

Las competencias de los estudiantes de profesorado a través de los ojos de los formadores.

*OTERO, Mónica/ Instituto de Profesores Artigas, Montevideo, Uruguay -
monicaotero68@gmail.com*

Eje: Formación y trabajo docente Tipo de trabajo: ponencia

^a *Palabras claves: formadores – creencias – competencias docentes*

> Resumen

En Uruguay la formación docente se encuentra en un proceso de cambios institucionales, posible creación de la Universidad Nacional Autónoma de Educación; implementación de los Institutos Académicos y confección de nuevos planes de estudio. Ello nos hace reflexionar sobre la formación de profesores de Educación Media. Específicamente nos preguntarnos ¿cuáles son las competencias que creen los formadores que tienen que desarrollar los estudiantes de profesorado? Por ello realizamos esta investigación cuyo objetivo es analizar y generar un mayor nivel de comprensión de las creencias de los formadores en relación a las competencias docentes de los estudiantes de profesorado a su egreso. Es una investigación que está en curso. En un primer análisis evidenciamos que los actores coinciden en que las competencias son difíciles de definir, es entendida como capacidad o habilidad, aunque una formadora expresó que prefiere hablar de “rasgos”.

Las habilidades consideradas como relevantes fueron: trabajo en equipo, comunicación (poder transmitir en forma clara), empatía (preocupación por los estudiantes, sus problemas), planificación, “desarrollo tecnológico” (conocimiento- manejo de las tecnología de la información). Además, se destaca la relevancia de que el futuro profesor, tiene que conocer en “profundidad” los contenidos de su especialidad y “saber” buscar, clasificar y ordenar la información relacionados a los temas del profesorado en que enseña.

> Presentación

Es un estudio exploratorio y descriptivo, basado en la metodología cualitativa; estudio de caso. Esta selección está basada porque es una investigación de carácter intensivo y en

profundidad. Ella se realiza utilizando las horas de Departamento que se tiene en el Consejo de Formación en Educación.

El objetivo es analizar y generar un mayor nivel de comprensión de las creencias de los formadores en relación de las competencias docentes de los estudiantes de profesorado a su egreso. La pregunta de investigación es ¿cuáles son las competencias que creen los formadores que tienen que desarrollar los estudiantes de profesorado?

La herramienta de recolección de datos es el cuestionario socio-laboral para caracterizar a los actores y la entrevista en profundidad. Está formada por preguntas de respuestas abiertas, permitiendo obtener datos relevantes del entrevistado que el cuestionario no lo brinda. El microanálisis se incluye la codificación axial y abierta, demandando interpretar y examinar de forma meticulosa.

La muestra se realiza en los Centro Regional de Profesores Regional Sur (Atlántida) y del Centro (Florida). La selección se fundamenta en el criterio de homogeneidad ambos son centros regionales que forman profesores de Educación Media y la heterogeneidad en las diferencias por la región a la que pertenecer, sur y centro. De esta forma son centros diferentes pero comparables para la recolección de los datos.

El muestreo es intencionado, los formadores pertenecientes al último año del profesorado.

Los actores que participaron fueron 24 formadores. El 42% eran varones mientras que el 58% mujeres. Por una parte en relación a la edad el 39% tienen entre 41 y 50 años y el 43% entre 51 a 60 años. Por otra parte en vinculación a los años de trabajo en el Consejo de Formación en Educación: 75% tienen entre 7 a 25 años y el 17 % de 4 a 6 años, solo un 8% entre 0 a 3 años.

En relación a la formación en posgrado completa, corresponde al 54%, el 38% está en curso mientras un 8% no tienen.

› ***Las competencias docentes.***

El término de competencia es de difícil conceptualización por su carácter polisémico. A continuación se irá precisando través de las palabras de distintos autores.

