

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DIVISIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES
EN LOS DOCENTES DE MEDICINA DEL
INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL**

PRESENTA:

MTRA. MARÍA TERESA BARRÓN TIRADO

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

DIRECTOR DE TESIS: DR. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Introducción.....	7
-------------------	---

CAPÍTULO 1

REPRESENTACIONES SOCIALES

1.1 Contexto de las Representaciones Sociales.....	11
1.2 El carácter Social del Conocimiento Práctico.....	12
1.3 La Teoría de las Representaciones Sociales desde el Marco Histórico.....	14
1.4 Antecedentes Históricos.....	14
1.5 Relación con la Construcción de la Realidad.....	19
1.6 Origen de las Representaciones Sociales.....	21
1.7 Representación Social: Concepto y Dominios.....	23
1.8 Procesos de las Representaciones Sociales.....	27
1.9 La Representación Estructural de las Representaciones Sociales.....	32
1.10 Funciones de la Representación Social.....	42
1.11 Funciones Básicas.....	42
1.12 Función Social.....	45
1.13 La construcción Social.....	47
1.14 Legitimación: Orígenes de los Universos Simbólicos.....	55

CAPÍTULO 2

ESTILOS DE APRENDIZAJE

2.1 Antecedentes.....	67
-----------------------	----

CAPÍTULO 3

LA CULTURA DEL DOCENTE..... 95

3.1 El Saber de los Docentes.....	97
-----------------------------------	----

3.2 Condiciones de la Profesión Docente.....	107
--	-----

3.3 Saberes, Tiempo y Aprendizaje del Trabajo Docente.....	108
--	-----

CAPÍTULO 4

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Escenario de la Investigación.....	141
--	-----

4.2 Formación de Especialistas en el Instituto Mexicano del Seguro Social.....	148
--	-----

4.3 Semblanza de la Especialización Médica en México.....	148
---	-----

4.4 Surgimiento de la Educación Médica en el IMSS.....	153
--	-----

4.5 La Formación Educativa en las Prácticas Cotidianas del IMSS.....	159
--	-----

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA.....	165
-------------------------	------------

CAPÍTULO 6

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....179

6.1 Caracterización de los Actores.....180

CONCLUSIONES.....205

BIBLIOGRAFÍA.....211

DEDICATORIAS

A mi Nenito y Genarín por ser el anhelo de mi vida y mi inspiración para llegar a esta meta.

A mi madre Dra. Conchita Tirado por ser mi ejemplo a seguir.

A mi padre Dr. Genaro Barrón quien estaría orgulloso de este logro.

A mis hermanos: Conchita, Genaro, Alma y Gerino por ser mis amigos y el modelo para conducir mi vida de acuerdo con lo que nuestros padres nos enseñaron.

A Ernesto por su comprensión y apoyo para lograr esta meta.

A mis amigos: Pathy, Ross, Ofe, Juanito, Charlie, Ara, Regis, Francis, Lety por haberme dado la paz necesaria para lograr este sueño.

A los Doctores: Miguel Ángel, Frida Díaz Barriga, Anita Hirsh, Emilio Aguilar y Antonio Carrillo por saberme guiar en el camino del conocimiento.

A mis sobrinos y sobrinas.

A Pepe y Pera por haber estado siempre conmigo.

A todas las personas que participaron para la conclusión de este trabajo.

Al Programa de Posgrado en Pedagogía y a la FES Aragón.

INTRODUCCIÓN

El surgimiento del nuevo orden económico a nivel mundial ha tenido un impacto fundamental en la formación de las distintas profesiones universitarias, este se ha convertido en uno de los ejes centrales en la búsqueda de la competitividad en el marco de la economía global.

Hoy en día, la educación superior debe enfrentar retos particularmente difíciles como el formar profesionales capaces de generar y conducir los cambios de la sociedad, además de incidir permanentemente de manera decidida y eficaz en todos sus ámbitos.

En sentido amplio “la misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad mundo compuesta por los ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de la sociedad planetaria” (Morín, 2003:122).

Entre los temas abordados destacan los debates sobre los sistemas educativos y la necesidad de transformarlos para enfrentar las demandas de nueva naturaleza generadas por el mundo globalizado.

La institución educativa parece constituirse en el espacio privilegiado de creación del capital intelectual de la sociedad. En la sociedad del conocimiento la importancia del capital centrado en el individuo radica en que es fuente de creación de ventajas que proceden de la información, formación, pericia, capacidad creativa, habilidad para identificar y resolver problemas, así como liderar y gestionar convenientemente organizaciones productoras de satisfactores sociales.

Esta investigación se lleva a cabo en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), institución cuyos propósitos son otorgar a los trabajadores mexicanos y a

sus familias la protección suficiente y oportuna ante contingencias tales como la enfermedad, la invalidez y la muerte; formar estudiantes de pregrado y posgrado en el área de la salud, así como de actualizar a su personal a través de la educación médica continua. Otra de sus funciones es proporcionar atención médica de calidad y educación médica.

El personal de salud: médicos, enfermeras, residentes y estudiantes de diversas áreas de la salud, realizan parte de su formación en los hospitales y en Unidades de Medicina Familiar, en donde existe una alta demanda de atención, lo que representa una oportunidad para adquirir habilidades y destrezas que tienen como base los conocimientos teóricos adquiridos.

En este marco, surge la preocupación por investigar las representaciones sociales de los estilos de aprendizaje y saberes docentes en relación con las circunstancias y características específicas de los mismos, reconociendo la gran multiplicidad de facetas que los conforman como seres únicos y especiales. En este ambiente institucional se hace difícil la búsqueda sistemática de datos que le permiten al docente, en su práctica cotidiana, hacer uso de conocimientos teóricos e instrumentales para enfrentarse al trabajo profesional. El docente tiene que seleccionar alternativas entre los diversos factores que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de este ambiente.

En la educación cada docente representa un punto de encuentro de toda concepción educativa con la realidad, en la cual se materializan las políticas globales de un país con respecto a la formación de sus integrantes y esfuerzos de planeación, desarrollo y evaluación de las acciones educativas; debido a esto es importante conocer la subjetividad de los docentes en la cotidianidad del área de la salud.

En este contexto se determina en gran medida el tipo de profesionista que se quiere formar, con base en los estilos de aprendizaje, los saberes docentes, la institución y las representaciones sociales.

En el primer capítulo se realiza un bosquejo histórico de las representaciones sociales, así como las diversas posturas teóricas, a partir de las cuales es necesario reconstruir la subjetividad en la cotidianidad dentro del marco institucional en el que laboran los docentes, en este caso del Instituto Mexicano del Seguro Social. La subjetividad se va a manifestar a través de la institución en los estilos de aprendizaje, la actividad académica, el pertenecer a los colegios, asociaciones y grupos informales.

Las representaciones sociales se construyen como procesos que se encuentran insertos en un contexto histórico particular. Al referirnos a las representaciones sociales, desde el enfoque de procesos retomamos a Moscovisci, Jodelet y Banchs, las cuales son entendidas de la siguiente manera:

Como una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiesta la operación de procesos generativos y funcionales caracterizados. En el sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social de los contenidos o de los procesos ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las características, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y con los demás (Jodelet, 1986).

Los docentes de medicina se encuentran dentro de la cotidianidad, “esta va a condicionar su estilo de vida a partir de que en ella se ponen en obra todos sus sentimientos, sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías...” (Heller, 1985). Es decir, la actividad docente es parte de la representación social, en donde se buscan los significados que comparten en su actuar cotidiano, asimismo, los procesos por medio de los cuales se representan, toda particularidad que como docente representa, se expresa a través de sus representaciones sociales, saberes y expectativas en relación con la enseñanza de la medicina.

Asimismo se trabaja la construcción social de la realidad y la institucionalización porque en esta última se encuentra su actividad cotidiana, también la actuación laboral, la manera de interrelacionarse, la forma de aprender y de enseñar, la construcción de sus saberes, que es importante ubicar en el contexto social cotidiano de los docentes.

En el segundo capítulo se revisan los estilos de aprendizaje con sus diversos enfoques, en los cuales se distinguen las diferencias individuales de los docentes en el proceso de enseñanza.

Se puede observar que el contexto social influye en el individuo, no sólo por la acción de los sujetos que conversan, se comunican, modelan o persuaden, sino por las prácticas y los objetos sociales que personas invisibles han construido en el mundo alrededor del individuo. Son las formas prescritas de interacción social: las rutinas, esquemas, guiones, juegos rituales, el lenguaje y las formas culturales.

En el capítulo tres se considera la cultura de los actores de esta investigación, quienes tienen una historia de vida, formación académica y valores, los cuales dirigen y fundamentan su forma de pensar, actuar académicamente como docentes, en la manera de interrelacionarse con su actividad laboral ya que son producto de un proceso de institucionalización, el cual se instituye en su accionar cotidiano. El docente es una persona comprometida con y por su propia historia personal, familiar, escolar e institucional que le proporciona un bagaje de certezas, a partir de las cuales comprende e interpreta las nuevas situaciones que lo afectan y que le permiten construir, por medio de sus propias acciones, la continuación de su historia.

Cada cultura tiene una identidad propia y es particular en un contexto determinado, por lo tanto es subjetiva, ya que es una construcción social y se conforma como una identidad en la cual los valores, el lenguaje, la fe religiosa, van cambiando de acuerdo con la comunidad, es decir, la cultura se transmite a través del sistema educativo y esto representa una acción política.

En el capítulo cuatro se plantea el contexto en el que se realiza la investigación que permite legitimar las construcciones subjetivas de los docentes en su contexto. El cual es culturalmente organizado, construyéndose significados particulares entre el docente y el alumno. Las prácticas cotidianas permiten la construcción de la realidad a través de los procesos del discurso, la comunicación y la práctica social en un contexto particular como es la actividad docente dentro de un grupo de particulares en el Instituto Mexicano del Seguro Social.

El capítulo cinco aborda la metodología de acuerdo con la investigación cualitativa, en donde se trata de dilucidar sobre las experiencias de los docentes en las Unidades de Medicina Familiar y en los hospitales, que en este caso es donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología parte del análisis interpretativo que abre la posibilidad de reflexionar sobre aspectos de la práctica médica docente, en donde las representaciones sociales se convierten en códigos de interpretación y de acción, a través de los cuales se puede observar la comprensión de la vida y donde los sujetos construyen su forma de ver el mundo, las decisiones que toman y el encadenamiento de elementos simbólicos que trastocan la cultura social, experiencial e institucional.

En el capítulo seis se efectúa la interpretación del cuestionario de Honey Alonso y de la entrevista a profundidad, en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).

Finalmente se realizaron las conclusiones sobre las representaciones sociales y estilos de aprendizaje del docente en el proceso de socialización y construcción de saberes que se da en la enseñanza y aprendizaje de una institución social.

CAPÍTULO 1

REPRESENTACIONES SOCIALES

En este capítulo se trabajará con las teorías de las representaciones sociales, las cuales han sido abordadas desde diversos enfoques con el propósito de dar un panorama general.

1.1 Contexto de las Representaciones Sociales

En esta investigación se revisará la Teoría de las Representaciones Sociales desde la perspectiva de la Psicología Social, que sufre un cambio cuando aparecen los primeros trabajos sobre los fenómenos psíquicos que dan alcance a las imágenes mentales, al razonamiento y a la memoria activa.

La Psicología ha sido definida como ciencia del espíritu consciente, este regreso no ha tenido lugar en razón de un descubrimiento excepcional, sino bajo el impulso de la Antropología, la Lingüística, la Psicología Infantil y de la Ciencia de la Computación. Esta adaptación a un marco modificado ha sido inevitable; no se ha rechazado el paradigma conductista, sino que se ha puesto de acuerdo con un nuevo contexto, del mismo modo que la pintura ha regresado del arte abstracto al arte figurativo. Asimismo, la Psicología ha regresado del comportamiento de la ciencia, este cambio ha tenido un efecto liberador y ha permitido retomar contacto con las manifestaciones concretas de las experiencias mentales.

Al igual que las disciplinas sociales, la Psicología Social vive una permanente preocupación por aclarar, precisar y delimitar sus campos y temas, es decir, su objeto de estudio. Su historia es la de los objetos, sin embargo, para que estos tengan pertinencia y durabilidad se requiere más que una prueba de tiempo, es

necesario que soporten la crítica epistemológica y reúnan las condiciones exigidas para su cientificidad.

La Psicología Social “requiere ser pertinente al nivel individual y colectivo, cuyo contenido tenga un valor evidente, de tal manera que pueda presentarse en una descripción continua como es el caso de todas las ciencias serias y plantear preguntas enigmáticas pidiendo una explicación constantemente renovada” (Moscovici, 1970, 1997:24) y, “que exista un marco conceptual que provea de una visión teórica de alcances suficientes para establecer la comprensión y el significado de la acción humana, lo cual no excluye el rigor metodológico formal, ni el purismo tecnicista.” (Quiroz y Martínez, 1991:3).

1.2 El Carácter Social del Conocimiento Práctico

En la vida cotidiana los hombres se comportan de una manera práctica y más cuando es algo social, porque es útil en la convivencia y en la comunicación con las demás personas; es un tipo de conocimiento social de naturaleza práctica o, lo que es lo mismo, una referencia coloquial al sentido común. Una referencia a la existencia de un tipo de conocimiento, un saber cuyos contenidos están enmarcados en los límites propios de la cultura.

Las Representaciones Sociales tratan simplemente de mostrar cómo en los comportamientos diarios y en las conversaciones comunes se hace referencia a un tipo de conocimiento, del que no se puede precisar su naturaleza ni su origen.

La dificultad para determinar la naturaleza y el origen de los conocimientos, que no son adquiridos por experiencia directa como es el caso del sentido común, consiste en que su origen se sitúa en lo que cada sociedad establece como formas de pensar correctas y contenidos de pensamiento válidos por esa sociedad.

De esa manera se genera un conocimiento, un saber con el que las personas se desenvuelven en su vida cotidiana y cuyas características más importantes son su naturaleza práctica, su utilidad cotidiana para comprender e integrarse a la realidad social, así como su significación concreta con el espacio de los grupos sociales a los que pertenece y que las personas valoran.

En las personas se obtiene una concretización de las representaciones, puesto que cada persona conlleva una sociedad dentro de sí misma.

Se entiende por representación social una forma de conocimiento corriente del mencionado sentido común, presentando las características siguientes:

La representación es elaborada y compartida socialmente, pues está constituida a partir de nuestras experiencias, pero también de informaciones, conocimientos, modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos por tradición, la educación y la comunicación social.

La representación tiene un sentido práctico de organización, de control del medio ambiente (material social e ideal), de orientación de conductas y comunicaciones. La representación ayuda al establecimiento de una visión de la realidad común a un conjunto social o cultural. (Jodelet, 1994:43).

Al realizar una revisión de la Psicología Social, los autores europeos han orientado sus esfuerzos a escapar de una aproximación muy difundida en otros continentes, según la cual debe tomarse una alternativa que separe al individuo de la sociedad y viceversa para escapar de ésta forma de analizar el pensamiento y el comportamiento humano. Las ciencias sociales y las ciencias humanas nos refieren que a un individuo y a una sociedad hay que estudiarlos separadamente, cada uno en función del otro.

De acuerdo con este enfoque se tendría la posibilidad de estudiar al individuo en función de la sociedad o, al contrario, la sociedad en función del individuo. De estas aproximaciones, en Psicología Social destaca la primera la (sociedad-individuo), ya que por sentido común es más lógico pensar que la sociedad influye en los individuos y no de manera inversa.

Esos enfoques parten de las concretizaciones materiales observables (persona y sociedad son cosas que se ven), hacen de lado un aspecto que es fundamental: la interacción social constructiva y productiva, que caracteriza el pensamiento, la comunicación y el comportamiento, aunque sus manifestaciones sean individuales, son consideradas hechos sociales.

Son numerosos los aspectos en que el comportamiento de un individuo sólo tiene de individual la concretización en esa persona, por su naturaleza, su pensamiento, hasta llegar a afirmar metafóricamente que existe una sociedad pensante (Moscovici, 1984:3-69).

Algunos psicólogos sociales confunden lo *social* por ser compartido por un grupo de individuos, no es este el sentido en que un pensamiento y un conocimiento deben ser considerados como sociales. Cuando se comparte con otra persona un

libro, por ejemplo, no están convirtiendo en *social* el libro ni siquiera la imagen que ambos pudieran tener de este, simplemente puede tratarse de un interés por disminuir el alto costo que tienen los libros.

Por el contrario, si ambos sujetos discuten el contenido del libro y comparten esta discusión con otros, probablemente su comunicación está mediada por ese saber que denominamos representaciones sociales.

1.3 La Teoría de las Representaciones Sociales desde el Marco Histórico

En este apartado se trabajará a las representaciones sociales en el marco histórico; las representaciones colectivas de Durkheim; la psicología ingenua de Heider y la construcción social de la realidad de Berger y Luckman.

La noción de representación social surge históricamente con la aparición de la obra de Moscovici (1961-1979). Su aparición puede ser concebida más como una necesidad y una carencia anticipada en la Historia de la Psicología Social, que como una noción que explique una serie de fenómenos como el hallazgo de una pequeña pero crucial preposición.

Efectivamente, cuando se publica por primera vez, en 1961, *La psychanalyse son image et son publique*, su incidencia en la Psicología Social es más bien escasa, salvo para un reducido número de colegas franceses entre los que destacan: Herlich (1969), Flament (1967), Abric (1971) y Codol (1974), el impacto de la noción está restringido. De hecho, hacia finales de los años setenta se comienzan a multiplicar los estudios sobre las representaciones sociales y a establecer un dominio generalizado de utilización y desarrollo de la noción, que dan lugar a un espacio propio para una teoría de las representaciones sociales.

1.4 Antecedentes Históricos

En este punto se revisarán los enclaves históricos. Seleccionamos tres fuentes fundamentales: las representaciones colectivas de Durkheim, la psicología ingenua de Heider y las aportaciones de la sociología del conocimiento sobre la

construcción social de la realidad, sin embargo, existen diferentes acepciones de la representación social. De acuerdo con Piaget (1926):

A menudo se establece un concepto en una ciencia y la teoría es elaborada dentro de otra ciencia. La noción de gen nació como lo indica su nombre, en la genética y su teoría en la biología molecular. Lo mismo sucede con la representación social. El concepto de representación social o más bien, colectiva aparece en la Sociología, ciencia en la que sufre un largo eclipse. La teoría de Parsons va a ser esbozada en Psicología Social (Moscovici, 1961-1976), no sin antes haber realizado una desviación por la Psicología Infantil (Jodelet, 1984:469).

