiología como dos de sus frentes de trabajo se inicia con el desarrollo de diversas capacidades personales que faciliten la reflexión, la comunicación, la narración, el análisis de los problemas e incluso la búsqueda de sentido en lo que se hace, así que la formación profesional debe ser contextualizada.

Así pues, en la universidad la formación de valores constituye un problema pedagógico complejo. No obstante, es un elemento esencial en la formación integral de los estudiantes en su desarrollo como profesionales competentes y como ciudadanos comprometidos con la mejora de la sociedad (Elexpuru y Bolívar, 2004). A continuación, observaremos la formación profesional como faceta de la formación integral en la educación superior.

La formación profesional disciplinar

Es evidente que la formación profesional disciplinar constituye el núcleo central del trabajo docente en educación superior; sin embargo, debe ser considerada más allá de la apropiación científica y técnica de conocimiento (Orozco, 1999; Martínez, 2006; Reynoso, Castillo y Dimas, 2014). Es así que el problema que emerge en la relación entre formación integral y enseñanza de la disciplina es el tratamiento del contenido: si se transmite información, lo deseable es que permita al estudiante la comprensión de ideas, problemas, hechos y sus relaciones, en la interrelación del pasado con el presente y hacia el futuro (Sierra, 2014), pero en el marco de un grupo humano o contexto social.

En este mismo sentido, Arana (2006) alude a la educación como un proceso social que responde a las exigencias de las nuevas realidades, a través de una formación en la cual la ciencia, la tecnología y las humanidades sean partes integradas e integrantes de la cultura profesional, aunque es evidente que la formación integral a veces se separa de los contenidos disciplinares, como en los espacios creados a través de actividades deportivas y culturales (Alcaraz *et al.*, 2015) o a través de la formación continua (Reynoso *et al.*, 2014).

En realidad, destacamos que los conocimientos disciplinares implican el compromiso del docente para lograr que sean entendidos en relación con el entorno, el cuidado y el crecimiento personal (Araiza *et al.*, 2012) y social, así que el profesor debe ser capaz de lograr un discurso aplicado y contextualizado. Por tanto, no se trata solo de transmitir información, sino de hacer que esta adquiera sentido en relación con el impacto que puede tener determinado conocimiento aplicado.

De esta manera, la formación integral no se supedita a los escenarios dispuestos en los currículos para tal fin, sino que hace parte del ejercicio profesional del profesor, no solo del que enseña ética profesional u otra asignatura, sino del grupo docente en general. En este sentido, la formación disciplinar supone una preparación de profesionales en la que se combina la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación en el arte de la reflexión sobre la acción. Con esto debe estar implicado el saber pedagógico del docente, pues se pone en juego su capacidad para abordar un conocimiento contextualizado, que permite que la formación disciplinar, como parte de la formación integral, facilite la formación del ser, del saber y del saber hacer.

Moreno, Molina y Chacón (2014) destacan la necesidad de un estilo pedagógico integrador. Es decir, la formación integral no depende solo de la intencionalidad o los “contenidos”, sino que implica otros factores propios del acto educativo, como el estilo de enseñanza y de aprendizaje, las metodologías, los ambientes, la evaluación y, en general, la incorporación de discursos y prácticas que coadyuvan a la formación integral.

De acuerdo con lo expuesto, sumado a la importancia de dar un sentido ético y axiológico al conocimiento especializado en el contexto de la educación superior, es importante considerar que las prácticas pedagógicas orientadas a la difusión de estos contenidos en el ámbito disciplinar implican un diseño y un marco para la acción, además de la voluntad del profesorado. Porque en la formación profesional se requieren los saberes disciplinares específicos, pero también otros saberes que se emparentan con lo disciplinar (Duque y Pinzón, 2014), que son necesarios para que una persona se desempeñe como un profesional en un ámbito, pero en un contexto determinado. Es claro que la educación de la persona en la formación disciplinar requiere de unos escenarios precisos de reflexión ajustados a los objetivos de la profesión. Así pues, si bien existen unos saberes generales comunes a todos los que participamos en un contexto, un contenido disciplinar exige pensar los aspectos educativos que son necesarios para crear una forma de actuación del profesional, de modo que no es igual la integralidad en el escenario del abogado que en el del contador (Duque y Pinzón, 2014).