La sociedad ha tenido cambios tecnológicos y organizativos de las condiciones de trabajo, por ello es necesario centrarse más en las posibilidades de los individuos, en su capacidad para movilizar y desarrollar estas posibilidades en situaciones de trabajo (Reis, 1994). Es decir, las competencias, los conocimientos y habilidades que son necesarios para lograr ciertos resultados requeridos en una situación determinada (Mertens, 1996). Por ello, para definir las se tiene que comenzar por los resultados y los objetivos esperados de la organización en su conjunto que se desprenden en tareas y estas en conocimientos, habilidades y destrezas requeridas. De esta

manera las tareas son un medio entre el resultado, los conocimientos y las habilidades del individuo.

El Consejo de Formación en Educación en el documento Fundamentos y Orientaciones de la Propuesta 2017, considera la definición de competencia utilizado por Perrenoud (2017), es la “capacidad estable, interiorizada, que adquiere valor por su manifestación mediante una práctica en un nivel de dominio determinado” (Perrenoud, 1996, p. 40). En otras palabras, las competencias son los conocimientos puestos en acción y por lo tanto el resultado de aprendizajes. Continuando con las reflexiones del autor la “competencia representará... una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004, p. 8). Ello se consolida en cuatro aspectos:

- las competencias no son en sí conocimientos, actitudes o habilidades aunque las movilizan;
- las movilizaciones depende de las situaciones, por eso son únicas, aunque aquellas que sean semejantes se pueden “usar”;
- el ejercicio de las competencias pasa por operaciones complejas, que determinan y realizan una acción adaptada a la situación;
- las competencias profesionales surgen en la formación (Le Boterf, 1997) y en la relación de la persona con el trabajo.

Adhiriendo a (Perrenoud, 2004) se puede encontrar tres elementos que nos permiten describirlas:

- las situaciones,
- los recursos que movilizan: conocimientos teóricos y metodológicos, esquemas motores y percepciones; evaluación anticipación y decisión;
- los esquemas del pensamiento permiten: solicitud, movilización y la organización de los recursos en situación compleja y en tiempo real (Perrenoud, 2004).

Galaz (2011) identifica tres corrientes de construcción y determinación de competencias profesionales:

- funcionalistas, entienden a las competencias como “normas de rendimiento convenidas y desarrolladas por el sector productivo” (Galaz, 2011, p. 95). Se mide en base a resultados o rendimientos reales;
- conducticas, son ejecutadas por expertos, es el resultado del proceso de aprendizaje situado.

Como subsecuente se establece tres modelos: técnico, práctico reflexivo y crítico reflexivo;

- modelo técnico: son acciones observables y efectivas al momento de evaluar los logros. Entiende que la enseñanza puede mejorar, si se utiliza los datos de la investigación y experimentación educacional;

-modelo práctico reflexivo: los docentes resignifican e interpretan su saber profesional, ellos no son aplicadores de teoría. Por ello la capacidad reflexiva actúa sobre el contexto educativo y el desarrollo profesional;

-recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2001, p. 509);

- la “secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones” (Le Boterf, 2000, p. 87);

- el “conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo” (Gallart & Jacinto, 1995, p. 1).

Como podemos apreciar los autores destacan la relevancia de la relación entre los conocimientos teóricos, las capacidades y cualidades al realizar las actividades que dieron su origen. Es decir las competencias, no emergen de un currículum sino del ejercicio de la aplicación de conocimientos en circunstancias críticas.

Además Gutiérrez (2014) concibe a la competencia como “aptitudes o capacidades que permiten el desempeño adecuado de la profesión” (Gutiérrez, 2014, p. 52). La considera desde una doble perspectiva:

-competencias formales: se logra en la formación inicial de la profesión, para Bunk, (1994), es una atribución conferida,

-competencias reales: la persona tiene conocimientos, actitudes y destrezas requeridos para ejercer la profesión, pueden resolver problemas autónomamente, colaboran en su entorno y organización del trabajo (Bunk, 1994, p. 9). Es decir, son las que se adquiere en el desarrollo profesional.