En Durkheim (1974), la noción de *representaciones colectivas* se opone a la noción de representación individual. Durkheim utilizó la analogía de la no reductibilidad de las representaciones individuales a los correlatos fisiológicos que contienen esas representaciones individuales, para mostrar que tampoco las representaciones individuales pueden dar cuenta de las representaciones colectivas.

Para Durkheim, las *representaciones colectivas* son una suerte de producciones mentales sociales, una especie de ideación colectiva que les dota de fijación y objetividad. Por el contrario, frente a la estabilidad de transmisión y reproducción que caracteriza a las representaciones colectivas, las representaciones individuales serían variables e inestables o, si se quiere, versiones personales de la objetividad colectiva, sujetas a todas las influencias externas e internas que afectan al individuo:

...tenemos, entonces, un orden de hechos que ofrece características muy especiales: consisten en maneras de actuar, pensar y de sentir, exteriores al individuo y provistas de un poder coercitivo en virtud del cual se le imponen. Por lo tanto, no podría confundírseles con los fenómenos orgánicos, ya que consisten representaciones y acciones, ni con los fenómenos psíquicos, que sólo tienen existencia en la conciencia de lo individual por ella. Constituyen, por lo tanto, una nueva especie, y es a ellos a quienes debe explicarse y reservarse la calificación de sociales... (Durkheim, 1990:28).

Históricamente, Durkheim es el primero en postular la noción de *representación colectiva*, es decir, una noción que guarda una notable similitud terminológica con la de representaciones sociales. Pero la noción de Durkheim guarda importantes

diferencias conceptuales con lo que Moscovici entiende por representaciones sociales.

De acuerdo con Durkheim, las *representaciones colectivas* son equiparables a las religiosas y a los mitos, son concebidas como formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos. En cambio, las *representaciones sociales* son generadas por los sujetos sociales. De hecho, la utilización que hace Durkheim se refiere al análisis de las culturas primitivas. Esta diferencia es fundamental, puesto que no hay nada más erróneo que confundir lo colectivo con lo social, lo primero hace referencia a lo que es compartido por un conjunto de individuos sea social o no; lo social hace referencia al carácter significativo y funcional de que disponen ciertos elementos.

La segunda diferencia es que el concepto de *representación* en Durkheim implica una reproducción, en la teoría de las representaciones sociales es concebida como una producción y una elaboración de carácter social sin ser impuesta externamente a las conciencias individuales como proponía Durkheim.

Por este motivo se deben diferenciar claramente ambas nociones, aunque la similitud terminológica haya ocasionado que se piense que es un correlato histórico de la otra. Al respecto Moscovici ha sido muy preciso cuando afirma:

La verdad es que se ha hablado más de las representaciones sociales de lo que se les ha estudiado. Cuando se pasa del comentario a la investigación, las precisiones son indispensables, sin ellas no se está seguro de lo que se hace -al menos en dos puntos. En primer lugar, si uno se atiene a los textos y a la práctica de Durkheim, es evidente que él las concibió como análogas o categorías puramente lógicas e invariantes del espíritu, en las cuales él incluye todos los modos de conocimiento. Es esta una grave dificultad, ya que el querer englobar todo, no toma nada. La intuición y la experiencia aconsejan considerarlas, por el contrario como un modo específico o particular de conocer y de comunicar lo que se conoce.

Las representaciones parecen, en efecto, ocupar una posición curiosa en alguna parte entre el concepto que tiene por meta abstraer el sentido de lo real y la imagen que reproduce lo real de manera sensata. Ellas son siempre dobladas, tienen dos fases tan poco dissociables como el anverso y el reverso de una hoja de papel, la faz icónica y la faz simbólica.

(...) Después, tributario de una tradición, la de Aristóteles y de Kant, Durkheim las ha considerado más bien de manera estática, a la manera de hipóstasis antigua. En consecuencia las representaciones toman el aspecto

de engrasamientos y estabilizaciones de caudales de palabras o de ideas como capa de aire estancadas o desplazándose lentamente, de las cuales se dice se les puede cortar con un cuchillo.

Sin embargo, es más bien su carácter móvil y circulante el que impacta al observador, su capacidad de transformación relativamente fácil. Ellas hacen pensar de antemano en formas dinámicas y/o -agregaría- fundadoras. Toda representación es estructurada, funda un conjunto de relaciones y de comportamientos que acceden al ser con ella y desaparecer con ella (Moscovici, 1979:24-25).

Otro de los antecedentes de históricos es la *psicología ingenua* de Heider, la cual tiene importancia en la Psicología Social, una de las primeras defensas rigurosas del estudio de un pensamiento individual que no se contempla como un pensamiento ignorante.

Heider es el primer psicólogo social que encuentra en el pensamiento de segunda clase, un pensamiento y conocimiento importante, fundamental en la determinación del comportamiento. En este sentido, Heider devuelve al sujeto un *status* de conoedor, que la psicología elitista le había quitado hasta casi mediados de este siglo. “Nadie ha contribuido más que Heider a la comprensión del juicio social”. (Heider, 1958)

En su psicología de las relaciones interpersonales, Heider (1958) intentó descubrir cómo percibimos y explicamos nuestro propio comportamiento y el de los demás en la vida cotidiana. Su análisis y su conceptualización están basados, en gran medida, en la manera en cómo hablamos de los acontecimientos ordinarios y en la manera en cómo los explicamos por escrito, concede una gran importancia a las propiedades importantes del carácter y de la psicología de la otra persona como pueden ser sus acciones, motivos, efectos, creencias, etcétera. Si no se atribuyen al comportamiento de una persona estos rasgos latentes, sus actos seguirán siendo, en gran parte, incomprensibles.

Para ilustrar este punto, Heider analiza la fábula del cuervo y la zorra que hizo célebre a Fountain (Heider, 1958). Los primeros versos de la fábula, que el lector probablemente conoce de memoria, hacen que Heider proponga conceptos fundamentales como necesidad, la causa y el poder para analizar las nociones del sentido común relativas al comportamiento humano. Resultaría imposible comprender una historia tan simple sin recurrir de forma implícita a dichos conceptos (Jaspars y Hewstone, 1984).

Cuando en 1900 Binet denominaba “corderos de ideas” a las personas influenciables, estaba designando la existencia de un pensamiento borreguil, especie de pensamiento que en algunas concepciones de la ideología aún ocupa un lugar importante. Corresponde a Heider (1958) haber proporcionado, aunque quizás no concebido, los argumentos más sólidos en contra de este prejuicio sobre el carácter inferior del pensamiento inculto, ignorante. Su concepción de la psicología ingenua como elemento explicativo básico de la conducta social y de las relaciones interpersonales, situaba a la Psicología Social en el estudio del sentido común de las personas, sin atribuciones discriminatorias previas sobre los errores, sesgos o incluso sobre la inferioridad implícita del sentido común.

Sin embargo, la *psicología ingenua* de Heider -como todas las psicologías inspiradas por la idea de motivación hacia la consistencia- es una psicología que corresponde al nivel intraindividual que pretende dar cuenta del comportamiento social. Heider transforma la sugestionable ignorancia de Binet en un pensamiento individual; Moscovici, al proponer la noción de representación social, expresa una forma específica de pensamiento social que tiene su origen en la vida cotidiana de las personas.

Sólo las transformaciones internas de estos contenidos nos llevan a buscar o nos vuelven conscientes de la presencia de una información. En la medida en que las representaciones incorporan al mismo tiempo la suma de las experiencias pasadas a las normas de lo que está permitido o prohibido, de lo que está bien o mal conocer, ellas modulan toda nuestra atención hacia el mundo exterior dentro de un organismo, existe, entonces, el proceso constructivo de percepción que lleva hacia un evento que corresponde al percatamiento del objeto; los términos de representación o imagen del objeto -anota Heider- han sido usados para describir este pensamiento. Si lo que acabo de señalar es correcto, se deriva que ningún proceso social o psicológico está motivado por la investigación o una buena información sobre el tema de las personas o del mundo. Pero la cantidad o la más o menos grande accesibilidad no lo es todo. Las representaciones son modos de conocimientos de lo simbólico y de lo concreto a lo abstracto, que tienen propiedades particulares, que combinan estructuras icónicas y simbólicas. Se comprende que ellas sean atraídas o afectadas únicamente por las informaciones que tengan las cualidades requeridas o, para expresarme de otra manera, éstas actúan una vez reconstruidas conceptualmente y figurativamente y es a la información traducida en significaciones e imágenes que responden más típicamente la acción o el pensamiento (Moscovici, 1979:24-25).

1.5 Relación con la Construcción de la Realidad

En 1966, Berger y Luckman, dos sociólogos del conocimiento publican su libro que propone una tesis de gran interés sobre la construcción social de la realidad: *La realidad socialmente y la sociología del conocimiento deben analizar los procesos por los cuales esto se produce.*

Ellos refieren que la relatividad contextual del conocimiento es una característica fundamental de la generación social de la realidad y, por ello, los procesos fundamentales que se analizan en su construcción hacen referencia a las formas en que el conocimiento se objetiva, institucionaliza y legitima socialmente, de manera que permite la dialéctica individuo/sociedad.

Al realizar su tesis, en 1966, Moscovici todavía no tenía conocimientos de estos sociólogos, sin embargo, en 1976 cuando la obra aparece en forma de libro, se preocupa por mostrar cómo estos autores se instalan en un nivel de análisis que la Psicología Social, de finales de los años setenta, pretendía superar ante la necesidad de otorgarle a la disciplina un campo propio, a través de la delimitación de su objeto de estudio.

En este sentido, el cuestionamiento está en torno a la instauración de las representaciones sociales como el eje central de la Psicología Social.

La idea central que establece la diferencia entre Berger y Luckman y la propuesta teórica de las representaciones sociales es explicada por Moscovici:

...nuestro sentido común es un sentido segundo en el cual la masa hinchada de los conocimientos y las realidades, tomadas por todas partes, desborda por todos lados la masa restringida de los conocimientos y de las realidades auténticas. Pensamos y podemos interpretar fenómenos sociales y naturales que no observamos, sin embargo, observamos fenómenos que nos prohíben interpretar porque ellos lo serán de manera más competente por otros. De estas condiciones, propias de nuestra cultura, es el estudio de la génesis del sentido común. La psicología del conocimiento ha descubierto hace poco un gran interés por esta génesis. Disciplina veleidosa, se ha contentado con algunas declaraciones de intenciones resonantes... (Moscovici, 1979^a:90).

El trabajo de Berger y Luckman (1966) aportó a la teoría de las representaciones sociales, tres elementos fundamentales:

1. El carácter generativo y constructivo que tiene el conocimiento en la vida cotidiana, es decir, que nuestro conocimiento, más que ser reproductor de algo preestablecido o preexistente, es producido, irremediamente, en relación con:
2. Lo natural de esa generación y construcción es social, esto es, que pasa por la comunicación y la interacción entre individuos, grupos e instituciones.
3. La importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos en los que se transmite y crea la realidad, por una parte y, por otra como marco en que la realidad cobra sentido. La conversación es el más importante de los medios que sirven para preservar la realidad. Se puede concebir la vida cotidiana del individuo en función del movimiento incesante de un aparato conversacional que preserva, modifica y reconstruye su realidad subjetiva (Berger y Luckman, 1966:140).

Es importante mencionar que las apreciaciones hechas por los autores en relación con el lenguaje y la comunicación, se encuentran permeadas por su aproximación genética del sentido común, ello les impide llegar a explicar procesos más complejos y propios del campo psicosocial como lo señala Moscovici, de acuerdo con lo siguiente:

...la manera de comunicar está constituida por la conversación, no es como se podría creer: informal, ceremonial, muy precisa. Está unido a ella el orden de procedencia, horas disponibles, posturas físicas de los interlocutores. No se conversa cualquier cosa, en cualquier momento y de cualquier manera ¿se puede decir que se trata de una comunicación afectiva?, ¿no instrumental? Por cierto que no. Los compañeros se vigilan, intentan llegar a un acuerdo, impresionarse mutuamente por sus cualidades intelectuales, su competencia, etcétera (...) Dentro de estos límites se persigue un solo fin, la interacción... (Moscovici, 1961:68).

No obstante, los tres elementos señalados constituyen para la teoría de las representaciones sociales un remanente teórico fundamental, más no un enclave histórico, puesto que se trata de reivindicar un tipo de aproximación al conocimiento del sentido común, que considera seriamente su carácter productor más que reproductor, la naturaleza social más que individual, esa producción y su función significativa.

El entrelazamiento entre la propuesta de la sociología del conocimiento y la elaboración de la teoría de las representaciones sociales, llevó a Moscovici, años después, a efectuar un reclamo a sus actores:

Es sorprendente ver que este libro ha elaborado, independientemente, toda una serie de temas y propuesto como investigaciones a venir, investigaciones que nosotros ya hemos completado desde hace mucho tiempo, al momento de su aparición y sus autores lo determinan escribiendo esto: pero esperamos que nuestro intento de desarrollar una teoría sistemática para la psicología del conocimiento estimule, tanto la discusión crítica como la investigación empírica. Después no se ha visto despuntar ni una ni la otra. La sociología de conocimiento como ideología es desde siempre el terreno de una charla refinada, sin más. De manera que uno de los problemas, de segundo grado, de esta sociología, es explicar por qué aquéllos que la han hecho, obstinadamente han rehusado el contacto con la realidad. (Moscovici, 1979:5).

1.6 Origen de las Representaciones Sociales

Nuevamente se pone de manifiesto la importancia de la noción de representaciones colectivas de Durkheim, en el origen de la teoría sobre representaciones sociales. Es cierto que Durkheim propone, un siglo antes, una noción con la que se pretende establecer una función del conocimiento social impuesto a los individuos, pero también Heider proporciona un campo de aceptación en la Psicología Social hacia este punto del pensamiento y, sobre todo, Berger y Luckman elaboran algunos conceptos que, pese a quedarse en el simple enunciado y circunscribirse sólo al origen del pensamiento ordinario, permitieron la delimitación y los alcances de la teoría de las representaciones sociales.

En la primera mitad de este siglo, la Psicología y, en menor medida, la Psicología Social, había estado dominada por un conductismo en el que la posibilidad del pensamiento no tenía más sentido que el de las mentes como cajas negras. Pero no sólo el conductismo desdeñó la posibilidad del pensamiento social, una concepción más sociológica también ha contribuido a considerar a los grupos y a los individuos como influenciados, persuadidos por la ideología dominante, por lo que tan sólo podrían reproducir y ser reproducidos.

La Psicología Cognitiva más actual, independientemente de que se admitan en ella o se incluyan los antecedentes gestálticos, tampoco se ha mostrado interesada por esa posibilidad de un pensamiento y un conocimiento realmente social.

Esta Psicología Cognitiva sostiene que el hombre reacciona ante los fenómenos de la misma manera que el científico, que la comprensión consiste en un procesamiento de información objetiva, relacionada con un apropiado esquema causal y de la confirmación conductual, en donde las respuestas se encuentran condicionadas por la cultura. Para esta psicología, lo social sería, en definitiva, el carácter compartido de diferentes individuos de ciertos elementos cognitivos.

Los estudios sobre cognición social se refieren, básicamente, a la percepción de los individuos y al análisis lógico de la información sobre los otros. En los esquemas cognitivos, las teorías implícitas de la personalidad y otras teorías de estructura cognitiva, hacen eco de la noción de representación mental, pero no de una representación social.

En la teoría de cognición social, las representaciones sirven casi exclusivamente para explicar los sesgos y/o errores de los contenidos cognitivos frente a la realidad observada. En este sentido, el desarrollo de la Psicología Cognitiva aparece como un intento por escapar a dos problemas fundamentales: por una parte, el problema del contenido de la representación y, por otra, al problema del estudio sistemático del pensamiento social, es decir, de un pensamiento y un conocimiento que no sólo es compartido socialmente.

Las teorías cognitivas centradas en un plano individual, ponen énfasis en las propiedades estructurales y sustantivas de las cogniciones, recurriendo a explicaciones mecanicistas; difícilmente permiten integrar los aspectos afectivos emocionales, que contribuyen a elaborar y transformar los sistemas cognitivos; tampoco consiguen articular la naturaleza social de los contenidos y procesos de conocimiento.

En este contexto y con los sustratos teóricos reseñados nace la teoría de las representaciones sociales. Como se ha mencionado, su origen es difícilmente adjudicable a algún elemento teórico anterior, su revitalización y auge en los años ochenta responde, sobre todo, a las carencias notables que muestra el enfoque de la cognición social en el análisis del conocimiento y el pensamiento social.

1.7 Representación Social: Concepto y Dominios

Moscovici (1961) señala la evidencia de las representaciones sociales que aparecen claramente en la tangibilidad de su funcionamiento y circulación, pero su definición resulta difícil de lograr o al menos de exponer.

Como ya se ha mencionado, admitir la hipótesis de un pensamiento social implica, no solamente la elevación de un pensamiento que es colectivo o comúnmente compartido -cosa que podría sostenerse desde los trabajos de la cognición social-, sino admitir, sobre todo, que ese pensamiento es socialmente constituido en su forma, su contenido y su evolución.

Por ello, las representaciones sociales designan una forma de conocimiento específico, que es el saber del sentido común en el que los contenidos remiten a procesos generativos y funcionales, que designan una forma de pensamiento social.

Analizar el conocimiento social, conduce a un planteamiento en donde lo social no puede ser un hecho estático como pretendía Durkheim con las representaciones colectivas, ni los individuos están constituidos por mecanismos compartidos de distorsión perceptual de la realidad como propugnaba la cognición social. Contrario a cualquier planteamiento cognitivo estricto, las representaciones sociales no pueden situarse en la cabeza de los sujetos que aprehenden colectivamente el mundo social que se encuentra en continuo e incesante intercambio entre los individuos, que explican la vida cotidiana que les permite conocer y comunicar, proporcionando un medio entre los sujetos y los objetos.

De esta manera, no puede desligarse el carácter simbólico de las representaciones sociales, porque reduciríamos a una estructura cognitiva más, al mismo tiempo, tampoco puede olvidarse su carácter cognitivo porque se minimizaría la adquisición de conocimiento que suponen, de tal modo que:

Las respuestas que un individuo da a la parte de su ambiente, están basadas sobre los mismos procesos fundamentales de cognición y de percepción, de significación y de clasificación que las respuestas que él da a las entidades materiales y, finalmente, que su relación con las personas se identifica con su relación con los objetos. Situación extraña, porque entonces no se comprende por qué continuamos cambiando, si esto no

tiene consecuencias, ello implica más de lo que parece a primera vista. Es sin duda una tendencia fundamental, a la vez biológica y social, al referirnos diferentemente a las personas, a lo humano y a los objetos, a lo no humano, de no tener la misma relación con lo vivo y con lo muerto. (Moscovici, 1979:26).