La formación en aptitudes

El desarrollo de capacidades es tal vez el aspecto donde se encuentran variadas preocupaciones, porque se considera que muchas de ellas son determinantes o coadyuvan en la disposición de las personas para estudiar su campo disciplinar y las implicaciones que tiene como saber aplicado a diferentes situaciones humanas.

En otras palabras, el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y comunicacionales permite que un conocimiento sea tratado desde varias perspectivas. Con ello, la reflexión ética sobre las implicaciones de determinado tipo de conocimiento es posible si se ha logrado a su vez un desarrollo de las potencialidades que facilitan adquirir, procesar y comprender las implicaciones de una profesión.

Para Tovar (2002) una educación integral en la educación superior debe estar centrada en el desarrollo de potencialidades antes que en información o conocimientos disciplinares. El supuesto es que lograr un sujeto capaz de pensar por sí mismo facilita otros aspectos de la formación. De esta manera, la formación integral también implica el desarrollo del potencial cognitivo, las facultades artísticas, el pensamiento crítico e incluso la ética como una forma de pensamiento (Nova, 2013).

Las aptitudes que deben formarse son de diferentes tipos: pueden ser las culturales-artísticas, las lectoescriturales (Orozco, 1999), la capacidad comunicativa, el liderazgo, la capacidad crítica-reflexiva o algunas otras disposiciones que serían vistas como actitudes —calidad humana, compromiso, mente abierta, flexibilidad y sentido de pertenencia— (Araiza *et al.*, 2012).

Villa y Villa (2007) consideran que la esencia de la universidad es formar personas, profesionales y ciudadanos. Por ello resaltan el valor de un enfoque basado en tres áreas interrelacionadas que configuran un modelo de formación integral —área de competencia académica, área profesional y área cívico-social—, el cual procura una articulación entre los aprendizajes, el desarrollo de capacidades basado en la adquisición y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, para conseguir una integración entre el contenido de lo que se aprende y la estructura mental de cada estudiante. Así se consigue, a su vez, que dicho aprendizaje sea más duradero y significativo. De esta manera, este enfoque no busca restringir el aprendizaje al ejercicio disciplinar de la profesión, sino que también demanda un impacto personal y social.

Señalan también Villa y Villa (2007), a partir de la definición que presenta la Universidad de Deusto sobre lo que es una *competencia* —“el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Villa y Villa, 2007, p. 18)—, que la integración de los diferentes elementos que la conforman —motivos, actitudes y valores, conocimientos y habilidades intelectuales, técnicas, normas y procedimientos— diferencian la actuación o el comportamiento en el desempeño académico-profesional, lo cual contribuye al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad.

Por otro lado, la propuesta del proyecto Tuning (Torra *et al.*, 2012) ve la necesidad de agrupar en dos la formación de las competencias profesionales, con el fin de promover aptitudes interpersonales, integrales y en función de la profesión:

“Competencias generales”: se definen como transferibles y comunes a todo perfil profesional y [...], a su vez, se reorganizan en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Estas competencias son necesarias para el desempeño de la vida en general, aunque, en función de la profesión en que se den, se requerirá de una mayor intensidad en unas que en otras; “Competencias específicas”: se definen como aquellas que son propias de un perfil profesional, dan identidad y consistencia a cualquier profesión. (Torra *et al.*, 2012, p. 24)

Es por ello que en ciertas instituciones de educación superior la orientación de las aptitudes se ha encaminado hacia dos comprensiones distintas pero que convergen hacia un mismo propósito —la formación integral del universitario (Villa y Villa, 2007)—: por un lado, las aptitudes definidas para el fomento de habilidades cívico-sociales, inspiradas en un marco humanístico y ético, y por otro, la orientación de aptitudes y habilidades de orden profesional, encaminadas a la formación en el perfil e identidad del profesional. Ahora bien, según Martínez (2006) una formación universitaria de calidad no puede separar la formación profesional de la formación ciudadana, porque las disyuntivas del contexto no pueden concebir una formación universitaria de calidad que no incorpore en forma sistemática y rigurosa situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana, también vistas como aptitudes.