Dicho de otra manera las competencias se adquieren en la formación inicial, continuando en la formación permanente mientras se adapta a los distintos contextos y demandas de la educación y la sociedad (Sánchez & Boix, 2008)

A su vez las requeridas para ejercer la acción educativa son:

-técnicas: hace referencia a los conocimientos sobre la asignatura, su actualización y adecuación a las características psicológicas y sociales de los alumnos;

- metodológicas, la adaptación al alumnado: “atención a la diversidad, la facilidad de comunicación, organización y planificación del proceso educativo, la transmisión de valores” (Sánchez & Boix, 2008, p.13);

-participativas, relación con los alumnos, trabajo en equipo/ coordinación;

- personales: liderazgo de los docentes, este es de difícil objetivación. Porque no es observable en forma directa, sino son alusivos a esquemas de pensamientos, que son inferidos a partir de las prácticas y los propósitos de los actores.

En el aula se presenta varias competencias en forma simultánea, por eso se debe tratar en forma coordinada y simultánea, para lograr una acción asertiva. Es decir, el profesional dirige la situación globalmente, pero en el acto se moviliza competencias específicas independientes unas de otras para tratar los distintos aspectos del problema.

En el proceso de aprendizaje se movilizan cinco competencias específicas:

- planificar y dirigir situaciones problemáticas acorde al nivel de los estudiantes,
- visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza;
- relacionarlo con las teorías que fundamenta las actividades de aprendizaje;
- evaluar y observar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, desde una perspectiva formativa;
- realizar controles de competencias, tomar decisiones de progresión (Perrenoud, 2004).

Al mismo tiempo, plantea la “independencia” entre el análisis de los conocimientos que están organizados en los campos disciplinarios, las problemáticas teóricas y de las competencias que remiten a un análisis más pragmático de los problemas para resolver en el territorio.

Perrenoud (2004) establece diez competencias entendidas como prioritaria en la formación continua del profesor de primaria:

- organizar y animar situaciones de aprendizaje: el conocer desde la disciplina los contenidos que se enseñan y su concreción en objetivos de aprendizaje y enseñanza. Esto se realizaría a partir de las representaciones de los alumnos, de los errores y de las dificultades en el aprendizaje. Además se construiría y planificaría dispositivos y secuencias didácticas involucrando a los alumnos en proyectos e investigaciones;
- gestionar la progresión de los aprendizajes: esbozar situaciones problemas relacionadas al nivel de los educandos, adquirir una perspectiva longitudinal de los objetivos de enseñanza, vincular la teoría con las actividades de aprendizaje, observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje según un enfoque formativo y establecer controles periódicos de las competencias y tomar decisiones de progresión;
- elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación: enfrentar la heterogeneidad del grupo-clase, extender la gestión de clase a un espacio más amplio, practicar apoyo integrado con los alumnos con dificultades, desarrollar la cooperación entre los alumnos (enseñanza mutua);
- involucrar a los alumnos en su aprendizaje y en su desempeño: fomentar el deseo de aprender, explicar la relación con el conocimiento, desarrollar la capacidad de autoevaluación en el alumno, instituir consejo de los estudiantes, fortalecer el proyecto de formación personal del alumno;
- trabajar en equipo: elaborar proyectos de equipos con representaciones comunes, impulsar grupos de trabajo, afrontar y analizar situaciones de prácticas y problemas profesionales, hacer frente a los conflictos entre individuos;

- participar en la gestión de la escuela: elaborar proyectos institucionales, administrar los recursos de la institución, coordinarla con todos los componentes, organizar la participación de los alumnos;
- informar e involucrar a los padres: estimular la realización de reuniones informativa y de debate, dirigirlas, comprometer a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos;
- utilizar las nuevas tecnologías: manejar instrumentos de multimedia, explotar potenciales didácticos de los programas;
- afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: prevenir la violencia, combatir contra las discriminaciones, participar en la elaboración de reglas de convivencia, analizar la relación pedagógica, desarrollar el sentido de: responsabilidad, solidaridad y justicia;
- organizar la propia formación continua: saber explicitar las prácticas, negociar el proyecto de formación común con los colegas, implicarse en las tareas: del sistema educativo o de enseñanza y participar en la formación de sus pares.