Lo antes mencionado sirve como punto de partida para una definición, sin embargo, también es cierto que no existe definición operacional alguna, pero es probable que este tipo de definición sea inoperante como lo ha demostrado la historia de la Psicología con gran cantidad de definiciones de este tipo, muy operacionales, pero vacías, poco operativas. Sin embargo, se trabajará con la conceptualización elaborada por Denisse Jodelet, que no sólo contiene los elementos básicos del concepto, sino que además cuenta con un importante consenso:

El concepto de representación designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En este sentido más amplio designa una parte del pensamiento social. (Jodelet, 1984:474-475).

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales modalidades, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación, ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y con los demás. (Jodelet, 1984:474-475).

En esta definición, los aspectos más importantes remiten a la concepción de sistemas de pensamiento que nos relacionan con el mundo y con los demás, a los procesos que permiten interpretar significativamente la realidad, a los fenómenos cognitivos que aportan direcciones afectivas, normativas y prácticas que organizan la comunicación social y que finalmente dotan a los objetos de la particularidad simbólica que le es propia en los grupos sociales.

En este último sentido, las representaciones sociales constituyen una forma de expresión que refleja identidades individuales y sociales. Estos aspectos se derivan de la definición de Jodelet, en la que existe una considerable concordancia entre los investigadores, al momento de definir las representaciones sociales, que son bastante numerosos y complejos. Sin embargo, en esa consideración múltiple y articulada por diferentes elementos, se encuentra el interés de la noción de representación social, es decir, se trata de una noción que articula diferentes niveles del análisis psicosocial.

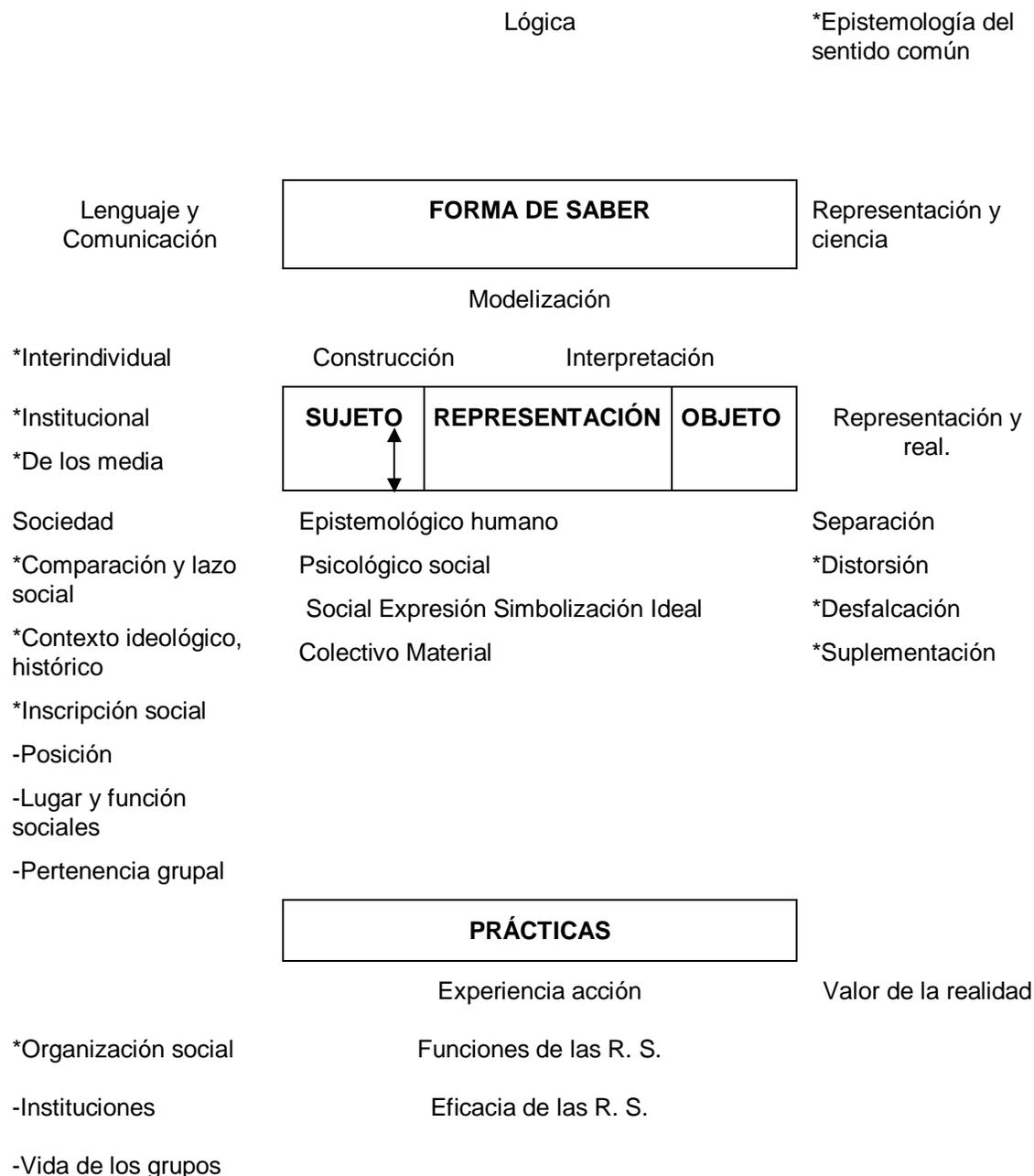
Por otra parte, la atención puesta por los investigadores, en uno u otro de los aspectos señalados, ha sido utilizada como un argumento de dispersión y falta de acuerdo en la definición de la noción y es evidente que no debe confundirse la atención de la investigación con la confusión genérica.

Los aspectos señalados se encuentran en la Tabla 1 elaborada por Jodelet (1960:44) quien seguramente ha trabajado más para lograr una definición sistemática y consensuada de la noción de representación social. Es un esquema que refleja el dominio del concepto, muestra la naturaleza social de la producción de las representaciones sociales, ya que sus bases se encuentran en la cultura, el lenguaje y la sociedad; su especificidad, en tanto forma de saber; su dinámica autónoma de intersección entre sujeto y objeto y, su función práctica.

Tabla 1

EL ESPACIO DEL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

CONDICIONES DE PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN DE LAS R. S.	PROCESOS Y ESTADOS DE LAS R. S.	STATUS EPIDEMIOLÓGICO DE LAS R. S.
Cultura		Valor de verdad
(colectiva de grupo)	Soportes	*Relaciones entre pensamiento natural y pensamiento científico
*Valores	Contenidos	*Difusión de conocimiento
*Modelos	Estructuras	*Transformación de un saber en otro
*Invariantes	Procesos	



Fuente: Jodelet, Denisse (1988), "La Representación Social, Fenómenos, Concepto y Teoría", en Moscovici, Serge. *Psicología Social 11*; Barcelona, España, Editorial Paidós, Ibérica.

Con la finalidad de sistematizar y resumir los principales aspectos a considerar en la noción de representación social, se tomará en cuenta que:

- Conceptualizar las representaciones sociales quiere decir que están referidas siempre a un objeto. No existe representación en abstracto, la representación para ser social, siempre es representación de algo.

- Las representaciones sociales mantienen una relación de simbolización e integración con los objetos. Resultan, por tanto, de una actividad constructora de la realidad (simbolización) y también de una actividad expresiva interpretación.
- Las representaciones sociales adquieren forma de modelos que se superponen a los objetos, los hacen visibles y legibles e implican elementos lingüísticos, conductuales o materiales.
- Las representaciones sociales son una forma de conocimiento práctico, que conduce al sujeto a interrogarse por los marcos sociales de origen y por su función social, en su relación con los otros en la vida cotidiana.

1.8 Procesos de las Representaciones Sociales

El contenido y los procesos de las representaciones sociales son formas específicas de conocimiento. Los contenidos vienen dados por las informaciones, actividades, imágenes, opiniones y, en general, por un universo de opiniones, proposiciones, reacciones y evaluaciones que produce la significación social de los objetos.

Los procesos remiten a la generación y a la transformación de lo no familiar en familiar, de lo extraño en convencional y a la dinámica autónoma que articula al sujeto (individual o colectivo) con el objeto.

Ambos, contenidos y procesos son inseparables, esta es una diferencia básica y fundamental entre la noción de representaciones sociales y las concepciones que realizan un corte y una separación entre sujeto y objeto.

Las representaciones son concebidas como el proceso que reconstruye la relación significativa con los objetos, que guía los comportamientos y como producto anclado en el conocimiento social.

En otras palabras, las representaciones sociales no se encuentran en la cabeza de los individuos como estructuras de captación de la realidad, ni son el producto más o menos distorsionado que revela la realidad objetiva, por el contrario, su lugar se encuentra en la relación entre el sujeto y objeto, sin embargo,

operativamente es conveniente diferenciar contenidos y procesos de las representaciones sociales.

Con respecto a los contenidos de las representaciones sociales, siguiendo a los autores que han tratado el tema (Moscovici, 1979; Herlich, 1975; Jodelet, 1984; Mugny y Carugati, 1985; Ibáñez, 1988), se ha establecido que la estructura de los contenidos de las representaciones sociales se fundamenta en tres dimensiones que son: la información, el campo de representación y la actitud.

La información da cuenta de la serie de conocimientos que posee sobre el objeto social representado. Esta dimensión remite, tanto a la cantidad y al nivel de conocimiento que posee como a la calidad de la información, también a las fuentes de esa información. Por ejemplo: conduce a preguntarse por las posibles diferencias entre la experiencia y el contacto directo con el objeto y la intersección mediadora de los medios de comunicación de masas. Diversas investigaciones han mostrado que esta dimensión cumple un importante papel en las representaciones sociales, ya que la carencia de información no debe confundirse con la exactitud de la información disponible, esto conduce a que las representaciones sociales sean incongruentes y desorganizadas.

El campo de representación remite a los contenidos concretos que se refieren a los aspectos específicos del objeto representado. Esta dimensión puede asimilarse con la idea de imagen, modelo social, a la estructura de la organización, que con un mínimo de información construye un espacio figurativo articulado. Así como, el tiempo o el espacio en el que se representa el objeto, sus coordenadas sociales. En definitiva, todo aquello que sirve para contextualizar el objeto se encuadra en esta dimensión.

El campo de representación como el nivel de información varía de un sujeto y de un grupo a otro, aún en el interior de un mismo grupo, según criterios específicos. Así, para los miembros de profesiones liberales que han respondido a la encuesta, el campo de representación del psicoanálisis engloba ciertos aspectos comunes: la imagen de la práctica analítica y del psicoanalista, la valoración de los factores a los cuales se debe la extensión del psicoanálisis. En cambio, en el interior del grupo se produce una hendidura, en función de criterios ideológicos sobre el problema de las relaciones entre el psicoanálisis, problemas sociales y acción política. Mientras que los sujetos con opinión política de izquierda disocian el análisis de los problemas considerados como de otro orden; para los sujetos de opinión centrista o de derecha los problemas psicológicos, sociales y

políticos pueden formar parte de un mismo universo, integrase en una imagen coherente. Los factores ideológicos son en ese caso preponderantes en la estructuración del campo de representación. (Herzlich, 1975:400).

La actitud permite detectar la tendencia y la orientación general valorativa que adopta la representación. En este sentido, la actitud antecede a las otras dimensiones porque prevalece sobre informaciones reducidas o imágenes poco estructuradas y, al mismo tiempo, es el contenido que orienta los comportamientos. Es importante señalar que la dimensión actitudinal se refiere a una dimensión puramente evaluativa, afectiva si se prefiere, guarda importantes diferencias con el concepto de actitud que tradicionalmente se ha utilizado en Psicología Social o con la forma en que son estudiadas las actitudes.

El análisis tridimensional de las representaciones sociales tiene dos ventajas importantes, por una parte, permite detectar su estructura, su tendencia evaluativa, los contenidos concretos sobre los que se articula y, por otra, ofrece la posibilidad de analizar a los grupos sociales en función de esas características.

Asimismo, permite ver en qué medida las representaciones de los grupos se sustentan sobre otros contenidos, se articulan sobre una determinada cantidad y calidad de información o se orientan en una dirección específica. Sin embargo, no se puede perder de vista que en esta estructura tridimensional, la consideración de los elementos de información y el campo de representación actitudinal, se refieren únicamente a la búsqueda de una información operativa para el análisis de las representaciones sociales, en cierto modo, una solución metodológica. No es que las representaciones sociales “tengan o posean, en sí mismas, estas tres dimensiones, sino que para su estudio y caracterización puede resultar operativa, por ello, no debe confundirse esta alternativa operativa del análisis con una modelización teórica de su estructura.

Esto debe quedar claro, ya que su confusión puede provocar que en el análisis de estas dimensiones se suponga que se analiza a la estructura y no es así, la tridimensionalidad es sólo una estrategia de operacionalización.

La utilidad de tal análisis no es solamente evidenciar la estructuración del contenido de la representación y las relaciones entre sus diferentes dimensiones. La utilidad reside también en la posibilidad de estudios comparativos sobre la fisura, la diferenciación de los grupos en función de sus representaciones sociales: estas constituyen a la definición de aquéllos.

A través del vínculo que se establece entre la representación y el grupo, el conjunto de los factores que definen su inserción en el campo social aparecen dinámicamente relacionados a la visión que es la de representación. (Herzlich, 1972:401).

Con respecto a los procesos, tenemos que el proceso de objetivación y el de anclaje (Moscovici, 1979) son fundamentales en la teoría de las representaciones sociales porque permiten comprender su génesis, su modificación y su relación con el comportamiento.

La objetivación es el proceso mediante el cual se materializan un conjunto de significados, se establece la relación entre conceptos e imágenes, entre palabras y cosas; en este proceso se configuran como cuerpo material las ideas y las cosas, pues a través de él se reconstruye el objeto, entre lo que no es familiar para poder controlarlo. El proceso de objetivación puede dividirse en tres fases:

- La primera fase es de *selección y descontextualización*: una información concreta es seleccionada y fuera del contexto en que aparecía, puede ser reorganizada, para ello es necesario extraer el objeto del espacio en que se presenta.
- La segunda fase es de *formación* de un esquema figurativo: La información seleccionada es estructurada y organizada en un esquema que está formado por las imágenes que reproducen visiblemente la estructura conceptual. El esquema figurativo es un modelo que ordena las informaciones de forma coherente y estructurada.
- La tercera y última fase es de *naturalización*, mediante la cual los elementos que componen el esquema figurativo aparecen como elementos de realidad y los conceptos se convierten en categorías sociales del lenguaje. Con la naturalización o cosificación, los conceptos se transforman en cosas que permiten ordenar los acontecimientos, de manera que lo que es abstracto se muestra concreto como si tuviera una realidad tangible.

En conjunto, las fases del proceso de objetivación sirven de marco e instrumento para orientar las percepciones y los juicios en una realidad socialmente construida como señala Jodelet (1984:469-464). La elaboración y construcción de representaciones sociales, no se reduce a una condensación de los contenidos más sobresalientes de un objeto en un esquema que aparece finalmente como lo natural de ese objeto.

El proceso de anclaje proporciona una funcionalidad y una significación social, el esquema objetivado. El anclaje introduce las representaciones sociales entre los grupos, así como una significación familiar para comparar e interpretar. De este modo, el anclaje convierte a las representaciones en códigos de interpretación y, finalmente, de prácticas. Este proceso remite el objeto representacional a la realidad de la que provenía, pero con una nueva significación que permite fundamentar nuevas representaciones sobre otras preexistentes, en una continua labor reconstructiva de la realidad, ya que la mayor parte de las nuevas informaciones son evaluadas con respecto a representaciones preexistentes, que anclan un cuerpo de sentido para integrar la realidad.

Estos procesos de objetivación y de anclaje serán actualizados, sobre todo, en el momento de una confrontación con lo inesperado o lo explicable. Moscovici (1984) defiende la idea de que una función importante de las representaciones sociales es precisamente la domesticación de lo extraño. Mugny y Carugati (1985) se basaron en esta hipótesis para mostrar cómo las representaciones de la inteligencia, bajo la forma de don surgen cuando los padres son confrontados a diferencias manifiestas en el grado de inteligencia en sus propios hijos. (Palmonar y Dosie, 1986).

Sin embargo, el problema más interesante continúa siendo el de cómo se transforman y modifican las representaciones sociales, sobre esto existen dos cuestiones principales, que por cierto no se contraponen: la primera la desarrolló Moscovici (1984), con base en la dialéctica de los dos procesos básicos de objetivación y anclaje.

En este sentido, las representaciones se inscriben en sistemas de representaciones preexistentes, sistemas que en ocasiones se enfrentan a una novedad modesta u opuesta, por ello, Moscovici elaboró la hipótesis de "polifagia cognitiva", según la cual podría explicarse por contagio como en algunas ocasiones con otros sistemas de pensamiento que logran transformar la representación, la nueva información, por extensión y contagio con otros sistemas de pensamiento logra transformar la representación, en tanto que en otras ocasiones la familiarización de lo extraño conduce al mantenimiento rígido de las representaciones preexistentes, sometiendo a la nueva información, por extensión y contagio, con otros sistemas de pensamiento sometiendo a la nueva información o a la novedad a las categorías del cuadro anterior.

La segunda hipótesis ha sido desarrollada por Flament y llevada a pruebas empíricas por Abric y otros investigadores de la Universidad de Provence, así

como la de Montpellier. Es necesario dar una breve explicación sobre sus aportaciones a la teoría de las representaciones sociales, ya que ellos se han interesado -como se mencionará posteriormente- por la relación entre representación social y comportamiento.

En sus investigaciones han elaborado la teoría del núcleo central de las representaciones sociales, esta nueva aproximación ha logrado sistematizar la de Moscovici, de frente a su estudio empírico de 1961.

1.9 La Representación Estructural de las Representaciones Sociales

La característica de esta aproximación es que se encuentra en la línea planteada por Moscovici, con la particularidad de que se resalta el aspecto socio-cognitivo, por ello se concibe a las representaciones sociales “como el producto y el proceso de una actividad mental, por la que el individuo o el grupo reconstruye la realidad y le atribuye una significación específica”. (Abric, 1994:13).

Por tanto, el interés de este equipo de investigadores se centra en esos procesos de reconstrucción, es decir, en asumir a la representación social no como un simple reflejo, sino como una organización específica de significados que dependerán de los elementos del contexto inmediato, de la naturaleza de la situación y de factores más generales que exceden la situación, los cuales están constituidos por las normas, los valores y la ideología del grupo.

Las representaciones sociales, vistas así, van a funcionar como un sistema de interpretación y son las que van a regir las relaciones entre el individuo y el grupo, siempre en relación con su entorno y su medio ambiente.