Así mismo, el marco de actuación favorece e incide en el desarrollo de aptitudes, de modo que contribuye en la formación de las competencias, como lo indican Torra *et al.* al referenciar a Zarifian, quien señala que la competencia es la “inteligencia práctica de las situaciones, que se basa en los conocimientos adquiridos y los transforma, con mucha más fuerza a medida que aumenta la diversidad de las situaciones” (en Torra *et al.*, 2012, p. 24). Es decir, la formación de las habilidades no solo depende del ejercicio práctico de estas, sino también de los diversos ambientes de adaptación, ya que el énfasis en el desarrollo de competencias académico-profesionales permite realizar una mejor adaptación y desarrollo en los diferentes contextos laborales, cívico-sociales y culturales (Villa y Villa, 2007).

Por ello, para que el desarrollo de las aptitudes o habilidades confluya satisfactoriamente en un escenario de formación universitaria se requiere de una calidad en el rol y perfil del docente, con una serie de cualidades o aptitudes mínimas como persona que favorezcan su óptimo desarrollo profesional (Segura, 2005). Es así que la demanda de los estudiantes es contar con profesores que posean un manejo situacional, creatividad, capacidad de realización y dominio y valía personal.

Por ello, Martínez (2006) ve la conveniencia de tener un profesorado que actúe guiando su comportamiento en función del respeto y la responsabilidad, que pase previamente por la maduración de la relación que tiene consigo mismo y por la conquista de su autenticidad personal (Segura, 2005, p. 182); que logre implicar al estudiante en su propio aprendizaje, involucrándolo tanto en su dimensión afectiva como cognitiva. Más aún, el profesor deberá organizar y diseñar estrategias metodológicas que tengan como referente las problemáticas actuales relacionadas con el entorno y con la práctica profesional del alumno (Mas Torelló, 2012, p. 303), lo cual lleva a tener presente lo que afirma Segura acerca del papel del docente en su tarea de educar como la posibilidad de alumbrar personas autónomas, libres y solidarias (2005, p. 175).

La educación de las emociones

Desde la perspectiva de la formación integral se da por hecho que la educación de las emociones constituye una parte fundamental del proceso formativo. Aunque

son pocas las referencias en cuanto a qué significa educar las emociones, los estudios son explícitos en presentar la importancia de tal educación. Tovar (2002) relaciona la formación integral con potencialidades intelectuales, emocionales, estéticas y físicas. Zahonero y Martín (2012), hablan de las competencias emocionales como la base de capacidades relacionadas con el autoconocimiento, la autoestima, el autocontrol, la motivación, la creatividad, la toma de decisiones, y como cualidades indispensables para favorecer la comunicación y la empatía, y facilitar el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

En esta misma línea, Ramos (2006) menciona que el desarrollo emocional favorece la realización del sujeto y su equilibrada existencia afectiva. Mientras tanto, Alcaraz *et al.* (2015), además de mencionar las dimensiones de la formación integral física y biológica, aptitudinal, social y comunitaria, corroboran la importancia de la dimensión emocional humana por su relación con el aprendizaje, y la consideran poco presente en los planes curriculares de las instituciones.

En comparación con otros aspectos que aparecen como temas centrales de la formación integral — como la ética, la axiología, la formación disciplinar y el desarrollo de aptitudes —, el tema de las emociones y su formación, aunque muestra avances, aún se encuentra en construcción en cuestiones como su educabilidad, los métodos y el tipo de “contenidos” que son educables desde esa perspectiva.

Entre otras cosas, no hay claridad en la manera como las instituciones pueden actuar desde el punto de vista administrativo y pedagógico para incorporar la educación de las emociones en sus currículos. En la experiencia de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa (2014) sobre la propuesta de la asignatura “Educación Emocional y para la Creatividad” se plantea que es una buena iniciativa, pero la transversalidad es insuficiente para que los estudiantes puedan aprender a gestionar eficazmente sus emociones.

En una revisión mucho más específica sobre el tema de las emociones, se encuentra un debate abierto sobre dos aspectos: el primero, cómo comprender y definir las emociones y el segundo, la relación de estas con lo educativo.

En cuanto al primero, Ibáñez (2002), siguiendo a Maturana, define las emociones como disposiciones corporales dinámicas que están en la base de las acciones, con lo cual toda acción humana se funda en una emoción. Bisquerra (2003) las describe como estados complejos del organismo, caracterizados por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada y que se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.