Por su parte, Cano (2005) plantea dos tipos de competencias:

- básicas o transversales: son principales para el desarrollo vital de todos los individuos, se dividen en: intelectual/cognitivo, interpersonal, de manejo y comunicación de la información, de gestión, de los valores éticos/ profesionales;
- específicas: son las que provienen de un contexto o trabajo. Ellas pueden dividirse por los ámbitos: de conocimiento, profesional y académico.

Los individuos nacen con una serie de aptitudes y capacidades naturalmente por ejemplo la decisión. Cano (2005) argumenta, si no se tiene dicha cualidad, no significa que no se pueda llegar a aprenderla o desarrollarla, de ahí la necesidad de pensar actividades formativas. En síntesis para Cano (2005) las competencias son las habilidades, capacidades que se revelan ante una situación problema poniendo en juego los recursos y conocimientos. Por consiguiente los docentes desconocen qué competencias tienen los alumnos. Según el autor ellas tienen las siguientes características:

- carácter teórico-práctico: teórico, porque requiere conocimientos técnicos y académicos; y práctico porque son entendida en vinculación con la acción en un contexto y puesto de trabajo determinado;
- carácter aplicativo: por su aplicabilidad, transferibilidad y movilizar los conocimientos adquiridos en las distintas situaciones;
- carácter contextualizado: ella toma sentido en cada escenario, siendo distinta cada uno de ellos, aunque se puede aplicar por semejanza con otras ya conocidas;
- carácter reconstructivo: ellas no pueden ser aprendidas en la formación inicial para luego ser aplicada, estas se construyen y reconstruyen en la práctica profesional;

-carácter combinatorio: son adquiridas y desarrolladas, por ello se complementan entre sí: conocimientos, actitudes y las capacidades personales;

-carácter interactivo: solo puede ser concebida en relación con lo mencionado anteriormente y el medio, es decir se relacionan entre sí (Cano, 2005). Por lo tanto, las competencias son las habilidades, capacidades que se revelan ante una situación problema, poniendo en juego los recursos y conocimientos.

Triadó et al. (2014) describieron el perfil de competencias docentes. Estas son el producto de lo elaborado por Smith & Simpson (1995):

-competencias educativas: manifiesta la solvencia del contenido de la asignatura y aumenta la motivación de los alumnos;

-competencia de planificación: los métodos de enseñanza están centrados en los alumnos. La selección de los materiales son basados en los conocimientos y en el nivel e intereses de los estudiantes;

-competencia de gestión: establecer ambientes que favorezca el aprendizaje, comunicar y gestionar las expectativas de logros del curso;

-competencia de comunicación y presentación: utilización del lenguaje oral y escrito en forma correcta y eficaz. Estimular la cooperación y colaboración entre los educandos;

-competencias de evaluación y relación: realizar feedback a los estudiantes y desarrollar “... un enfoque reflexivo de la docencia a través de la continua evaluación y modificación de sus planteamientos docentes” (Triadó, Estavanell, et al., 2014, p. 57);

-competencias interpersonales: explicitar la creencia de que todos los alumnos son capaces de aprender.

Torra et al. (2012) categoriza las competencias docentes del siguiente modo:

-competencia interpersonal (CI): suscitar el espíritu crítico, la confianza y motivación, reconociendo las necesidades individuales, la diversidad cultural, creando un clima de compromiso ético y empatía;

-competencia metodológica (CM): de aprendizaje y evaluación, considerando las necesidades de los educandos, su relación con los objetivos y los procesos de evaluación. Teniendo en cuenta las tecnologías de la información y comunicación para la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza;

-competencia comunicativa (CC): desarrollar procesos bidireccionales de comunicación (eficaz y correcta), implicando: la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes por medio de distintos medios en forma contextualizada a la enseñanza y el aprendizaje;

-competencia de planificación y gestión de la docencia (CPGD): diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación;

-competencia de trabajo en equipo (CTE): participar y colaborar, asumiendo las responsabilidades de su labor y trabajando en grupos, siguiendo objetivos comunes y procedimientos convenidos, considerando los recursos disponibles;

-competencia de innovación (CDI): crear nuevos conocimientos, metodologías y recursos orientados a la mejora de la calidad.