Los trabajos de estos investigadores -con una rica productividad a pesar de su jovial existencia- han estado fuertemente ligados a la historia de la teoría de las representaciones. Su primer objetivo fue verificar la hipótesis hecha por Moscovici en 1961: demostrar en el laboratorio, es decir, de manera experimental, que las representaciones sociales determinan el comportamiento; tal verificación le dio cuerpo a la primera etapa de esta historia.

En los primeros años de la década de los setenta continuaron sus trabajos, lo que les permitió elaborar, en 1976, la *Teoría del núcleo central de la representación*

social, tal aportación es el sello característico de la segunda etapa. Finalmente, sus fructíferos trabajos en torno a la verificación del núcleo central son los constitutivos de la tercera etapa, “el común denominador de su histórico trabajo ha sido y continúa siendo, el aspecto socio-cognitivo de la representación social”. (Abric, 1994:11-35).

La importancia del aspecto socio-cognitivo tiene su origen en los propios componentes que se le asignan: cognitivo y social.

El primer componente *cognitivo* es el resultado de asumir al grupo como un cuerpo activo en el proceso de construcción de la representación, misma que además se encuentra sometida a las reglas que rigen los procesos cognitivos.

El segundo componente es *social*, desde este punto de vista, el sistema y las reglas sociales generan una lógica que puede ser muy distinta a la lógica estrictamente cognitiva. Por esto, una de las características fundamentales de las representaciones sociales es que producen una lógica que puede ser muy distinta a la lógica estrictamente cognitiva.

Esta doble lógica, permite asumir a las representaciones sociales como construcciones socio-cognitivas que se rigen por reglas específicas y propias, además de explicar por qué en su interior coexiste, tanto lo relacional como lo irracional; por qué se integran, aceptan contradicciones aparentes y por qué engendran razonamientos que pueden parecer incoherentes o ilógicos.

A partir de estas especificidades, los investigadores se adentraron en la elaboración de la llamada aproximación estructural. El punto inicial es que en sus estudios de representaciones sociales toman en cuenta dos elementos esenciales: el contenido o la forma en que ese contenido está organizado. La hipótesis central es que toda representación social tiene una estructura específica propia, cuya característica esencial es que está organizada alrededor del núcleo central, que es la base indispensable para su comprensión además de determinar su organización y su significación.

Este núcleo central tiene dos funciones, una *generadora* que crea o transforma la significación de los demás elementos de la representación, es decir, que el núcleo central tiene como función darle sentido a la significación de los demás elementos que componen a la representación social; y otra es la función *organizadora*, al depender de éste núcleo la naturaleza de los lazos que unen los elementos de la

representación, es decir, que el núcleo central es el que va a determinar la relación entre los elementos, a través de estas funciones es que el núcleo central de la significación organiza las relaciones con los elementos de la representación social. Pero este núcleo tiene además una importante característica: la estabilidad, lo cual significa que es la parte más estable de la representación social, el que opondrá mayor resistencia al cambio.

Este conjunto de hallazgos son esenciales para la subsecuente profundización: si el núcleo central es el que determina la significación y la organización, entonces, para que dos o más representaciones sociales sean diferentes es necesario que tengan núcleos centrales diferentes y, por lo tanto, dos o más representaciones sociales son similares si comparten el mismo núcleo central, es decir, una representación es compartida a partir de que su núcleo central es común en los grupos estudiados.

Esta idea es muy importante, es la organización de la estructura la que va a determinar a la representación social, se pueden tener dos contenidos idénticos que den origen a igual número de representaciones, sin embargo, si sus núcleos no son comunes estaremos ante dos diferentes representaciones; esto plantea todo un punto de partida, tanto teórico como metodológico, porque ahora cualquier estudio de representaciones que pretenda una profundidad analítica deberá buscar su núcleo central.

La pregunta que nos hacemos para tratar de resolver lo anterior es ¿de dónde viene el núcleo central? Para Abric (1994: 21-24), las representaciones sociales contienen, además del núcleo central, otros elementos a los que denomina *periféricos*, que pueden ser jerarquizados. Esta es una distinción en la teoría que tiene consecuencias sobre la definición de los objetos de representación; la primera, planteada por Moscovici es que no todos los objetos son objeto de estudio de la representación social, pueden serlo sólo a partir de que entran en juego comunicaciones sociales y, agregaría Abric (1994): "...cuando está organizado a partir de un núcleo central que le es específico". Esto permitió a Flament (1989:204-219) diferenciar entre dos tipos de representaciones: aquellas cuyo núcleo central está directamente ligado al objeto representacional, a las que denomina *autónomas* y, cuando el núcleo central es exterior al objeto, llamadas *no autónomas*.

De las primeras, un claro ejemplo, es el trabajo ya clásico de Moscovici (1995) sobre la representación social del psicoanálisis, en donde a pesar de que no está inscrito en esta aproximación, la centralidad o significación de la representación

está ligada a los elementos del propio psicoanálisis (libido inconciencia, entre otras). Un ejemplo de las no autónomas lo constituye la investigación realizada por Abric (1995), sobre la representación social del desplazamiento profesional en funcionarios calificados, en donde se descubrió que el núcleo central giraba en torno a la familia (en el viaje de ida o alejamiento del hogar), por tanto, exterior al objeto representacional, es decir, el viaje.

La diferencia que se muestra en ambos casos sólo puede ser explicada desde las nociones de autonomía y no autonomía, por ello, la segunda pregunta que debe ser resuelta, si se conoce el contenido, al efectuar investigaciones de representaciones sociales bajo esta aproximación representación es si esta representación es autónoma o no autónoma.

En cuanto a los elementos periféricos, cuentan con tres funciones en la dinámica de la representación social:

La primera función es de *concretización*, consiste en hacer concretos o en anclar los objetos en un contexto social particular, es decir, a través de la función de los elementos periféricos, los sujetos van a ligar el objeto representacional al contexto inmediato, marcando el anclaje de la representación a una situación concreta.

La segunda función es la *regulación*, consiste en adaptar a sus elementos a la evolución del contexto; esta función tiene su razón de ser en la flexibilidad que los elementos periféricos tienen, por tal motivo, la representación debe ser regulada o adaptada a los cambios permanentes del contexto, lo que nos lleva a la tercera función que es la *defensa* del núcleo central, ante la llegada de nueva información o nuevas prácticas que cuestionan el núcleo central de la representación, por tanto, la primera modificación o transformación que se opera aparece justamente en los elementos periféricos como consecuencia de su poca resistencia o, por el contrario, ante la fuerza de las nuevas informaciones o prácticas, sin embargo, lo importante es subrayar la función de parachoques (Flament, 1989:204-219) que estos elementos juegan, rechazando o permitiendo la integración de lo nuevo o no familiar.

En esta aproximación, el sistema periférico cumple un importante papel en la dinámica de la representación. La hipótesis central es que cuando una representación social evoluciona, lo hace a partir de sus elementos periféricos, o dicho de otra manera, primero se modifica en los elementos periféricos a partir de que éstos no pueden cumplir con su función de defensa, aquí asistimos a una modificación real de la representación, lo cual es importante porque permite

plantear que se puede estar en presencia de dos sistemas periféricos diferentes, por eso se habla de un sistema, un núcleo central común y elementos periféricos distintos.

En esto consiste la importancia de esta aportación: la diferencia esencial entre contenido y estructura de la representación social consiste en que, en la segunda, el núcleo central es el que marca la diferencia o especificidad de la representación y no el sistema periférico.

Es necesario subrayar esta parte: cuando se dice que existe un sistema periférico, significa que es un sistema secundario, pero si llega una nueva información o se desarrolla una nueva práctica que toque a la representación o la cuestione, este sistema ejerce sus funciones de regulación y de defensa tratando de evitar la llegada al núcleo central, es decir, antes de cambiarlo, vamos a intentar integrar esa nueva práctica o esa nueva información al sistema periférico para asimilarlas aunque sean contradictorias, situación que no es posible en el núcleo central.

En el sistema periférico vamos a encontrar todos los mecanismos cognitivos posibles de defensa, es decir, de interpretación y depreciación, pero también mecanismos de rechazo y hasta racionalización, lo que permite solventar las contradicciones, lo que es imposible en el núcleo central.

Lo anterior se explica por las características que tiene el núcleo central y que están en contraposición a las del sistema periférico, de esta forma la diferenciación entre centralidad y periferia es formulada poniendo de relieve las características contradictorias.

Así, en la primera característica, las representaciones son a la vez estables y móviles, rígidas y flexibles; en la segunda las representaciones sociales son consensuadas, es decir, compartidas por un grupo social dado, pero al mismo tiempo, este consenso y este reparto, descansan sobre diferenciaciones individuales importantes. Este conjunto de características contradictorias.

Tabla 2

CARACTERÍSTICAS DE LA ESTRUCTURA DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL

NÚCLEO O SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
• Tiene su origen en la memoria colectiva y	• Integra las historias y experiencias

en la historia de grupo.	individuales.
<ul style="list-style-type: none"> • Por definición es consensual, define la naturaleza y la homogeneidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquí son soportadas por las heterogeneidades individuales.
<ul style="list-style-type: none"> • Es estable, resiste el cambio, es coherente y rígido (duro). 	<ul style="list-style-type: none"> • Es flexible, volátil y soporta las contradicciones.
<ul style="list-style-type: none"> • Es poco sensible al contexto inmediato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es sensible al contexto inmediato porque es el que marca la transformación.
<ul style="list-style-type: none"> • Sus funciones son: <ol style="list-style-type: none"> 1. Generar la significación de la representación social. 2. Determina la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sus funciones son: <ol style="list-style-type: none"> 1. Adaptar la representación a la realidad concreta (contexto inmediato). 2. Permite la diferenciación del contenido.

Una explicación breve de la información desarrollada por Abric iniciaría explicando que, por su funcionamiento, el núcleo central es en realidad un sistema, cuyo origen se encuentra en la minoría colectiva y en la historia del grupo que está totalmente determinada por el sistema social, por lo tanto, marca el origen social de la representación de manera contraria, el sistema periférico va a integrar las experiencias y las historias individuales. Como se puede advertir, existe una doble determinación: una *colectiva*, adherida al sistema central y otra *individual*, inherente al sistema periférico.

La segunda característica del sistema central, por definición es su consenso que define la naturaleza y la homogeneidad del grupo social; por el contrario, el sistema periférico soporta la heterogeneidad en el grupo, es decir, las diferencias entre los individuos que lo integran. Esto es lo que soporta el consenso y las diferencias particulares entre los individuos que lo integran, soporta las diferencias individuales que pueblan una representación social, no es una contradicción, es una localización en dos sistemas diferentes.

La tercera característica consiste en que mientras el sistema central es estable, por su resistencia al cambio, además de coherente y rígido, el sistema periférico es flexible, pues soporta las contradicciones y puede evolucionar al ir de una parte a otra de una representación dada.

La cuarta característica consiste en que mientras el sistema central es poco sensible al contexto inmediato, que de acuerdo con Abric, es aquel en que se obtiene la representación, es el momento en que se obtienen los datos para su

estudio; por el contrario, el sistema periférico es más sensible al contexto inmediato, pues va a marcar la transformación de un contexto dado.

El análisis estructural de la representación social debe hacerse desde esta aproximación teórica, por lo cual la interpretación de los datos y la posterior elaboración de conclusiones deben remitirnos a ella. Toda vez que, desde esta aproximación, el elemento motriz de la representación es el núcleo central, las dimensiones que contenga serán la guía para el análisis. Situación importante, ya que la centralidad de uno o varios elementos no puede ser referida sólo a una dimensión cualitativa, por el contrario, el núcleo central ostenta una dimensión cualitativa. No es suficiente la repetida presencia de un elemento para definir su centralidad, sino el hecho de que les dé significación a los demás. La reciente perspectiva dada por Guimelli y Rouquette (1992) cobra relevancia por eso mismo:

...la importancia cualitativa de ciertas relaciones (inducción) que mantiene un elemento con el conjunto de los otros aparece como un indicador permanente de la centralidad. El modelo de los esquemas cognitivos de base que ellos utilizan permite calcular en efecto, la valencia de cada ítem en la representación. (Abric, 1984:22).

Esta noción de valencia refiere a la propiedad que tiene un elemento para establecer un número más o menos grande de relaciones de tipo inducción. Justamente por ello, un elemento central es el que determina la significación de los otros, su valencia es significativamente mayor a los que forman parte de la periferia.

Hemos señalado que el núcleo central está constituido por uno o varios elementos, cuyo privilegio consiste en otorgarle significando a los demás, significación que está determinada por la naturaleza del objeto representado y por la relación que el sujeto o el grupo establece con el objeto, es decir, por los sistemas de valores y de normas sociales que constituyen el ambiente ideológico.

De acuerdo con la naturaleza del objeto y la especificidad de la situación, el núcleo central puede llegar a tener dos dimensiones diferentes: una funcional y otra normativa. La dimensión funcional remite a operaciones sistematizadas, utilitarias o prácticas, por ello, es de esperarse que sean privilegiados los elementos de este tipo de estudios realizados en torno a actividades como en las investigaciones sobre la tarea, el juego, entre otros. La dimensión normativa remite a situaciones afectadas por un fondo socio-afectivo, social o ideológico y, por lo que se espera

que la norma, un estereotipo o una actitud fuertemente señalada estén en el centro de la representación.

La presencia del núcleo central es igualmente determinada por el conocimiento del objeto representacional, en el sentido que señala Flament:

...una de las cuestiones importantes no es tanto estudiar la representación social de un objeto, como la de saber enseguida cuál es el objeto de la representación. (Flament, 1987 citado por Abric, 1994 :23.).

Esta afirmación es fundamental pues no todo objeto es necesariamente objeto de representación, ya que como se señaló anteriormente:

...en un objeto de representación es necesario que los elementos organizadores de su representación hagan parte o sean directamente asociados al objeto mismo. (Abric, 1994:23).

Esto fue justamente lo que permitió a Flament la definición de dos grandes tipos de representaciones: autónomas y no autónomas.

Con respecto al sistema periférico, sabemos como lo ha planteado Abric (1994) que está organizado en torno al núcleo central y que los elementos tienen relación directa con él, es decir, su presencia, su ponderación, su valor y su función están determinados por el núcleo; que constituyen lo esencial del contenido de la representación, su parte más accesible, la más viva y la más concreta pues comprende informaciones acumuladas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados a propósito del objeto y de su ambiente, de los estereotipos y de las creencias.

Los elementos del sistema periférico están jerarquizados, lo que significa que pueden estar más o menos próximos a los elementos centrales. Los que se encuentran más próximos al núcleo central juegan un rol importante en la concretización de la significación de la representación, en cambio, los más alejados ilustran explícitamente o justifican esta significación.

Si como nosotros pensamos, los elementos centrales constituyen la clave de la bóveda de la representación, no son menos los elementos periféricos jugando un rol esencial en la representación. Ellos constituyen, en efecto, la interfase entre el núcleo central y la situación concreta en la cual se elabora

o funciona la representación y responden a tres funciones esenciales...
(Abric, 1994:25).

Las representaciones sociales, a través de las funciones, características y dimensiones de su núcleo central y de sus elementos periféricos, nos permiten una entidad de conjunto en donde cada uno juega un papel específico y complementario, por lo que están regidos por un doble sistema, el central y el periférico. En el sistema central la determinación es esencialmente social, pues está vinculado a las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas asociadas a los valores y a las normas, por ello, define los principios sobre los cuales se constituyen las representaciones:

Es la base común propiamente social y colectiva que define la homogeneidad de un grupo, a través de los comportamientos individualizados que pueden aparecer como contradictorios. Él juega un rol esencial en la estabilidad y la coherencia de la representación, asegura la perennidad, la mantiene en el tiempo, se inscribe en la duración y se incorpora a lo que evoluciona -salvo circunstancias excepcionales- de manera lenta... (Abric, 1994:28).

En el sistema periférico, la determinación es más individualizada y contextualizada al encontrarse más asociada a las características individuales y al contexto inmediato del objeto representacional. A través de él se adaptan, diferencian e integran las experiencias cotidianas, lo que permite las variaciones personales de cara a un núcleo central común, que lo hace más flexible para integrar las informaciones y prácticas diferenciadas y así tener mayor heterogeneidad en su contenido.

Ese sistema periférico no es entonces un elemento menos de la representación, es el contenido fundamental, puesto que asociado al sistema central, permite el anclaje a la realidad. Así, se comprende que la heterogeneidad del sistema periférico no puede atestiguar la existencia de representaciones diferenciadas. Por el contrario, el análisis del sistema periférico constituye un elemento esencial en la localización de las transformaciones en curso, puede constituir un indicador muy fuerte en las modificaciones futuras de la representación, un síntoma indiscutible de evolución en las situaciones o la representación y en curso de transformación... (Abric, 1994:28).

Este doble sistema explica una de las características esenciales de las representaciones sociales: ser estables y a la vez móviles, es decir, rígidas y

flexibles. El carácter estable y rígido proviene del núcleo central compenetrado en el sistema de valores compartido por los miembros del grupo; el carácter móvil y flexible proviene de las experiencias de cada sujeto al contenerlo individualmente, de la especificidad de la situación, el devenir de las relaciones y de las prácticas sociales, en las cuales se inscriben los miembros del grupo.

Otra característica fundamental de las representaciones sociales -proveniente de este doble sistema- es que son al mismo tiempo consensuales y marcadas por fuertes diferencias interindividuales, por esta razón deben precisarse las diferencias y descubrir que son esenciales, es decir, si la representación reposa sobre las divergencias fundamentales concernientes a su significación profunda, central o, por el contrario, si ellas manifiestan aprehensiones diferentes del mundo que no se plantean sobre lo esencial. Respecto a esta aparente contradicción, Abric afirma:

La homogeneidad de una población no está definida por el consenso entre sus miembros, sino el hecho de que su representación se organiza alrededor de un mismo núcleo central, el mismo principio generador de la significación que dan a la situación o al objeto, a los cuales ellos se confrontan. Es en ese sentido que el estudio de las representaciones sociales nos parece esencial en psicología social por cuanto ella ofrece un marco de análisis, de interpretación que permite comprender la interacción entre el funcionamiento individual y las condiciones sociales en las cuales los actores sociales evolucionan. Ella permite comprender los procesos que intervienen en la adaptación socio-cognitiva de los individuos a las realidades cotidianas y a las características de su ambiente social e ideológico. (Abric, 1994:29-30).

En síntesis, esta es la segunda ruta de acceso al interesante planteamiento de la transformación de las representaciones sociales, sustentada en los procesos cognitivos y sociales que las ponen en marcha. No cabe duda de que este problema es el que mayor interés ha despertado, actualmente, entre teóricos e investigadores de las representaciones sociales y de otros procesos psicosociales; no obstante, es indudable también que las aportaciones hechas por estos equipos de Aix-Enprovence y Montpellier abren una gran perspectiva en la ya fecunda producción de estos estudios.