Damasio (2005), a manera de hipótesis y refiriéndose a las emociones propiamente dichas, como la felicidad, la tristeza, la vergüenza o la simpatía, las describe como un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo, en un proceso que empieza con una fase de estimación/evaluación. Por su parte, Rebollo, García, Barragán, Buzón y Vega (2008) las describen como actuaciones culturales aprendidas que se construyen socialmente.

A pesar de las distancias teóricas que puedan existir entre las perspectivas mencionadas, se encuentra cierta afinidad en lo siguiente: las emociones no solo son educables, sino que es indispensable una educación de las emociones para el logro del desarrollo integral de la persona. Por lo mismo, todas las perspectivas coinciden en que la educación emocional es esencial para crear ambientes adecuados de aprendizaje, los cuales tienen como finalidad aumentar el bienestar personal y social, lo que se evidencia en las mismas interacciones educativas. De esta manera, el conocimiento y manejo de las emociones se convierte en algo fundamental en el proceso educativo y, por supuesto, básico en el proceso formativo de los mismos docentes.

Adicionalmente, las emociones se relacionan con capacidades cognitivas, como la reflexión sobre el propio mundo interior, proceso fundamental que fomenta el bienestar y la vida con sentido. De esta manera, se dice que nuestros sentimientos nos comprometen (Morales Morgado, 2010) pues compactan en una percepción todo el significado de una situación en la que nos encontramos y que estamos experimentando, para generar una respuesta lo más rápida y efectiva posible. Frente a esto, se plantea que, por ejemplo, el razonamiento sobre una situación que produce miedo puede llegar a ser un gran aliado para eliminar ese sentimiento, si tomamos conciencia de que no hay una amenaza real.

En general, se ha notado que en las propuestas educativas la razón y la emoción se asumen como dos elementos independientes, como cuando se afirma que la educación tradicional se ha centrado en el desarrollo cognitivo, dejando de lado la emoción. Al respecto creemos que las emociones permean la actividad humana y, de esta manera, se puede dar por hecho que cuando la persona actúa se comprometen a su vez distintas experiencias emocionales. No hay acción humana sin una emoción que la funde (Ibáñez, 2002).

En relación con el segundo aspecto, Bisquerra (2003) plantea que la educación emocional es una necesidad social, pues muchos de los factores de riesgo y problemas derivados de baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, suicidio, entre otros, se relacionan directamente con el afecto. De ahí la necesidad de formar en competencias emocionales para comprender, expresar y regular de forma apropiada los estados afectivos. Esta necesidad se la puede evidenciar en todo espacio educativo, incluso en los ambientes virtuales. Rebollo *et al.* (2008) plantean que la regulación emocional es un elemento que permite generar ambientes adecuados de aprendizaje en los espacios online y así lograr mayor presencia y variedad de emociones positivas y mayor capacidad de regular las emociones negativas.

Bisquerra y Pérez (2007) distinguen entre inteligencia emocional, educación emocional y competencias emocionales. La primera se puede entender como una competencia, una habilidad a desarrollar por las personas en cualquier contexto. Por su parte, la educación emocional tiene como objetivo contribuir al desarrollo de las competencias emocionales. Y a estas últimas, los autores las agrupan en cinco conjuntos de capacidades: competencia emocional, regulación emocional,

autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Además, diferencian entre competencias técnico-profesionales o funcionales y competencias socioemocionales. Las primeras se relacionan con el “saber” y el “saber hacer”. Las segundas son las competencias personales e interpersonales, que estarían más relacionadas con el “saber convivir” y el “saber ser”.

Segura, Cacheiro, y Domínguez (2015) plantean que la educación emocional constituye un factor protector que aporta al desarrollo intelectual, así que concluyen que estos aspectos son interdependientes. Este factor protector se asocia también con niveles más altos de felicidad. En general, en diferentes campos profesionales se plantea la posibilidad y necesidad de la educación emocional, en el sentido de crear condiciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes para contribuir al desarrollo de su educación emocional (Chirino, 2015; Macaya y Navarrete, 2015).

En este proceso es determinante el papel del profesor, pues entre más experto sea en gestionar sus emociones mejor entenderá las necesidades emocionales de los estudiantes. En este mismo sentido, Cejudo, López y Rubio (2015) destacan el papel del profesor como un agente único en la educación emocional, pues en su labor siente, hace sentir, se comunica y establece relaciones intersubjetivas entre él y sus estudiantes, brindándoles la oportunidad del aprendizaje de habilidades emocionales. Palomera, Fernández y Brackett (2008) plantean que el perfil del profesor ha de incluir un buen desarrollo intelectual, moral, emocional y social, indispensables para crear entornos favorables para el aprendizaje. De allí la importancia de vincularlo a la práctica profesoral como un aspecto más de la identidad.