Por último, Díaz (2010) enuncia las competencias aplicadas a la profesión docente. Estas pueden agruparse en dos las del profesor como mediador del proceso enseñanza y aprendizaje y las del conocedor disciplinar (intención curricular).

Las competencias esenciales son:

Las genéricas son:

-interpersonales: comunicación, trabajo en equipo y liderazgo,

-cognitivas: resolución de problemas, pensamiento crítico, razonamiento cotidiano y creatividad;

-instrumentales: gestión, instrumentales (idiomas, informáticas y documentación);

-expresión oral y escrita.

Las competencias solo de los docentes:

-conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza: conocimiento de otras materias del currículo, del centro y su contexto y de sus responsabilidades docentes,

-planificación y organización de la enseñanza: estructuración del trabajo de los suplentes, desarrollo del curso y/o mejora; selección y creación de materiales; utilización de recursos disponibles, apoyo a estudiantes con necesidades especiales y entrega a los alumnos de tareas a realizar en sus casas con sentido.

-comunicación: en relación a los padres sobre la educación de sus hijos, en el curso al alumnado; dominio de la tecnología educativa; gestión del aula; desarrollo y evaluación del curso;

-organización de la clase: relación entre los alumnos, mantenimiento de la disciplina en el aula; gestión de evitar emergencias y resolución de las mismas. Hay que mencionar además la eficacia, evaluación y profesionalidad;

-otros servicios individualizados al centro y a su comunidad: conformidad con las normas y reglamentos escolares y refuerzo de las normas.

Dicho en forma breve, los autores concuerdan que el término “competencias” es polisémico se construye y desarrolla durante la profesionalización del individuo. Comienza en la formación inicial y continúan surgiendo y desarrollándose en el desempeño de la profesión del formador, (Bunk, 1994 y Sánchez & Boix, 2008) en estas se conjugan su formación individual y profesional (Le Boterf, 1997), siendo influenciada por las tareas que realiza y el contexto donde surge y se desarrolla (Cano, 2005). Ellas no son en sí mismas habilidades o actitudes y son visibles en el ejercicio de la aplicación de conocimientos en circunstancias

críticas. Sus características son el ser teórico-práctico, aplicativo, contextualizado, carácter reconstructivo, combinatorio e interactivo (Cano, 2005).

En relación a las competencias docentes, como hemos mencionado es un término polisémico pero se puede visualizar “coincidencias” entre las distintas conceptualizaciones. Estas son: planificación, gestión y organización de la enseñanza y el aprendizaje, trabajo colaborativo; evaluación de aprendizajes; participación en la institución y comunicación interpersonal.

› **Bibliografía.**

- AQU. (2002). Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes. Barcelona: AQU
- BUNK, G.P. (1994). La transformación de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. Revista Europea de Formación Profesional, 1, 8-14. ISSN 0258-7483, Nº 1, 1994, págs. 8-14 Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- CAMPOS, C. de M. (2007). Saberes docentes e autonomía do professores. Petrópolis, RJ: Vozes. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/347-1105-1-PB.pdf> diciembre/Normas%20para%20el%20desarrollo%20y%20revisi%C3%B3n%20de%20estudios.pdf
- DÍAZ, M. (2010). Reseña de “cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado” de Cano Elena. Tiempo de Educar, vol. 11, número 22, julio- diciembre, 2010, pp. 311-320. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca México. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31131072008>
- HUBERMAN, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa. 1990, pp. 139- 159. ISSN 1130-5371 Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3607962>
- LE BOTERF, G. (1997). De la compétence á la navigation professionnelle. Paris. Les Éditions d'organisation. LEHRHAUS, K. (1998): «Travailler en equipe dans la classe. Origines, enjeux et types d'organisations». Éducateur, 10, 25, pp. 8-10. LEGRAND, L (1996).
- GALLART, M. y JACINTO, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID- CENEP, Año 6, n.2, diciembre. Disponible en <http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad2a04.htm>
- GUTIERREZ, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. Nº 44. Enero 2014. ISSN: 1133-8482. E-ISSN: 2171-7966. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.04>
- LE BOTERF, G. (2000). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000/EPISE. ISBN: 84-8088-529-7 McMillan, J y Schumacher, S (2005). Investigación educativa. PEARSON EDUCACIÓN, S. A., Madrid, PEARSON EDUCACIÓN, S. A., 5.a Edición. ISBN 978-84-832-2687-2. ISBN: 84-205-4163-X
- MAALOUF, A. (1998). Les identitats que maten: Per una mundialització que respecti la diversitat (Vol. 2006). Barcelona: La campana.
- MERTENS, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo. ISBN 92-9088-060-8
- MONTERO, I. y ORFELIO, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud. Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de Madrid. 2002, Vol. 2, Nº 3, pp. 503-508 ISSN 1576-7329. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/337/33720308/index.html>