1.10 Funciones de la Representación Social

Las representaciones sociales no son únicamente construcciones imaginarias, más o menos complejas y estructuradas que pertenecen al terreno de lo simbólico. La evidencia de su existencia se descubre en su funcionamiento en la vida cotidiana y en su utilidad práctica. Una serie de funciones remiten al papel de intersección sujeto-objeto de representación, considerado como un aspecto esencial de las representaciones sociales.

A estas funciones se les considera como básicas, en virtud de que establecen la relación práctica con los objetos, no obstante, aunque sea pertinente considerar a esta relación práctica por separado, en abstracto, no nos permite observar la función social que cumplen las representaciones en la vida cotidiana. Más precisamente, para completar una visión de cómo funcionan las representaciones sociales, se deben tomar en cuenta las posiciones sociales de los sujetos que las hacen funcionar, que las expresan y que construyen con ellas la realidad. Por tal motivo, se opta por separar lo que puede considerarse funciones teóricas básicas de las representaciones sociales, de la evidencia práctica de su funcionamiento en los grupos sociales.

1.11 Funciones Básicas

Entre los dos procesos básicos que dan cuenta de la elaboración y el funcionamiento de las representaciones sociales, es decir, el anclaje y la objetivación, existe una relación dialéctica que articula las principales funciones de las representaciones sociales, entre las que se encuentran:

La primera función es la de *interpretar y reconstruir* la realidad. Si dejamos ya establecido que las representaciones nos permiten la construcción de la realidad social, de manera que la comunicación con los demás aparece en un marco de sentido; entonces, mediante las representaciones se crean realidades de sentido común, explicaciones y conceptos de la vida cotidiana que permiten la comunicación entre los individuos, es decir, las representaciones constituyen el marco en el que se comprende la novedad y se familiariza lo extraño.

El hecho de representar transfiere lo que perturba, lo que arriesga a cambiar nuestro universo del exterior hacia el interior, de un espacio lejano hacia un

espacio próximo... transferencia que se opera, de una parte, separando los conceptos y las percepciones habitualmente asociados, en una palabra, volviendo familiar lo insólito. Por otra parte, el traspaso tiene lugar haciendo circular rápidamente nociones, objetos o fenómenos incongruentes, sin tomar en cuenta su especificidad. En consecuencia, los elementos que pertenecen a dominios distintos se trasponen los unos en los otros, sirven de signos y/o de medio de interpretación, uno de los otros... (Moscovici, 1979:41-42).

Por ello, las representaciones comprenden, activan mecanismos y procesos generales como la categorización, la denominación o la comparación.

La segunda función básica de las representaciones sociales es la de *integrar* la novedad y *servir* de referencia social en el tiempo, pues son útiles para lograr el acuerdo con los objetos; de esta manera, mediante las representaciones sociales hacemos comunes, convencionales y corrientes los objetos, además de permitir la combinación temporal de una estructura pensante con una tradición social, ya que:

...después de que se han hecho modernas, las ciencias se aplican, con el éxito que uno sabe, a destruir sin cesar la masa de nuestros lugares comunes, dejando a las representaciones el cuidado de rehacerlos, en la medida en que no puede haber allí ni lenguaje, ni evidencia comunes desprovistos de tales estereotipos. Esto es por lo que las ciencias y representaciones son tan opuestas y tan complementarias, estamos obligados a pensar y expresarnos sobre los dos registros. (Moscovici: 1979:46).

La tercera función básica de las representaciones sociales es la de *orientar* los comportamientos y los relaciones sociales, sin embargo, especificar su proceso resulta bastante complejo, el primer problema a resolver se presenta cuando pretendemos explicar su estatus. La primera idea desarrollada y llevada al laboratorio para su demostración, señalado anteriormente, situó a las representaciones sociales como variables que intervienen y median en la relación estímulo-respuesta.

...la representación social, puesto que es un proceso de construcción de lo real, actúa simultáneamente sobre el estímulo y sobre la respuesta. Más concretamente orienta a ésta en la medida en que modela a aquél. (Herlizlich, 1975:392-393).

Esta idea es central en la teoría de las representaciones, está inscrita en su esencia, pues ante la concepción mecanicista de la conducta humana, la noción de representación social le dio un giro radical a la Psicología Social:

Ahora nosotros somos libres de avanzar y de preguntarnos cuál es el verdadero lugar que deben ocupar las representaciones en nuestra descripción y análisis los fenómenos sociales. Ella aparecía a la vuelta de una observación de orden general la psicología social, y quizá la psicología científica, simplemente se ha ocupado del sencillo hecho de que los hombres se comporten. Pero desde el instante en que uno reconoce la autonomía y la calidad afectiva de esas representaciones, uno es confrontado al hecho complicado de que las ideas llegan a ser comportamientos, que las interacciones mutuas de los hombres encarnan ideas, sugiriendo los comportamientos que así como la interacción social, pueden ser comparados más provechosamente con obras de arte que con obras de un sistema mecánico en el que nada se inventa, sino solamente queda descubierto. (Moscovici, 1979:22).

Estos hechos son los que tuvieron que demostrarse en la primera etapa de la historia de esta teoría, que recientemente con los trabajos de los equipos de Aix-Enprovence y de Montpellier, han sido fundamentados aún más. Hay que mencionar los estudios de Abric (1982), los de Flament (1987) y otros, que se han dedicado al estudio de la relación entre representaciones inducidas experimentalmente y por comportamiento. En este sentido, las investigaciones han girado en torno a dos planteamientos básicos: el que trata la relación entre la inducción experimental de una representación y la observación de su efecto en la conducta, así como en el que se investiga la conexión entre la representación inducida y las representaciones que en el sitio se hace de otros elementos, que tienen que ver con la estructura de la representación en situación experimental. Como ejemplos tenemos los trabajos efectuados sobre la tarea y sobre el grupo ideal.

En el contexto de análisis experimental de la relación entre representaciones y comportamientos fue en el que Abric elaboró la teoría del núcleo central, para dar cuenta de la estructura interna de las representaciones y también de la relación de éstas con el comportamiento.

Esta propuesta ha sido estudiada por otros investigadores, pero hasta ahora la más coherente es la concepción de las representaciones sociales que analiza

cómo se construye socialmente la realidad y cómo se orientan los comportamientos, pero fundamentalmente las prácticas sociales.

1.12 Función Social

Se han efectuado múltiples críticas a la teoría de las representaciones sociales, algunas son fruto de una desafortunada ignorancia de quien las han hecho y otras, más sistematizadas, han permitido fructíferos debates.

De las primeras, por fortuna, no resulta necesario ocuparse, sin embargo, las segundas es necesario abordarlas, al menos por la inasistencia de quienes las formulan. Una de ellas ha sido la circularidad analítica de representaciones sociales y grupos (Liton, Potter y Wetherell); según esta crítica, las representaciones delimitan grupos y es un círculo vicioso identificarlas por los grupos, al asumir que los grupos las definen. La importancia de esta crítica no radica en la rigurosidad de sus argumentos, sino que permite esclarecer el funcionamiento de las representaciones sociales en los grupos.

En efecto, al margen de los errores metodológicos que permiten establecer la correspondencia y la circularidad, las representaciones sociales carecen de sentido si no son vistas en función de las posiciones y de las identidades sociales que ponen en juego los sujetos individuales o colectivos. Esto nos lleva a subrayar los dos planos de la vida grupal en las que las representaciones tienen una función.

En un plano intragrupal, las representaciones sociales constituyen el sistema de pensamiento compartido por los miembros de un grupo para establecer un marco de referencia socio-cognitivo de interpretación y reconstrucción de la realidad que pone en acción el conocimiento aceptado y las formas correctas de pensar para el grupo.

En este sentido, el análisis las representaciones conduce a estudiar no sólo cómo los grupos sociales elaboran un conjunto de creencias ante los objetos significativos, sino también para analizar los procesos, mecanismos que le otorgan un valor y activan un conocimiento de sentido común, que para un grupo constituye una forma de nombrar, clasificar, conceptualizar y valorar de frente a los objetos.

...asociadas, es decir, volver familiar lo extraño, se logra mediante el traspaso de los conceptos a las percepciones habitualmente asociaciones, siempre en relación a un sistema de imágenes y conceptos propios de un grupo, que corresponde a la reproducción incansable de los mismos objetos, de los mismos signos, por todas partes donde es posible realizar una reducción exitosa... (Moscovici, 1979:137-178).

En un plano intergrupar, Doise (1979) es uno de los autores que más ha insistido en el papel estructurante de las representaciones sociales en la discriminación social. Al proponer su teoría de la diferenciación categorial para explicar el funcionamiento intergrupar, Doise establece un nexo importante entre las representaciones sociales y la forma en que los grupos se relacionan entre sí. Para este autor, el proceso de diferenciación categorial puede sintetizarse en tres aspectos: primero, la diferenciación categorial proporciona diferenciaciones comportamentales, evaluativos y representacionales; segundo, si aparece una diferenciación en un cierto nivel, existe la tendencia a que aparezcan también, dichas diferenciaciones, en los otros niveles y, tercero, la diferenciación comportamental es la que ejerce una determinación más fuerte en el origen de las diferenciaciones intergrupales (Doise, 1979:137-178).

Para Doise, el nivel de las representaciones sociales es uno de los elementos integrantes de la diferenciación entre los grupos, ya que ésta no podría entenderse recurriendo sólo a la explicación de cómo los grupos sociales tienden a discriminar en su comportamiento y de cómo efectúan discriminaciones evaluativos.

Las diferenciaciones proporcionadas por inserciones sociales diferentes, pero comunes a varios individuos, unen las diferenciaciones individuales a las diferenciaciones sociales. La diferenciación categorial es un proceso psico-sociológico que une las actividades individuales a las colectivas, a través de las evaluaciones y representaciones intergrupales. (Doise 1979:171).

Es necesario efectuar una yuxtaposición del nivel representacional en los otros niveles de las relaciones intergrupales (comportamentales y evaluativos), para entender la forma en que los grupos sociales generan un conocimiento de sí mismos de frente a los otros grupos, que les permite adoptar positivamente una especificidad y les otorga significación y sentido en la vida cotidiana, es decir, les proporciona su razón de ser de manera natural en la vida cotidiana.

1.13 La Construcción Social

En este rubro se trabajará la construcción social de la realidad y el análisis del discurso que son ejes para poder interpretar las representaciones sociales de los docentes de Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), institución en donde se desarrolla esta investigación.

El ser humano, desde sus primeros años de vida en esta tierra, es el único ser capaz de adaptarse, vivir y desarrollarse un en determinado contexto social, con características muy específicas de clima, espacio geográfico, ambientes naturales, donde poco a poco, al paso de los años, ha ido creando y modificando los modos de vida cotidiana, de conducta y actitudes en su vida individual y social.

Por naturaleza, el ser humano ocupa un lugar muy importante dentro del llamado reino animal, gracias al desarrollo de sentidos particulares de adaptación, de vida y aprendizaje ha creado ambientes de convivencia con los animales que le rodean, sean mamíferos, aves, insectos, etcétera.

Por ejemplo, es muy común ver en cualquier hogar perros y gatos conviviendo y compartiendo el mismo espacio geográfico para vivir, igual ocurre en zonas rurales donde la existencia varios animales domésticos establecidos en una misma superficie de vida es común. Todos los animales tienen un lenguaje propio y distintas maneras de comunicación, pero volviendo al ejemplo, es común observar en un hogar perros y gatos viviendo en una misma superficie, esto no significa que su relación de interacción sea buena. Lo mismo ocurre con todos los seres humanos, cada uno de nosotros vivimos y convivimos con las personas que nos rodean, en este caso personas más cercanas serían los vecinos pero esto no significa que interactuemos socialmente con todos, esto sucede hasta con la misma familia, cada uno de nosotros nos relacionamos con los nuestros, característicamente por rasgos muy propios de sentidos , formas de pensar y caracteres biológicos, así como con las personas con quienes nuestro sentir es determinante en la vida común.

El hombre es el único ser que ha logrado establecerse y adaptarse sobre la mayor parte de la superficie terrestre, por que precisamente la relación con su mundo circundante, aunque en muchas ocasiones imperfecta, han sido siempre las actividades de trabajo laboral, que son las que le ha permitido una forma biológica de adaptación a la vida social.

Esta peculiaridad de la constitución biológica del hombre, de acuerdo con Peter Berger y Thomas Luckman que radica más bien en los componentes de sus propios instintos, significa entonces, que el organismo humano es capaz de crear una constitución interna de adaptabilidad muy propia para desarrollar las diversas actividades laborales y sociales, basadas en un desarrollo ontogenético -como lo llaman los autores- para desenvolverse no sólo en sus ambientes naturales, sino culturales de una manera muy significativa en el cumplimiento y desarrollo de su cargo laboral.

En realidad, la humanidad en cada contexto social está determinada por cierta formación socio-cultural, entonces se puede afirmar: "Si bien el hombre posee una naturaleza, es más significativo decir que el hombre construye su propia naturaleza o más sencillamente que el hombre se produce a si mismo".

Existe un poderoso argumento de Bruner (1990), al respecto comenta: "Para entender al hombre, es preciso comprender como sus experiencias y sus actos están moldeados por sus estados intencionales y el segundo es que la forma de esos estados intencionales sólo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura...".

Por otra parte, el ser humano va configurando sus propios puntos de vista del sentir de cada etapa de su vida, hasta la misma sexualidad es vista y aplicada de formas muy variadas culturalmente hablando, bajo los supuestos formados en cada sociedad.

El desarrollo de los organismos de cada ser humano está relacionado con varios ambientes sociales, culturales y psicológicos que determinan un "yo" desde el momento mismo de su nacimiento, lo que más tarde va configurando su propia identidad social en diversos contextos, es decir configuraciones muy particulares como gestos, actitudes, aptitudes, emociones, en las diversas actividades laborales, sociales y culturales.

El orden social forma parte de la "naturaleza de las cosas" en la sociedad y, precisamente puede derivar de las leyes de la naturaleza que él mismo emprende, lo cual existe solamente como producto de la actividad humana, presentándose en cualquier momento del tiempo en el que el ser humano lo determine.

El ser humano no se concibe dentro de una esfera cerrada y con ambientes estáticos sociales para su existencia, por supuesto que es todo lo contrario, el

mismo ser por naturaleza y similitud de sus diversas actividades, se le hace necesario el externalizarse con los diversos ambientes y contornos sociales que le rodean, hechos biológicos así llamados por los autores, a fin de comprender las causas de la aparición de ordenes sociales, lo que más adelante los autores llaman la teoría de la “institucionalización”.

La institución, en otras palabras, no es más que un grupo social determinado por personas, con formas muy propias de organización y acciones compartidas, con características muy específicas de pensamiento, estableciendo pautas definidas a determinada dirección. Estas instituciones suelen presentarse en las llamadas sociedades, dentro de ella, existen controles sociales y formas muy particulares de funcionamiento, lo que le da vida a las instituciones y claro como en toda institución, cuando los procesos de institucionalización no llegan a cumplirse, existen leyes llamadas "tabú" que se aplican (Antes de Cristo, el Rey mandaba a encarcelar a los desobedientes y a despojar de sus bienes a quienes no cumplían con las leyes establecidas en la sociedad).

Por otra parte, podemos decir que hay diversas situaciones sociales que institucionalmente no se han podido definir satisfactoriamente para ninguno de los que en ella participan, lo que para uno resulta evidente y natural en las situaciones que se producen en una sociedad, para el otro son causadas directamente por control social; de igual forma, los ambientes naturales que son producidos y acatados por el mismo hombre para su bienestar en común, para el otro son causa de desequilibrios sociales, en fin, no existe una tipología social estática en los actores de una sociedad, lo que antecede no sólo en determinado contexto social, sino que en la mayoría de las sociedades el hombre es analizado teóricamente como en el ejemplo antes mencionado, que cada uno está en condiciones de prever las acciones del otro.

Berger y Luckman comentan que la vida que llevan los seres humanos, se define por una determinada esfera de rutinas establecidas por ellos mismos, cada vez más amplia de acciones, constituyendo para algunos asombro, risa, ternura enojo, lo que para los otros no significan los momentos visibles de actitudes de los otros, pero en si mismo es la vida cotidiana que se vive en un mundo social establecido por el mismo ser. La división social del trabajo laboral del hombre va a determinar de manera particular formas muy propias de comportamiento que entre ambos, la rutina ha tipificado y posibilitado con las innovaciones de trabajo laborales diversas formas de comportamientos para el logro de un fin común.

Generalmente, cuando las acciones laborales que realiza el hombre se repiten constantemente, tienden físicamente con facilidad a ser más prácticas para su desempeño (como es el caso de trabajadores de fábricas en maquinarias, textiles, químicos industriales), para otros, sólo la misma rutina de trabajo laboral ha logrado, a través de la experiencia moral, mejoras para su trabajo cotidiano y que en muchas ocasiones tienden a habitualizarse en cierto grado y medida (empresas textiles, obreros de determinada industria).

Lo más importante de este ejemplo es que cada uno estará en condiciones de prever las acciones de otro; en realidad cada ser humano, desde sus primeros años de vida, tiende a socializarse con la gente que le rodea y como primera instancia están sus padres y familiares, va creciendo y desarrollándose en su mundo cotidiano, en el grado de socialización están sus compañeros de generación y el medio donde vive y así sucesivamente toda la estructura y formación social del hombre.

Uno de los factores principales que consideran los autores como importantes para el desarrollo laboral en el ser humano es el “lenguaje” para Moscovici (1969): “En las situaciones reales de comunicación, la manera como se expresa un individuo constituye una creación, adoptando cada vez formas originales. Incluso si utilizan un código lingüístico común y si tienen que formular el mismo lenguaje, se puede asegurar que dos individuos nunca se expresarán de la misma manera.” (Serge Moscovici.1969).

En todos los escenarios, en donde interacciona el hombre se encuentra con realidades objetivas donde, en muchas ocasiones, el individuo no comprende el propósito o el modo de operar de aquellas. “La objetivación puede definirse como una operación formadora de imágenes y estructuras en el pensamiento del individuo”. El retener que la objetividad del mundo institucional, por masiva que pueda parecerle al individuo, es una objetividad de producción y construcción psicológica del ser humano.

Al respecto Peter Berger y Thomas Luckman mencionan tres momentos dialécticos de la realidad social, cada uno de ellos corresponde a una caracterización esencial del mundo social.

1. La sociedad es un producto humano.
2. La sociedad es una realidad objetiva.

3. El hombre es un producto social.

Cada forma de pensamiento puede hacer un análisis personal de su mundo social, o que omita estas tres formas de pensamiento, o por el contrario, distorsione su conocimiento y análisis para su comprensión. En fin, todo orden institucional de cualquier contexto social, elabora su propia cubierta correlativa de legitimaciones dicen los autores, cada uno con formas muy particulares de interpretación tanto cognoscitivas como normativas.