Al respecto, Hargreaves (2000), en un análisis de trabajo diario de los docentes, describe cómo la enseñanza en sí misma es una práctica emocional. En la interacción diaria con los niños y los adultos, los profesores hacen uso de las emociones todo el tiempo. Este uso de la emoción puede ser útil o dañino, crear proximidad e interacción o, por el contrario, distancia.

Esta capacidad de usar la emoción no es propiamente una competencia individual. Las emociones no se localizan en la mente de un individuo, sino que se incrustan y se expresan en la interacción humana. Además, ellas no están en compartimientos separados, de acción, de razón, sino que emoción, cognición y acción están generalmente conectadas (Hargreaves, 2000). De esta manera, asumimos que las emociones están incorporadas en la actividad humana y pueden tener un espacio en el escenario educativo.

Conclusiones

Frente a lo que hemos expuesto, a manera de conclusión proponemos que la identidad del profesorado en relación con la formación integral sea abordada atendiendo a las siguientes categorías.

En primer lugar, una categoría *ético-axiológica* que supone las disposiciones del profesor en relación con la enseñanza de la ética en general, la promoción del sentido ético profesional y la incorporación en la formación que imparten los profesores desde un componente valorativo. En general, supone el compromiso del profesor con aspectos que implican la promoción de una actitud ética que debe ser asumida en el ejercicio de la profesión. Lo anterior, presupone promover y despertar un *ethos*, en tanto carácter, con una conciencia moral profesional que permita tomar decisiones basadas en principios como honestidad, responsabilidad, compromiso, solidaridad, respeto, aceptación de la diferencia, inclusión e identidad cultural.

En segundo lugar, la categoría *profesional*, que puede suponer disposiciones del profesor para considerar el contenido disciplinar como eje central de la formación. Por ello, otros saberes pueden resultar menos importantes para el desarrollo profesional, de tal manera que se pueden evitar en los escenarios educativos de la formación integral sin que ello afecte la formación general, puesto que el contenido disciplinar es suficiente para lograr el desarrollo total del sujeto. No obstante, este caso implica aspectos formativos concernientes a disposiciones del profesor, que expresan que los conocimientos disciplinares puedan ser entendidos en relación con el entorno, el cuidado y el crecimiento personal y social.

En tercer lugar, la categoría *aptitudinal* se entiende como la disposición del profesor para incorporar en su práctica docente aspectos formativos que implican competencias básicas relacionadas con el uso y procesamiento de información, así como el desarrollo de capacidades cognitivas y comunicacionales. En otras palabras, se asume que corresponde a disposiciones del profesor para lograr en sus estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la comprensión y búsqueda de información y la mejora de habilidades lectoescriturales. Adicionalmente, el desarrollo de habilidades comunicacionales se extiende a la capacidad para trabajar con otros a través de estrategias colaborativas.

Finalmente, la categoría relacionada con los *sentimientos* corresponde a aspectos formativos que incorpora el profesor para el desarrollo afectivo de los estudiantes en dos sentidos. El primero, asociado al desempeño de los educandos, en cuanto a lograr su motivación para asumir responsabilidades, riesgos, fracasos, fomentar el interés y la confianza, así como el compromiso con la mejora permanente, encaminado al cumplimiento de metas. El segundo corresponde a la promoción de emociones que faciliten la vida con otros, como la empatía y la autorregulación.

Teniendo en cuenta lo anterior, presuponemos que, independiente del campo disciplinar del profesor o del objeto de la enseñanza, es necesario llevar a cabo una práctica educativa que contribuya a la formación de los estudiantes, entendida en un sentido amplio. Es decir, no es suficiente el conocimiento disciplinar, pues este no “arrastra” otro tipo de elementos formativos. Sin embargo, el contenido disciplinar puede ser un pretexto para incorporar diversos elementos de la formación integral.