- MONEREO, C. y DOMÍNGUEZ, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17 (2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480
- NAVARRETE, Z. (2008). Construcción de una Identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*, enero-marzo 2008, VOL. 13, NÚM. 36, PP. 143-171
- OLINS, W. (1991). *Identidad corporativa*. Madrid: Celeste.
- OLIVERA DE AZEVEDO, H. (2013) La construcción de la profesionalidad docente, *Educación* Vol. XXII, Nº 42, marzo 2013 / ISSN 1019-9403
- PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, PP 503- 523. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/000121425820f69775752>
- PERRENOUD, P. (1996). La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Madrid: Fundación Padeira. Ediciones Morata. ISBN: 9788471123466
- PERRENOUD, P. (2004.) Diez nuevas competencias para enseñar. México: Quebecor World, gráficas Monte Albán. Recuperado de <http://Philippe-Perrenoud-Diez-competencias-para-ensenar.pdf>
- PRIETO, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente, *Revista Enfoques Educativos* 6(1): 29 – 2004: Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf
- REIS, O. (1994). Cualificación contra competencia: debate semántico, evolución de conceptos de o baza política? *Formación profesional*, Berlín CEDEFOP, n. 2 ISSN 0258-7483
- SACRISTÁN, J. G. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação Profissional dos professores. En A. Nóvoa (comp.). *Profissão professor*. (Coleção Ciências da Educação). Porto, Portugal: Ed. Porto ISBN 978-972-0-34103-7
- SÁNCHEZ, A. y BOIX, J. (2008). La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, 2008. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL2.pdf>
- SANTIBAÑEZ, E. (2012). Identidad Profesional Docente. *Revista Perspectiva Educativa*, Vol. 51. No 1 ISSN: 0718-9729 2012 ISSN: 0718-9729. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de www.perceptivaeducacional.cl
- SAYAGO, Z., CHACÓN, M. y ROJAS, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, vol. 12, núm. 42, julio-septiembre, 2008, pp. 551- 561. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. ISSN 1316-4910 Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3561456901629>
- SMITH, S. y SIMPSON, R. (1995). Validating teaching competencies for Faculty Members in Higher Education: a national study using the Delphi Method, *Innovative Higher Education*, 3: 19, pp. 223-234. doi 10.1007/BF01191221 Recuperado de <http://link.springer.com.proxy.timbo.org.uy:443/article/10.1007%2FBF01191221>
- STRAUSS, A. y Corbin, J. (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. ISBN: 958-655-624-7.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Segunda edición. Petrópolis, RJ: Vozes. ISBN 978-85-326-4428-2
- TORRA, I et al (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario *Revista de Docencia Universitaria* Vol. 10 (2), Mayo-Agosto 2012. 21- 56. ISSN 1887- 4592

TRIADÓ, X, Estabenell, M, Márquez, M y Del Corral. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario, Revista española de pedagogía, año LXXII, no 257, enero- abril 2014, 55-76