Con la llamada objetivación, en las instituciones de nuestra sociedad, surge la necesidad de desarrollar mecanismos específicos de controles sociales. La objetivación, puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante. Algunos ejemplos sobre lo que sugieren los autores son lo siguiente:

Llamémosle institución a las empresas de industrias, químicas, metalúrgicas, que con normas muy específicas de control social, legitimación, condicionamiento laboral en los trabajadores y, acciones programadas institucionalmente, han logrado colocarse en un lugar muy importante en la ciencia, que para otras empresas han sido el ejemplo a seguir pero con acatamientos muy distintos de trabajo laboral, persiguiendo el mismo fin, han logrado para las nuevas generaciones como lo demanda la misma sociedad una forma muy propia de establecimiento de programas socializadores, con significados subjetivos que se le puedan atribuir sanciones de manera particular sobre los intentos individuales de nuevas definiciones de la ciencia.

En un principio la institucionalización fue creada como producto de una formación social y colectiva para un determinado fin, donde poco a poco esa cohesión como fenómeno social establecido de comportamientos comunes ha entrañado diferenciaciones pre-sociales, que han permitido la asignación de determinada población en general como el sexo, estatura, condición física, grado académico de estudios; para términos muy específicos de su funcionalidad interna como externa, según las necesidades de la institución.

Al respecto, Berger y Luckman llegan a la conclusión de que el lenguaje es uno de los elementos fundamentales que proporcionan y constituyen uno de los instrumentos de comunicación del ser humano, que han logrado legitimación de diversos órdenes sociales, así como una poderosa fuente de acopio de conocimientos significativos sociales disponibles a beneficio de la misma institución.

Por otra parte, el conocimiento -dicen los autores- es una de las dinámicas internas de cada institución, constituyendo el motor principal intelectual que conlleva a los diversos comportamientos designados a todas las situaciones que en ellas caben como parte del orden institucional establecido. En este sentido, lo que en la sociedad queda establecido como conocimiento se externaliza a través del lenguaje y como verdad objetiva de todo análisis social en el hombre. Asimismo, en la división social del trabajo de los diversos sectores del mundo social, para la obtención de una mejor productividad económica se implementó como indispensable y necesario la existencia de manera subjetiva a todos los trabajadores que laboran la aplicación de una “programación” específica de conocimientos como una inyección con ingredientes de fuerzas productivas específicas de canalización control total moral en la llamada institución, que los autores llaman “diversas formas de caza” para la producción de calidad nacional e internacional y buen funcionamiento de la misma.

Este tipo de conocimientos con funciones de control social, se han aplicado actualmente no sólo a las empresas de todo sector económico, sino social que generación tras generación el ser humano ha servido en su momento como un elemento muy importante para satisfacción personal, privada y asociada de territorios económicos transmitiéndose de manera inmediata y necesaria como realidad objetiva.

Empíricamente los conocimientos son transmitidos directamente al individuo para formar un tipo específico de persona, al que la empresa puede llamar como cazador, cuya identidad ha tenido gran significación en el universo constituido por lo ya mencionado con un cuerpo de conocimientos muy específicos, subjetivos en una ciudad de cazadores, que no sólo es aplicado actual y directamente a las empresas y sectores del mundo social, sino también es aplicable a toda el área de comportamiento institucionalizado como algunas dependencias que tengan que ver con la salud y la educación

En otras palabras, Peter Berger y Thomas Luckman comentan que no puede existir ninguna parte de la institucionalización de la caza sin el conocimiento particular producido socialmente y objetivado con referencia a esta actividad, cazar y cazador implica existir en un mundo social definido y controlado por dicho cuerpo de conocimiento.

Toda conciencia en el ser humano tiene una manera muy propia y específica de retener, analizar, así como de interpretar de diversas maneras la realidad en la que se desenvuelve, el retener en nuestra conciencia tanto conocimientos como

experiencias de nuestra propia vida cotidiana depende biológicamente de cada ser pensante, algunas experiencias se encuentran estereotipadas en los recuerdos que guardamos cada uno de nosotros, y si no existieran esos recuerdos, no se podría encontrar el sentido de nuestra biografía personal.

Al respecto los autores comentan que esa sedimentación intersubjetiva puede llamarse verdaderamente social cuando no se ha objetivado en cualquier sistema de signos, o sea, cuando surge la posibilidad de objetivaciones reiteradas de las experiencias compartidas, sólo entonces hay probabilidad de que esas experiencias se transmitan de una generación a otra y de una colectividad a otra.

Entonces, cualquier sistema de signos utilizados en el lenguaje de cada ser humano es el único que hace compartir experiencias de manera colectiva en determinada sociedad, así como también forma parte de un importante instrumento de acopio colectivo de conocimientos de cualquier tipo.

En el lenguaje que desarrolla el ser humano, el acervo de conocimientos siempre se va a presentar a manera de tipificaciones acerca de los sujetos, personas o sucesos del mundo, es decir, en ordenamientos que los agrupan en determinados grados de abstracción en el individuo, que facilitan la ubicación, clasificación e interpretación de lo que el sujeto vive.

Si las experiencias son compartidas por varios individuos, entonces quedará sedimentada, en otras palabras se hallará en la imagen de los sujetos intersubjetivamente un fuerte lazo de unión entre ellos, que en este caso sólo persistirá en una familia y personas allegadas al individuo como los amigos en común.

La objetivación del enorme acopio de conocimientos por medio del lenguaje, en el ser humano, permite la ayuda del sistema corporal para su desenvolvimiento, por medio de la instrucción moral, que ha permitido poseer en él mismo una forma muy distinta del sentir de la vida y ha escrito esos conocimientos utilizando un lenguaje escrito como la poesía lírica, dramática, alegoría religiosa, novelas, entre otras, en el que por medio de este sentido pueden difundirse para todos los gustos e interpretaciones y formas muy específicas del sentir humano.

Estas tipificaciones de las diversas formas de acción aplicadas al individuo requieren para el mismo aplicador, un sentido lingüístico objetivo de ver su realidad y la del futuro productivo de las instituciones; vale entonces decir, que

habrá un vocabulario referente a esas acciones. En el curso de la acción se va produciendo una identificación del "Yo", entonces toda acción que se desarrolla al interior y exterior de las instituciones va determinando, poco a poco, de manera subjetiva la auto aprehensión del actor en el sentido objetivo que se determina socialmente a las acciones.

Aunque como comentan los autores, se sigue teniendo conciencia marginal del cuerpo y otros aspectos del yo que no intervienen directamente en la acción, el actor por ese momento se aprehende a si mismo esencialmente identificado con la acción socialmente objetivada.

El actor y las acciones se retienen en la conciencia de cada uno de nosotros, el "Yo" actuante en muchas ocasiones de la vida social, laboral y cotidiana nos aprehendemos de manera subjetiva sin darnos verdaderamente cuenta de esa acción, o por el contrario, aprehendemos en las conciencias de manera subjetiva, en este mundo construido socialmente por nosotros.

En cada una de las instituciones existen roles muy específicos que desempeñar, objetivizados lingüísticamente constituyendo ingredientes esenciales y accesibles para un determinado fin. En el caso del IMSS -como en toda institución- existen normas y reglamentos accesibles, conocimientos específicos como parte del buen funcionamiento habitual del mismo sistema institucional. Estas formas de control social y laboral determinan en el individuo significados optativos de acatamiento y, por supuesto, severas sanciones en cualquiera de los casos de manera verbal y simbólica.

Con todas estas representaciones aplicadas al individuo y con la ayuda de procesos estratégicos de sensibilización, la intención principal no es más que moldear conductas que requiera la misma institución, haciendo de su utilización representaciones con esquemas de conocimientos de excelencia, sistemas de pensamientos con ética personal, fenómenos significativos cuya existencia han delimitado libertad de expresión e inteligibilidad y un comportamiento muy específico del ser humano.

Cuando se analiza a fondo cada una de las características de roles no sólo en las instituciones, asimilamos una diversidad de representaciones intencionales en el ser humano, para determinados fines del sector social y económico. Algunos lo representan de manera simbólica en su totalidad más que otros. Estos "roles" tienen gran significatividad en la sociedad de todos los sectores sociales, ya que

representan gran importancia no sólo en las instituciones, sino en toda la sociedad en general.

Hasta en nuestra propia familia, escuela, sociedad, trabajo, cada ser humano desempeñamos necesariamente roles muy específicos, como padres y como hijos de familia tenemos cierta responsabilidad o no de representar funciones con vertientes de conducta variables para su desempeño.

En virtud de cada uno de los roles, es necesaria la aplicación en zonas específicas el conocimiento socialmente objetivado no sólo de manera subjetiva, sino aplicando también la existencia de normas, valores sociales como determinantes funcionales en una determinada micro sociedad.

Dentro de la división social del trabajo, los "roles" caracterizarán en el individuo mayores conocimientos que en los demás, la multiplicación de tareas continuas requeridas de soluciones estandarizadas, mentales, descriptivas, aumentarán siempre el grado de conocimientos que le sean adjudicados socialmente, en algunos casos de manera intelectual y otros, por la misma experiencia de trabajo cotidiana, hombres y mujeres tenderán a desarrollar cierto rol social en el cumplimiento de tareas particularmente necesarias para su desempeño, contemplados desde la perspectiva que requiere la institución.

El análisis de los "roles" tiene una particular importancia en la sociología del conocimiento, y en especial para los autores Peter Berger y Thomas Luckman, porque describen, representaciones subjetivas de los diversos universos.

1.14 Legitimación: Orígenes de los Universos Simbólicos

La *legitimación* es un término con diversos significados tanto para el hombre como para la funcionalidad de las instituciones y sus procesos institucionales. La legitimación produce en algunos casos, de manera simbólica, nuevos significados que ayudan a los procesos institucionales a un fin determinado, siguiendo un orden establecido por la misma. La función de la legitimación para las instituciones es lograr los procesos de "integración" entre los individuos, utilizando estrategias subjetivas y como primera instancia es llegar al orden total de la institución y después, llegar al propósito final que pretende la institución, dependiendo del "rol" en que desempeñe el individuo.

Por otra parte, en el "Estado Moderno", diversos sectores que conforman un mundo funcional de autoridad social, en su mayoría fungen como instituciones encargadas de ejercer control social en el terreno de la transmisión ordenada de conocimientos, habilidades y valores culturales, en otras palabras, el Estado es el que se preocupa por detentar el monopolio científico a fin de cumplir con una de sus funciones, cuidar los intereses productivos en la sociedad.

Dentro de la burocratización de los principios estructurales, el más importante es el que se refiere a la estructura patriarcal de la legitimación, o llamémosle también en sentido más amplio de "dominación".

En su esencia no se basa en el deber de servir a una "finalidad" impersonal y objetiva y en la obediencia a las normas abstractas, sino justamente en lo contrario en la sumisión, en virtud de una devoción rigurosamente personal. Su régimen radica en la autoridad de un dominio dentro de la comunidad doméstica.

Su posición autoritaria personal tiene un común con la dominación burocrática puesta al servicio de fines objetivos, la continuidad de su subsistencia en el carácter cotidiano. Además, ambos encuentran, en última instancia, su apoyo en la obediencia de normas por parte de los que están sometidos a un poder.

Acerca de la educación Weber dice: Históricamente la educación ha jugado un papel considerable en relación a la estimación o prestigio social que se disfrute. Ha servido de arma principal para legitimar una posición social determinada. Weber expresa estamentos y clases que el tipo de educación formalmente recibida pasa a ser categoría definitoria de la "situación estamental", es decir, en la pretensión de privilegios o, la ausencia de éstos, en la consideración social. (Weber, 1922-1981:706-716).

En la vida social de cada individuo, no sólo en su vida personal, familiar y colectiva, es necesario reflexionar sobre el gran papel a desempeñar sobre los aspectos mencionados de las diversas fases existentes de legitimación, así como adquirir un significado personal y subjetivo atribuyendo una validez cognoscitiva a sus significados objetivados. Dentro de las instituciones, la legitimación justifica todo orden institucional, adjudicando al individuo por medio de normas su dignidad como persona en el cumplimiento de su trabajo, tanto laboral como conductual del hombre en común.

Algunas palabras que se consideran importantes -escritas por los autores- respecto a la legitimación es lo siguiente: la “legitimación” no es sólo cuestión de “valores” siempre implica también “conocimiento”, tanto en las buenas como en las malas acciones dentro de la estructura de vida social del individuo en común.

Los valores que se mencionan dentro de la legitimación se encuentran en algunas instituciones de manera simbólica descritos subjetivamente como la moral, ética donde se indica al individuo lo que tiene que hacer, realizar una acción y otra. Para explicar con más detalle los procesos de legitimación es necesario mencionar algunos niveles propuestos por los autores, para una mejor comprensión e interpretación del mismo:

- Primer Nivel: Corresponden a todas las afirmaciones tradicionales sencillas aprendidas principalmente en la primera estructura social familiar del hombre, esto es en su casa, referentes al "Así se hacen las cosas" que son las respuestas primeras y generalmente más eficaces a los ¿por qué? del niño, este nivel como mencionan los autores es pre-teórico, constituyendo el fundamento de “conocimiento” en la primera fase de vida del ser humano.
- Segundo Nivel: Contiene proposiciones teóricas en forma rudimentaria, estos esquemas se relacionan directamente con las acciones concretas que realiza el individuo y se encuentran plasmadas en leyendas, cuentos populares, que suelen transmitirse de forma poética al individuo. De esta manera el ser humano va aprendiendo ciertos dichos utilizados de manera común por su círculo social y familiar como por ejemplo “no señales con tu dedo el arcoiris o te saldrán granitos en las manos”, “cuando tu esposa grite acude, pero cuando tu primo te llame, corre”.
- Tercer Nivel: Contiene teorías con procesos formalizadores de conducta que van dirigidas directamente a lo jóvenes y adolescentes en cuanto al deber ser, que lo caracteriza dentro de un determinado sector institucionalizado, existiendo pues una complicada teoría económica sobre la “relación entre primos”, sus derechos, obligaciones y normas de procedimientos administrados por la gente de mayor edad, a quienes se les atribuya después de que hayan agotado su propia utilidad económica. Actuando como expertos en el caso de presentarse problemas en su aplicación.
- Cuarto Nivel: Constituyen a los universos simbólicos de legitimación, estos son procesos que se refieren a realidades que no son las de la experiencia

cotidiana, sino más bien procesos objetivados socialmente y subjetivamente reales.

Los niveles teóricos de legitimación, anteriormente mencionados forman parte de descripciones e interpretación personal de los autores, para su comprensión y conocimiento, perspectivas sobre legitimación no muy comunes como fenómenos presentados de manera natural en el rol que desempeña el ser humano en determinada esfera social de su vida cotidiana.

Por otra parte, los "roles" institucionales -comentan los autores- se convierten en una de las maneras de participación del individuo en todo el universo que abarca el orden institucional, por ejemplo, el nivel de legitimación de la "relación entre primos" es uno de los tantos roles que juega el hombre en su vida cotidiana, con una gran significatividad de manera personal como parte importante de nuestra esfera social. Por lo tanto, todas y cada una de las teorías en general forman parte del mundo social del mismo individuo.

En la práctica de la vida diaria el individuo determinará con criterio personal las acciones "correctas" dentro de la estructura del deber ser, dentro de los valores morales aplicados de manera personal, alcanzará su sanción negativa más determinante como ofensa contra el orden divino o contra la misma naturaleza del hombre establecida por el mismo mandato divino.

Los universos simbólicos, no son más que conocimientos objetivados, productos de la conciencia humana presentándose como totalidades, en algunos casos inevitables, que funcionan en las diversas esferas institucionales, propagandas y medios activos de comunicación, que han servido como elementos esenciales para legitimar la biografía individual y el orden institucional, en su mayoría tienen carácter económico u ordenador, que de manera subjetiva, aprehende de manera ordenada y con gran significado situaciones reales en la vida cotidiana y sectores sociales como parte importante del desarrollo del mismo individuo.

Peter Berger y Thomas Luckman describen que los universos simbólicos se encuentran en las diversas áreas de conocimiento, que de una u otra manera seguirán siendo reductos inteligibles dentro de la realidad cotidiana, ordenándose así en una jerarquía de realidades en muchos casos marginales, que en situaciones muy extremas han significado una amenaza para la existencia de la sociedad.

Por otra parte, en la descripción de Berger y Luckman respecto a los roles que desempeña el individuo y los comportamientos adoptados de la misma institución a la que pertenece, el universo simbólico para él proporciona la legitimación definitiva del orden institucional, concediéndole la primacía en la jerarquía de la experiencia humana.

Por lo tanto, su origen y su propagación han influido y seguirán influyendo, siempre en todas partes "revolucionariamente" con formas muy específicas de estructura y funcionamiento, ley simbólica objetivizada desarrollada en cualquier sector social y función específica de manera personal y familiar.

Esta teoría, significativa como muchas otras dentro de la rama de la psicología moderna, son descripciones reales con datos específicos sobre el desarrollo de la personalidad dentro del campo de la Sociología, que representan todo un universo de significados, con posturas sociales respecto a la naturaleza del pensamiento del hombre, consideradas como válidas para la teorización de la realidad social.

Otras de las funciones legitimadoras, corresponde a la "corrección" de la identidad subjetiva del individuo. Por la naturaleza misma de la socialización, la identidad subjetiva es una entidad precaria que depende del individuo con los otros significantes, que pueden variar o desaparecer; la precariedad aumenta aún más por las auto-experiencias en las susodichas experiencias marginales.

Una vez más, el universo simbólico en todos los sectores sociales establece en el individuo una jerarquía específica en todos los ámbitos de una sociedad, sus aprehensiones subjetivamente han significado una realidad, que por una parte ha sido la existencia de cierta seguridad para el ser humano, dependiendo del rol que desempeña, lo que considera como una rutina a la luz del día y ante la mirada de los demás.

Esta descripción de los autores se asemeja en todas las épocas de la vida del ser humano, actualmente el hombre desarrolla los mismo roles que desempeña, en los diversos sectores sociales de nuestro mundo.

En el universo simbólico, en algunos de sus aspectos, el mismo hombre ha violado las normas existentes para su desempeño y en otros no se ha cumplido, pues la jerarquía pública no ha permitido dejar en otras manos los intereses sociales y económicos que están fuera de su alcance.

Una de las funciones legitimadoras de los universos simbólicos que tienen importancia estratégica para la biografía individual es la “ubicación” de la muerte - dicen los autores-, que la experiencia de la muerte de otros y, posteriormente, la anticipación de la muerte propia plantea la situación marginal por excelencia para el individuo.