Nuestro interés ha sido explorar el marco de posibilidades que nos acerque al profesor como mediador, pues es él quien realiza las acciones pertinentes para facilitar procesos formativos integrales, ya sea cumpliendo con los objetivos que se plantea en la enseñanza, con las políticas educativas o con los planes curriculares. Esta tarea no es sencilla, porque el educador se relaciona con su trabajo llevando la totalidad de su persona. La enseñanza también depende del conjunto de disposiciones personales que ponen en juego los profesores.

De esta manera, desde la perspectiva de los estudios que caracterizan la identidad profesional, creemos que es posible explorar las condiciones que facilitan u obstaculizan el desarrollo de procesos vinculados a la formación integral. Pero desde la perspectiva del profesor encontramos que se conjugan creencias, sentimientos y roles en relación con diferentes aspectos de la docencia y, en este caso, frente a las facetas que hemos examinado de la formación integral.

Como consecuencia de lo expresado, podemos decir que un profesor en el contexto de la educación superior puede tener diferentes creencias sobre la importancia, el tipo de contenido, el método, las estrategias y la valoración de la enseñanza ética, axiológica, aptitudinal y afectiva que debe incorporar cuando imparte los contenidos disciplinares. De la misma manera, tiene sentimientos positivos o negativos, de satisfacción o insatisfacción, ante las diferentes facetas que hemos encontrado en la formación integral para llevar a cabo o no determinadas tareas, independiente de las obligaciones que dimanen del currículo formal o de sus intereses.

Es claro que la formación integral se entiende como una política global, una directriz que debe ser atendida desde diferentes instancias para lograr los aprendizajes que sirvan a las personas para vivir en comunidad y desempeñarse proactivamente. Más aún, en las instituciones se cuenta con instancias encargadas de su administración y gestión, que pueden afectar la responsabilidad que tiene el profesorado de introducir algunos de los principios de la formación integral en su enseñanza de la disciplina. Frente a este hecho la perspectiva que proponemos para el análisis nos muestra la necesidad de explorar los matices con los cuales los profesores llevan a cabo su trabajo en este ámbito y que están más allá de la formalidad curricular.

Referencias

- Akkerman, S. F. y Meijer, P. C. (2010). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Alcaraz, M. A., Figueroa L. S., Aldrete, M. C., Rujano, M. L. y Nuñez, O. (2015). La formación integral en el Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara desde la perspectiva del docente. *Revista Científica Internacional*. 10(2), 1-21. DOI:10.6020/16799844/v10n2

- Araiza, M. de J., Dorfer, C. y Castillo, R. (2012). La formación integral de los estudiantes: reflexiones sobre la apreciación de los profesores de una institución de educación superior en México. Conferencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/264120905_La_formacion_integral_de_los_estudiantes_reflexiones_sobre_la_apreciacion_de_los_profesores_de_una_institucion_de_educacion_superior_en_Mexico
- Arana, M. (2006). Los valores en la formación profesional. *Tabula Rasa*, 4, 323-336. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-4/arana.pdf>
- Arellano, S. (2014). La formación en valores en el ámbito de la educación superior. *Revista Convergencia Educativa*, 4, 9-24.
- Ávalos, B. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 77-95.
- Beauchamp, C. y Lynn, T. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal Education*, 39(2), 175-189.
- Bedacarratx, V. (2009). Perspectivas grupales en investigación social. Elementos para indagar la identidad, la formación y la práctica docente. *Cuadernos de Educación*, 14(2), 133-149. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-bedacarratx2012.html>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Cejudo, J., López, M. y Rubio, M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Chirino, A. R. (2015). Comunicación afectiva y manejo de las emociones en la formación de profesionales de la salud. *Revista Educación Médica Superior*, 29(4), 1-10. Recuperado de: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/569>
- Cohen, J. (2010). Getting recognized: Teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26, 473-481.

- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción*. Barcelona: Destino.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(2), 601-616. DOI: 10.1080/01411920600775316
- Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad, Gobierno de Canarias (2014). Informe técnico a petición del consejo escolar de canarias sobre la propuesta de asignatura "Educación Emocional y para la Creatividad". Recuperado de http://www.consejoescolardecanarias.org/wpcontent/uploads/2014/06/informe_tecnico_dgoipe_educacion_emocional_creatividad_v_27_5_14.pdf
- Duque, Y. y Pinzón, J. E. (2014). Pensar el currículo: en la búsqueda de sentidos para la formación integral de contadores públicos. *Lúmina*, 15, 174-201.
- Elexpuru, I. y Bolívar, A. (2004). El desarrollo de valores en la universidad. Experiencias y perspectivas. En VV. AA., *Pedagogía universitaria: un espacio de aprendizaje compartido* (vol. I, pp. 157-160). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Enyedy, N., Goldberg, J. y Muir, W. K. (2005). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68-93. DOI:10.1002/sce.20096
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional. ¿Facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 2, 89-107.
- Guerra, Y., Mórtigo, A. y Berdugo, N. C. (2014). Formación integral, importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 8(1), 48-69.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. y Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1349-1361. DOI: 10.1016/j.tate.2010.03.005
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. *Estudios Pedagógicos*, 28, 31-45.
- Iglesias, L. G. (2009). Una pesquisa genealógica de la idea-fuerza de la identidad. Aproximación psicosociológica. *Psicología y Sociedad*, 9, 16-21. Recuperado de <http://www.psicologia.umich.mx/downloads/UarichaWeb/Uaricha9/>
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), 171-194.

- Macaya X. y Navarrete, L. (2015). Implementar la educación emocional como asignatura electiva en carreras de ciencias de la salud. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 13(1), 50-54.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-83.
- Mas Torelló, 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.
- Monereo, C. y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente. Identidad, *selfs* y enseñanza. En C. Monereo y J. Pozo (eds.), *La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-76). Madrid: Narcea.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. DOI: 105944/educxx1.17.2.11480
- Morales Morgado, E. (2010). *Gestión del conocimiento en sistemas "e-learning", basado en objetos de aprendizaje, cualitativa y pedagógicamente definidos*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Moreno, C., Molina, Y. y Chacón, J. (2014). Impacto del estilo pedagógico integrador en los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica de la Facultad de Estudios a Distancia. *Formación Universitaria*, 7(6), 37-44. DOI: 10.4067/S0718-50062014000600005
- Nova, A. (2013). Políticas institucionales que favorecen la formación integral en la educación superior colombiana. *Revista Digital de la Historia de la Educación*, 16, 82-95.
- Orozco, L. (1999). *La formación integral. Mito y realidad*. Bogotá: Unidades-Tercer Mundo.
- Palomera, R., Fernández, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Pérez, M. y Espinoza, N. (2003). La formación integral del docente universitario como una alternativa a la educación necesaria en tiempos de cambio. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 13, 483-506. Recuperado de <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=70503805>

- Ramos, S. G. (2006). La formación humanística como componente de la formación integral del profesional universitario. *Revista Educação em Questão*, 27(13), 7-27.
- Rebollo, M. A., García, R., Barragán, R., Buzón, O. y Vega, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (Relieve)*, 14(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm
- Reynoso, M., Castillo, J. A. y Dimas, M. I. (2014), La formación integral del estudiantado de ingeniería a través de la educación continua. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 77-96. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000100005
- Rodger, C. R. y Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochram-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre y K. E. Demers (eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing context*. Nueva York: Routledge, Taylor & Francis Group-Association of Teacher Educators.
- Santos, M. A., y Lorenzo, M. M. (2010). La dimensión cívica en el desarrollo formativo de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, 1-16. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-rego.html>
- Segura, B. M. (2005). Competencias personales del docente. *Revista Ciencias de la Educación*, 2(26), 171-190.
- Segura, J. M., Cacheiro, M. L. y Domínguez, M. C. (2015). Estudio sobre las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior. *Revista Educación y Educadores*, 18(1), 9-26. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.1
- Settlage, J., Southerlan, S., Smith, L. y Ceglie, R. (2009). Constructing a doubt-free teaching self: Self-efficacy, teacher identity, and science instruction within diverse settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 1(46), 102-125.
- Sierra, J. (2014). Una experiencia en la formación humana y la integración de saberes. *Estudios*, 110, 12, 147-158.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkanieni, H. y Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219. DOI: [dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.882309](https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309)
- Torra, I., De Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E. y Sabaté, S. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo

de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(2), 24-48.

Tovar, C. (2002). El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle. *Colombia Médica*, 33(4), 149-155.

Tuning (2003). *La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Recuperado de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf

Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades, *Educación*, 40, 15-48.

Zahonero, A. y Martín, B. M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 51-70.