En el plano del significado, el orden institucional representa una defensa contra el terror. En otros términos, la palabra terror es generada por el mismo individuo de manera subjetiva en el pensamiento del ser humano, (horror, angustia).

Por otra parte, la palabra significado, Alfred Shutz (1993) la formula como “acción significativa del individuo”, estableciéndola como un elemento primigenio de la teoría, cuando en sí misma contiene una gran cantidad de problemas como la resolución de la problemática sobre la forma o manera en que un individuo da el significado, lo otorga o lo adjudica a sus acciones.

Entonces, en el plano del significado el orden institucional representa una defensa contra el terror, llamémosle terror a ciertas perspectivas subjetivas aplicadas al ser humano, que generan los universos simbólicos determinados por las diversas estructuras del orden social, adjudicando una legitimación con amplias redes de significado estableciendo directamente límites en la interacción social.

El universo simbólico asigna rangos a los diversos fenómenos en una jerarquía del ser, definiendo los rangos de lo social dentro de dicha jerarquía. Hablar de rangos en términos sencillos significa categorías, o más bien, en términos burocráticos status, a los hombres que se merecen un lugar en la burocracia y a otros se les asigna por el mismo hecho de permanecer en el mismo rango social.

Todos los procesos cognitivos en el hombre se originan en la reflexión de manera subjetiva, en este sentido, el carácter teórico de los universos simbólicos, de acuerdo a Peter Berger y Thomas Luckman son construir teorías, no sistemáticas que el observador pueda interpretar de manera diferente, al orden social el cual es visto como natural.

Después de que un universo simbólico se objetiva como “primer” producto del pensamiento teórico, surge verdaderamente la posibilidad de la reflexión sistemática sobre la naturaleza de ese universo. Todas las legitimaciones, desde las más sencillas (legitimaciones teóricas de significados institucionales distintos) hasta los establecimientos cósmicos de universos simbólicos, pueden describirse

como mecanismos para mantenimiento de universos que requieren, desde un principio, conceptos y descripciones con un bagaje teórico bien sustentado.

En el universo simbólico de todos los individuos en esta tierra, siempre existirán variaciones de cómo concebir nuestro universo, justamente porque el universo simbólico no puede ser el mismo para todos y aunque lo fuera, la percepción y asimilación del ser humano ante un fenómeno al que se tiene que analizar de manera subjetiva es muy diferente al de su descripción. Por ello, enseñar su significado en forma directa tal y como se enseñan los significados de la vida cotidiana, no pueden ofrecer las mismas respuestas a lo que debería contestarse. Por ejemplo, las preguntas que hacen los niños respecto al universo simbólico tienen que ser respondidas de manera más complicada que las preguntas sobre la realidad de tales instituciones en la vida cotidiana, las preguntas de los adultos por supuesto requieren una mayor elaboración conceptual.

Esta forma de cómo plantea el autor la transmisión de universos simbólicos se visualiza constantemente con lo que le sucede al individuo, cuando algunos grupos de habitantes (las familias, los vecinos; primos de la misma generación que no se frecuentan cotidianamente y que pertenecen a diferentes contextos sociales; las reuniones entre amigos de una misma sociedad con diferente status social) llegan a compartir versiones muy diferentes de vida social y manejando procesos lingüísticos con sentido subjetivo diferente a los comúnmente escuchados, aunque empíricamente resulta un lenguaje accesible.

Sin embargo, en ciertos momentos de la vida existen variaciones de pensamientos y formas distintas de expresión y lenguaje, quizás se apliquen mecanismos subjetivos de legitimación entre ambos (por el status social al que se pertenece) o represiones por actos personales pasados.

Aquí lo que interesa es analizar la significatividad de sus universos simbólicos y mecanismos subjetivos, contruidos por el mismo hombre en la aplicación de los conocimientos que lo legitiman o lo desafían, resguardando todo el universo que mantiene como natural en su vida social.

Todos los mecanismos conceptuales para el mantenimiento de los universos simbólicos son productos de la misma actividad social e interpretados de maneras diferentes por el hombre como lo son también todos los significados de legitimación, en los que rara vez pueden entenderse por separado de las demás actividades de la colectividad.

Todo material que se construye en las legitimaciones y que mantienen los universos simbólicos, consiste en una elaboración subjetiva y los resultados fiables (ulteriores) responden a un fin muy específico, lograr determinados objetivos que se requieren en la sociedad.

De cualquier forma, las más antiguas concepciones para que se mantengan los universos tienen una forma mitológica, caracterizada como una concepción de la realidad que plantea una forma específica de integración o llamémosle “penetración” de fuerzas sagradas a la experiencia cotidiana, esta concepción aparece como un mecanismo subjetivo dentro de los órdenes sociales existentes en nuestra sociedad.

Se sabe que los sujetos, al participar en las diversas prácticas educativas, incorporan junto con los contenidos educativos una serie de significaciones sociales, a través de las cuales interactúan en el mundo social (Berger y Luckman, 1979). De este modo se garantiza, por medios de un proceso permanente de recreación de los significados sociales, la continuidad.

El grado de conocimientos que le son adjudicados socialmente a los hombres y mujeres, en algunos casos de manera intelectual y otros por la misma experiencia cotidiana, van a desarrollar cierto rol social, en el cumplimiento de tareas particularmente necesarias para su desempeño, que en este caso es el que requiere la institución.

El análisis de los roles tiene una particular importancia en la sociología del conocimiento y en especial para los autores Berger y Luckman, porque describen las representaciones subjetivas de los diversos universos significativos, objetivados en la sociedad como son en la humanidad una realidad viviente, en las diversas colectividades como grupos étnicos, religiosos, partidos políticos, entre otros. Es la única manera de analizar subjetivamente al individuo, en el desempeño de sus actividades sociales como una totalidad de su quehacer cotidiano, en fin, analizar una visión del mundo manifiesta en la conciencia del individuo en particular.

El análisis que hacen los autores respecto a los acontecimientos sociales de las instituciones, sólo es una visión personal descrita que no precisa datos exactos y verídicos de lo que acontece esencialmente en cada uno de ellos. Es una descripción de un análisis con enfoques importantes y visión de lo que sucede al interior de las instituciones y la aplicación de conocimientos de manera subjetiva.

Estas estructuras que generalmente comparten los autores con el lector y la sociedad son paradigmas muy significativos en el análisis y estudio, su relevancia social permite polemizar la existencia de los diversos esquemas teóricos y hacer conclusiones contrastadas con la realidad dentro del mundo de las ciencias, en específico la sociología del conocimiento.

Al respecto los esquemas teóricos que hacen los autores de las diferenciaciones entre instituciones e institucionalización, permiten describir lo que antecede en las grandes esferas productivas donde es aplicado el conocimiento subjetivo de manera intelectual, en las sociedades industriales modernas, públicas y sectores sociales de nuestro mundo hoy.

Con las manifestaciones funcionales de orden social se va configurando en nuestro pensamiento una manera específica de visualizar nuestro mundo, quizá el de analizar mi biografía personal y el rol que desempeño como miembro activo de una sociedad.

En cada uno de estos factores y análisis de estudio, existe un universo de significados, muy importantes para algunos, donde se otorgan sentidos muy específicos de conocimiento y reflexión personal, según criterios diversos como sexo, edad, ocupación, grado de estudios, tendencias religiosas, inmersos en la división social del trabajo y del mundo económico.

Toda la colectividad de roles se encuentra formada por diversos grupos donde en muchas ocasiones o constantemente, existen conflictos y competencias entre ambos. Quizá en algunos momentos la distribución de los mismos roles en las sociedades han provocado conflictos inesperados, quizá por la asignación precaria de recursos económicos a las sociedades de producción económica, en fin cada uno de los conflictos desarrollados al interior de la institución se debe en su mayoría a las disposiciones internas de los diversos ordenes sociales y formas de pensamiento particulares con perspectivas individuales que determinan las instituciones en general.

En cada subuniverso existe una variedad de significados para su comprensión, lo que sí persiste en cada uno de los interiores es la existencia de intereses sociales que persigue. Peter Berger y Thomas Luckman al respecto hacen un comentario importante: “La medida en que el conocimiento se aparta de sus orígenes existenciales dependerá de un gran número de variables históricas” (tales como la urgencia de los intereses sociales involucrados, el grado de refinamiento teórico del conocimiento en cuestión y la relevancia o no relevancia social de este último).

Lo más importante de las consideraciones que hacen los autores es la relación entre conocimiento y su base dialéctica, mencionando el conocimiento como factor importante de cambios sociales en la humanidad.

Estos principios de la relación dialéctica entre producción social y el mundo objetivado, tiene una especial importancia en su análisis y significado. Los subuniversos que plantean los autores son problemas que acontecen desde hace muchos años hasta nuestra actualidad respecto a aspectos sociales de legitimidad, formulados en términos marxistas de infraestructura y superestructura como un supuesto importante dentro de la sociología del conocimiento.

Los llamados subuniversos son aquellas sociedades inmersas en el sector social como médicos, empresarios, campesinos; por ejemplo, en el subuniverso de médicos resulta legitimador el lenguaje y las formas muy específicas en que lo utilizan en el desarrollo de su trabajo, (quizá también su misma vestimenta), en la sociedad; subjetivamente la profesión médica se convierte en símbolos inmemorables de poder, de recursos utilizados, donde por supuesto los médicos se legitiman ante sí mismos y ante el público en términos pragmáticos.

En realidad es un claro ejemplo de que subjetivamente entra en funcionamiento la legitimación de todo un cuerpo de conocimientos para que de manera personal y por necesidad propia de la institución sea aceptada como condición en el discurso de salud en el ser humano. Queda así planteada la reidificación de la realidad social.

La reidificación es la aprehensión de fenómenos humanos como si fueran cosas, vale decir, en términos no humanos, o dicho de otra manera, la reidificación es la aprehensión de los productos de la actividad humana como si fueran algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultados de las leyes cósmicas o manifestaciones de la voluntad divina. La reidificación implica que el hombre es capaz de olvidar de manera subjetiva, en la mayoría de los casos, que objetivamente él creó materialmente el mundo y la humanidad, la dialéctica existente entre el hombre productor y sus productos es que pasa siempre inadvertida para la conciencia individual del ser humano.

En particular, la interacción real entre el hombre y su mundo se invierte en la conciencia, los significados humanos no se entienden como productores de un mundo, sino como producidos por “la naturaleza de las cosas”. La reidificación sólo existe en la conciencia del hombre de la calle y en realidad esta presencia tiene mayor significación práctica. Entonces, todo orden existente en cualquier

institución, tanto de manera conjunta como de manera individual y, a través del conocimiento intelectual puede aprenderse en términos deificados.

Peter Berger y Thomas Luckman describen un ejemplo claro de lo antes mencionado, el orden total de la sociedad puede concebirse como un microcosmos que refleja el macrocosmos del universo total como creación de los dioses. Todo lo que sucede aquí abajo no es más que un pálido reflejo de lo que sucede allá arriba. De manera similar puede aprehenderse de otras instituciones en particular. La receta básica para la reificación de las instituciones, consiste en concederles un status ontológico independiente de la actividad y la significación humana.

Por otra parte, los roles pueden reificarse al igual que las instituciones, por medio de la autoconciencia que se ha objetivado. También se aprehende como algo inevitable en la vida de cada uno de nosotros, por ejemplo, algunas personas pueden alegar que no les cabe en la vida responsabilidad alguna, entonces, la fórmula paradigmática -llamémosle así- para esta clase de reificación consiste en declarar: "No tengo opción en este asunto".

CAPÍTULO 2

ESTILOS DE APRENDIZAJE

En este capítulo se trabajarán los estilos de aprendizaje y los saberes de los docentes que forman parte de las construcciones sociales que realizan los grupos en una institución.

2.1 Antecedentes

En la psicología cognitiva, el constructivismo, la pedagogía y en la investigación del cerebro preexisten diversos factores que contribuyen, por parte del maestro, con los procesos de enseñanza. En la década de los sesenta predominan las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y el respeto a las diferencias individuales de los profesores y los alumnos en el momento en que ellos se apropian del conocimiento.

De acuerdo con Piaget, la mente no es una copia de la realidad, sino que es una actividad mental, la cual no es una simple lectura de la realidad, nunca es pura y simple copia de la experiencia.

Los esquemas de conocimiento no se modifican al antojo de las exigencias internas (individuales) y/o externas (sociales) que el individuo tiene a partir de la parcelación de la realidad, que es objeto del aprendizaje, sino que son el resultado de una compleja modificación y reorganización de los propios esquemas.

En México, la educación ha dependido de las tendencias de los organismos internacionales, por lo que su proyecto educativo tiene influencia de países como España, Chile, Cuba, Estados Unidos, entre otros, mismos que han fundamentado

su proyecto en las principales disciplinas y corrientes educativas que surgieron en naciones europeas.

En la década de los setenta, con el surgimiento de la psicología cognitiva, las teorías del aprendizaje estaban basadas en el conductismo, el surgimiento de la psicología humanista fue una reacción a esta corriente, la cual pone énfasis en la libertad del individuo para desarrollar sus propias opiniones mediante el pensamiento crítico independiente. Rogers como uno de los principales exponentes de esta corriente nos comenta sobre la terapia centrada en el cliente, que tiene influencia psicoanalítica, propone la exploración de los sentimientos de las personas reunidas en torno a un objetivo común, que es una referencia en el intento de extender los enfoques de grupo al sistema educativo.

La subjetividad y las experiencias subjetivas, junto con los valores y los intereses personales se consideran como elementos preponderantes en la construcción de la realidad. El desarrollo de estas ideas desembocó en el constructivismo, marco referencial básico de los enfoques actuales en la psicología de la educación.

A la psicología cognitiva le interesan los aspectos cognitivos, el procesamiento de la información, estrategias de aprendizaje, ayudas pedagógicas y las habilidades metacognitivas, que es donde se ubican las teorías que fundamentan los estilos de aprendizaje.

En torno a esta temática se han realizado diversos estudios a nivel nacional e internacional, donde se aborda la problemática desde diferentes puntos de vista. Se localizaron 121 investigaciones del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) de la Biblioteca del IISUE (Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación).

Se trabajó en la revisión y análisis de los resúmenes de 121 revistas de investigaciones sobre los estilos de aprendizaje, observándose puntos de encuentro en las siguientes: Revista Cubana de Educación Superior, Revista Mexicana de Investigación, Revista de Educación de Chile (Ramírez y Pizarro, 1995); Revista Mexicana de Investigación, Revista Educativa, Revista Española de Pedagogía, Revista de Educación (García y Prado, Stenberg, Castrejón y Bermejo, 1999); Revista Portuguesa de Pedagogía (Jales, 1995); Revista Intercontinental de Educación, Revista de Ciencias de la Educación de España (Gallardo y Saiz, 1995; Valverde, 1997; Celorio, 1999).

También se realizó la revisión de las Investigaciones de Rodríguez (1995), la de Alonso (1999) y la de Domínguez (2000); así como la de Kolb, Felder y Silverman, Rosenhine, Flanders, Stevens.

La temática de las investigaciones realizadas sobre los estilos de aprendizaje presentan diversos enfoques, algunos autores se centran en los alumnos para conocer el perfil, motivarlos y, en algunas ocasiones, estimular o debilitar comportamientos (Bennet, Ramírez y Pizarro, 1995; Gallardo y Saliz; Valverde, 1997; Velorio, 1999; Stenberg, Castrejón y Bermejo, 1999), diferenciar a las personas de acuerdo con sus características personales (Rodríguez, 1995; Alonso, 1999; Felder y Silverman) cómo los sujetos aprenden a través de la percepción (Amaya, 1999; Domínguez, 2000; Flanders, 1977; Rosenhine y Stevens, 1996), enfoca los estilos de aprendizaje en la interacción entre el profesor y el alumno.

Polanco y Bueno (1995), Velasco (1996), Kolb (1985) en sus investigaciones se enfocaron en cómo mejorar la enseñanza de los profesores y en cómo conocer sobre los estilos de aprendizaje. Por su parte Gallardo y Saiz (1997), García y Prado (1999) hablaron sobre la utilización de estilos de aprendizaje como herramientas para mejorar la enseñanza.

Castañeda y Batista (1992) enfocan los estilos de aprendizaje de acuerdo con el género y la predominancia de hemisferios cerebrales para el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

Los enfoques sobre los estilos de aprendizaje que se revisaron fueron:

Algunas investigaciones se centraron en conocer el perfil global de aprendizaje de los alumnos (Ramírez y Pizarro, 1995 y Valverde, 1997), investigar sobre la interacción o estilos de aprendizaje de alumnos de ingreso a la licenciatura como prueba de actitud académica. Celorio (1999) identifica los factores sobre el desarrollo de razonamiento, intereses profesionales, de destreza, de habilidades de aprender y técnicas de trabajo intelectual. Bennet argumentaba las opciones por unos u otros estilos o métodos de enseñanza, en su capacidad para producir mejores efectos cognitivos y afectivos en el aprendizaje de los alumnos.

Gallardo y Saiz (1997), identifican la motivación ante las tareas educativas para elevar la autoestima, mejorar las estrategias de aprendizaje a través de presentar mejor atención, la reflexividad y la enseñanza explícita de estrategias de

aprendizaje con el propósito de enseñar a aprender a aprender. Flanders nos habla sobre la interacción entre profesor alumno; Rosenshine y Stevens realizaron sus trabajos sobre los comportamientos instructivos que constituyen una enseñanza eficaz; Stenberg, Castrejón y Bermejo (1999) se enfocaron en el juego de los estilos cognitivos del rendimiento académico de distintas áreas de la educación primaria obligatoria.

Polanco y Bueno (1995) se basaron en los estilos de aprendizaje para mejorar las técnicas de enseñanza y el papel del pedagogo. Velasco (1996) trabajó en el conocimiento que tienen los profesores sobre las preferencias de los estilos de aprendizaje y sus implicaciones cognitivas educacionales.

García y Prado (1999) utilizaron los estilos de aprendizaje como herramientas cognitivas, indicadores en el aprendizaje, observación, sistematización de protocolos, referencias bibliográficas y transmisión de conocimientos.

Kolb (1985) hace referencia cuatro estados que son una descripción del ciclo de aprendizaje que muestran cómo la experiencia es traducida a través de la reflexión dentro de los conceptos, los cuales son usados para las guías de experimentación y para el cambio de nuevas experiencias.

En los estudios realizados por Gardner (1997) se refieren a las habilidades lógicas y las lingüísticas estilos y habilidades que los profesores consideran ideales en el alumno.

Existen diversas concepciones sobre la inteligencia, una de ellas refiere que es la habilidad para adaptarse efectivamente al ambiente mediante el cambio de uno mismo, del ambiente o creando uno nuevo. Para lograr la adaptación o la creación de un ambiente nuevo es necesario considerar a la inteligencia multifactorial, es decir, la inteligencia involucra varios elementos como son: el lenguaje, el pensamiento, la memoria, las imaginaciones sensoriales, el razonamiento, la capacidad del aprendizaje y la integración de las modalidades sensoriales. La inteligencia no es un proceso mental dirigido hacia la adaptación o creación de un medio concreto. (Amaya, 1999).

Gardner (1997) postula la *teoría de las inteligencias múltiples*: inteligencia lingüística, lógico matemática, cinéstica, musical, espacial, interpersonal, naturalista o ecológica. Ese enfoque concibe a la inteligencia como parte de los

valores de la sociedad o de la cultura, por lo que el estudiante posee diversos estilos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los estudiantes visuales, aprenden si ven el material y lo describen en forma gráfica; los estudiantes con estilo auditivo, si escuchan o graban; los cinestésicos tienen que incorporar todo su cuerpo y sentidos para adquirir mejor el aprendizaje significativo. Los estudiantes y docentes tienen diferentes estilos de aprendizaje, en esta postura su riqueza es la versatilidad de estilos que puedan utilizar. La combinación de dos o más estilos proporciona la integración del aprendizaje en diferentes perspectivas, no participa únicamente un órgano sensorial, sino el conjunto de ellos (vista, oído, movimiento y lenguaje comprensivo) (Amaya ,1999).

Gardner (1997) señala que al tratar a los alumnos de manera homogénea se quedan en desventaja un gran número de sujetos. También observó que, tanto alumnos sobresalientes como los de bajo rendimiento son tratados de manera injusta, ya sea por los compañeros o por los maestros, porque los planes educativos estaban adaptados para los alumnos aptos para aprender y porque se aísla a los compañeros sobresalientes. Hechos que se pueden evitar si estuvieran conscientes de los estilos de aprendizaje que poseen. De acuerdo con Stenberg (1999), no es que los alumnos sobresalientes sean mejores, simplemente son tratados de acuerdo con su propio estilo o se ajustan a los estilos de enseñanza de los maestros.

Así como Gardner, otros autores hicieron aportaciones interesantes para declarar que sólo una parte de la población estudiantil es tomada en cuenta gracias a ciertos comportamientos definidos por los propios estilos de aprendizaje.

A continuación se presentan algunos aspectos metodológicos de las investigaciones realizadas por diversos autores:

Polanco-Bueno (1995) llevaron a cabo cuatro estudios con el propósito de evaluar el grado de asociación entre estilos de aprendizaje de los profesores universitarios y campos de enseñanza. Aplicaron el inventario de estilos de Aprendizaje de Kolb; de igual manera Ramírez y Pizarro (1995) realizaron un análisis multivariado con el instrumento estandarizado de David Kolb (estilos convergente, divergente, asimilador y acomodador).

Celorio (1999) analizó los indicadores del desarrollo intelectual, estrategias de aprendizaje y trabajo intelectual, adaptación escolar, intereses profesionales y aspectos *socio-familiares*.

García y Prado (1999) refieren que el estudiante se involucra más en su proceso formativo, por lo que la valoración final se considera más objetiva. El proceso de enseñanza aprendizaje, incide en la realidad de los seres humanos, se observa en las habilidades de apreciación de la información sobre los resultados de diversos estilos de aprendizaje.

Gallardo y Saiz (1997) refieren que al identificar los estilos de aprendizaje se logra incrementar las estrategias de aprendizaje, las calificaciones de las matemáticas, obteniendo generalización y transferencia de resultados. Esta metodología se encuentra dentro de la enseñanza de contenidos procedimentales y en la línea de aprender a aprender. Se identifican las preferencias perceptuales de los estilos de aprendizaje en acto mental: entrada, proceso y salida, las cuales intervienen en el proceso de percepción auditiva, visual y kinésica (1996).

Jales (1995) identificó que los educadores dependientes del campo se diferencian de los independientes por la utilización de cantidad y calidad de los refuerzos para dirigir la comunicación en la relación pedagógica como es el posicionamiento que se adquiere en relación con los comportamientos que buscan elevar o disminuir en los estudiantes.

En las investigaciones que presentan Stenberg, Castrejón y Bermejo (1999) demostraron que cada uno de los estilos de aprendizaje de Stenberg y la inteligencia construyen una contribución independiente y significativa a la explicación de la varianza observada en el rendimiento académico; al referirse al estilo ejecutivo tienen una contribución positiva y significativa en la explicación del rendimiento en todos los casos. Se realiza una discusión sobre la relación que juegan los estilos de aprendizaje con otras formas de procesos cognitivos como es la creatividad.

En los estudios de Rodríguez (1995) se encontró que en los profesores predomina el estilo reflexivo y el plano teórico, llegaron a la conclusión que los estilos de aprendizaje sirven para planear, diseñar y desarrollar un trabajo de investigación educativa.

Las investigaciones de Alonso (1999) refieren que en las Universidades donde estudian tienen influencia los estilos de aprendizaje de los alumnos, los cuales inciden en la elección de una carrera determinada.

En la investigación realizada por Domínguez (2000) se encontró que los adultos con frecuencia, por sus propias experiencias en el aprendizaje, han tenido que alterar y adaptarse a otros estilos de aprendizaje por las circunstancias que se les presentan, por esta razón son más flexibles que los jóvenes.

Existen también diferencias individuales y de género, por lo que encontramos modelos para responder al entorno físico, social y afectivo que producen diferencias en el manejo de la información y en el desarrollo de las habilidades de pensamiento. La base biológica de esta diferencia es la manera en la que el cerebro procesa la información. A esto se le ha llamado *estilo cognitivo* que es uno de los constituyentes de los estilos de aprendizaje. Junto a él se encuentran las influencias culturales y la historia personal del estudiante, así como otros componentes importantes.

Al realizar una revisión acerca de los estilos de procesar la información, dependiendo de la diferencia de sexo, se encontró que la asimetría funcional del cerebro está ligada a la diferencia del sexo y se relaciona más con una situación de grado de especialización que con una especialización hemisférica.

El hemisferio derecho se especializa en el pensamiento sintético, de acuerdo con la teoría de la Gestalt y en el procesamiento de lo cotidiano como el reconocimiento de rostros, la percepción espacial y la memorización de los elementos familiares. Podría ser que algunas de sus funciones estuvieran más o menos desarrolladas según el individuo. El hemisferio izquierdo parece seguir estrategias de pensamiento fragmentado, más bien analíticas o lógicas y su carácter es eminentemente verbal.

En este contexto, el grado de especialización hemisférica de las mujeres no es tan marcado como el de los hombres, lo cual explicaría ciertas deficiencias que las mujeres muestran en tareas cognitivas ligadas a la percepción espacial, sobre todo después de la pubertad. Sin embargo, tal inferioridad en especialización favorece en ellas un mejor acceso verbal, lógico y racional al mundo visual, icónico de la otra mitad del cerebro (Castañeda, 1992).

Es difícil afirmar que las diferencias hemisféricas están ligadas a factores endógenos (biológicos o genéticos) o si obedecen a factores exógenos como la experiencia y la socialización. Por ello, es conveniente considerar a ambos, sobre todo cuando la comparación del pensamiento femenino y masculino -o de cualquier grupo que difiera- pueda ayudarnos a comprender mejor cómo se aprende un contenido determinado.

Las investigaciones realizadas por Batista sobre el desarrollo de perfiles de diferencias de género en las habilidades cognitivas, son importantes en la geometría o para entender la interacción profesor-género porque sugieren factores con los que ciertas prácticas instruccionales puedan agudizar las diferencias originales. Batista también ofreció evidencias para especificar el supuesto de la teoría de la especialización hemisférica del cerebro, en las que se corrobora la existencia de dos modos de pensamiento: visual y verbal. Se considera que aun cuando las diferencias sexuales en habilidades espaciales y verbales pueden deberse a la manera en que tales funciones están distribuidas entre los hemisferios cerebrales en hombres y mujeres, el manejo de las estrategias de solución de problemas geométricos implica un proceso de razonamiento lógico que debe ser considerado en otras investigaciones.

En las prácticas culturales correspondientes a las conductas relacionadas con el sexo de los niños, se encontraron comportamiento diferenciales en los padres ante la resolución de un problema. Tratándose de niñas, se da más apoyo y se observa más tolerancia con los errores cometidos; lo que no sucede con el varón, a quien se le exige más. Al parecer, las diferencias en la socialización de hombres y mujeres está relacionada con las necesidades económicas y de desarrollo de las sociedades; en consecuencia, se ejerce mayor presión sobre los hombres para que actúen sobre el mundo y lo modifiquen y sobre las mujeres para que desarrollen aptitudes de relaciones interpersonales (Castañeda, 1992).

En la investigación sobre estilos de enseñanza refiere que existen configuraciones docentes con diversas maneras de hacer en la enseñanza, que obtienen diferentes resultados en su concreción en el aula y que unas son más deseables que otras. De los antecedentes y el contexto que favorecen los estilos de aprendizaje pueden mencionarse lo siguiente:

El debate existente en Estados Unidos y Gran Bretaña en el periodo comprendido entre los años veinte y finales de los sesenta, acerca de las finalidades y tareas de la escuela a través de la influencia de la Filosofía de Dewey y la oposición de los enfoques progresista y tradicional en la

organización y tareas de las escuelas y de los profesores. La fuerte polémica entre los partidarios de uno u otro enfoque, sostenida en ambos contextos con ligeras variaciones temporales, conducirá a la búsqueda de la evidencia empírica que justificará la opción por un estilo de enseñanza determinado en su capacidad para producir en los alumnos mejores resultados de aprendizaje y actitudes más positivas.

Las experiencias de las investigaciones experimentales de Lewin (1939), de Lippit (1941), y de Lippit y White (1943) sobre los estilos de liderazgo y sus propuestas de tres estilos de dirección (autocrático, democrático y (laessez-faire), respecto a la bondad del estilo democrático para favorecer mejores relaciones y resultados entre los miembros de un grupo. Montero

En la misma línea de los trabajos anteriores, hay que situar los estudios de Anderson y Gordon. En 1939, Anderson realizó una propuesta de dos estilos llamados: denominador e integrador (correspondientes con autoritario y democrático). Una vez definidos operacionalmente ambos estilos se elaboró un instrumento para proceder a la observación -en el aula- de los efectos de ambos en los comportamientos verbales y no verbales de los alumnos de jardín de infancia y de primaria.

Gordon (1959) distinguió tres tipos de conducta del profesor que denominó: instrumental (orientada a los objetivos de aprendizaje), expresiva (orientada a satisfacer las necesidades afectivas de los alumnos) y la instrumental-expresiva, mezcla de las otras dos y con la que los alumnos obtuvieron un rendimiento más elevado.

Los trabajos de Flanders (1977) se han centrado en la indagación acerca del análisis de las interacciones profesor-alumno en el aula, una técnica valiosa para la formación inicial y continua del profesorado y para la investigación sobre la enseñanza.

El punto de partida de Flanders (1977) es la revisión de los resultados obtenidos por las investigaciones que habían utilizado las interacciones entre profesores y alumnos en las aulas. Los resultados muestran que, desde el preescolar hasta la universidad, los maestros hablan más que el conjunto de los alumnos. Las preguntas que plantean los docentes a los alumnos son en su mayoría a nivel cognitivo, la mayor parte de las actividades son propuestas por iniciativa del profesor; unido a lo anterior, la constatación de que el profesor favorece la iniciativa de los alumnos y considera sus ideas, los resultados obtenidos por estos

son mejores y manifiestan actitudes más positivas hacia el profesor y el trabajo escolar.

Flanders refiere que al separar los pensamientos y la acción de los profesores, sus intenciones y sus prácticas pueden salvarse mediante la disponibilidad de instrumentos de observación sistemática de los comportamientos de los profesores en las aulas. En este caso, las plantea en las interacciones verbales. De esta manera, el análisis de la interacción puede convertirse para cada profesor en un instrumento para mejorar su enseñanza y autodesarrollo profesional.

El autor focaliza su estudio en los acontecimientos en el aula, centrándose en lo que el profesor realiza, no en lo que el profesor o el alumno piensan acerca de ello o de lo que debería ocurrir.

El sistema de análisis de las interacciones verbales consta de diez categorías. Las siete primeras se emplean cuando el profesor habla, las categorías ocho y nueve se utilizan cuando habla algún alumno, la categoría diez cuando se producen momentos de silencio o confusión. De las siete categorías reservadas a la actuación verbal del profesor, las cuatro primeras se asocian con un estilo indirecto, las categorías restantes se asocian con un estilo directo.

Bajo el postulado de la preferencia del estilo indirecto de enseñanza, en el cual es de mayor independencia el comportamiento de los alumnos respecto a las directivas del profesor, supone mayor aprendizaje. El profesor con un estilo indirecto favorecerá la independencia del alumno y permitirá la obtención de mejores resultados.

Otro investigador de los años sesenta es Bennet, quien realiza sus trabajos en Inglaterra en las escuelas primarias. Sus postulados se basan en la introducción y proliferación de métodos progresistas, haciendo hincapié en intensificar la elección del trabajo por el alumno; una mayor libertad para moverse y expresarse; trabajo de grupo con materias integradas más que asignaturas separadas; una disminución general de la dirección y el control del profesor.

Los seguidores del planteamiento progresista se basan en la expectativa de la obtención de mejores niveles de desarrollo social e individual sin detrimento del nivel académico. La propuesta de Bennet es disponer del apoyo de la investigación empírica para argumentar las opciones por unos u otros estilos o

métodos de enseñanza, en su capacidad para producir mejores efectos cognitivos y afectivos en el aprendizaje de los alumnos.

Al realizar sus trabajos, Bennet busca la información disponible mediante la revisión de estudios precedentes sobre comportamientos de los profesores y sus efectos en el aprendizaje de los alumnos, realizados en el contexto de la enseñanza primaria en Estados Unidos y Gran Bretaña.

El autor construyó dimensiones sobre los comportamientos docentes que agrupó en: 1) Dirección y organización de la clase, 2) control del profesor y sanciones, 3) contenido y planificación de los planes de estudio, 4) estrategia de la instrucción, 5) técnicas de motivación, 6) procedimiento de evaluación.

El autor refiere las dimensiones, se construyeron 28 *items*, posteriormente se replantearon incluyendo situaciones referentes al profesor, al aula, al posicionamiento de valor del profesor respecto a un conjunto de objetivos de la enseñanza y a su opinión respecto de un elenco de proposiciones relacionadas indirectamente (madurez de los alumnos para elegir un tema, creatividad, disciplina, conocimiento por el profesor del medio familiar y social) y directamente con los estilos mediante el acuerdo o desacuerdo con la atribución de un conjunto de afirmaciones a los métodos formales (tradicionales) o liberales (progresistas).

Es importante mencionar que Bennet, a diferencia de Flanders, tiene un enfoque en el que incluye los aspectos afectivos, las relaciones de los alumnos, los maestros en el aula y en lo social, aunque sigue centrado en el profesor. Flanders sólo se aboca a la relación de los maestros y alumnos en el aula.

La búsqueda de relaciones entre el pensamiento de los profesores (actitudes y opiniones, son los términos utilizados) y su actuación en el aula, desbordaría el esquema de caja negra al tratar de comprender las razones que impulsan a los profesores a actuar de una manera determinada.

Bennet establece doce estilos que identifican el eje *progresista-tradicional*, lo que significa el comportamiento en el aula con características tales como: integración disciplinar, motivación intrínseca, agrupamiento flexible, elección del trabajo por el alumno y cierta despreocupación por el control con la clase de rendimiento. En el otro extremo están los profesores categorizados como *tradicionales-formales* con características opuestas: asignaturas separadas, motivación extrínseca, elección mínima del trabajo por el alumno, agrupamiento fijo (clase total y trabajo individual)

y, preocupados por el control del rendimiento. Entre uno y otro extremo, las combinaciones de uno y otro estilo en grado diverso (estilos mixtos).

Este instrumento fue validado empíricamente y permite la identificación de los estilos de enseñanza existentes en las aulas de la enseñanza primaria. En la categorización evita a la dicotomía y plantea la realidad de la contaminación de diversos estilos.

Al referirnos a estos estudios es importante mencionar que no se dispone de una explicación suficiente acerca de cuáles son los factores que aclaran por qué hay diferencias inter-estilos, sin embargo, hay que recordar que los maestros proceden de diferentes contextos escolares y familiares y, que al implementar sus estrategias de aprendizaje existe diversidad que es característica de cada uno de ellos, así como cada una de las actitudes que presentan, tanto en el aula como en sus relaciones con sus compañeros.

Los estudios de Rosenshine y Stevens (1986) se refieren a los comportamientos instructivos que constituyen una enseñanza eficaz y que han sido validados experimentalmente. La validación experimental ha consistido en la selección de comportamientos instructivos y el entrenamiento de un grupo de profesores en ellos; la comprobación experimental mediante la comparación entre el grupo experimental (profesores entrenados) y un grupo control (profesores sin capacitación).

Los resultados del aprendizaje del grupo experimental, medidos mediante *test*, fueron superiores a los obtenidos por el grupo control. Los comportamientos confirmados a este respecto han configurado lo que se podría llamar un modelo instructivo eficaz, un estilo de enseñanza configurado *a posteriori* de la identificación de los comportamientos instructivos, con efecto en el rendimiento de los alumnos. La experimentación ha sido realizada en los contextos naturales, en los niveles de primaria y secundaria.

Los principios identificados en la enseñanza eficaz de los profesores fueron: los profesores comienzan la lección con la revisión de los requisitos de aprendizaje, presentan los objetivos, los contenidos en pequeños pasos, dan explicaciones detalladas, proporcionan un alto nivel de práctica, plantean preguntas, guían al alumno en su práctica inicial y controlan el trabajo independiente. Estos comportamientos configuran un modelo instructivo, un estilo de enseñanza aplicable fundamentalmente en las áreas bien estructuradas, globalmente o en parte.

El modelo de Kolb (1985) sobre los cuatro estados es una simple descripción del ciclo del aprendizaje que muestra cómo la experiencia es traducida a través de la reflexión dentro de los conceptos, los cuales son usados para las guías de experimentación y para el cambio de nuevas experiencias. Kolb refiere a los estados como: experiencia concreta, reflexión/observación, conceptualización abstracta y experimentación activa. Este ciclo de aprendizaje tiene una retroalimentación, la cual se basa en acciones nuevas y en la evaluación de las consecuencias para la acción, los alumnos pueden tener en un momento cierto tipo de aprendizaje y en otro momento otro tipo de aprendizaje.

Kolb (1985) sugiere que el desarrollo de las preferencias para el aprendizaje es individual. El estilo preferido refleja una tendencia que no es absoluta y los estudiantes pueden adoptar diferentes estilos en diferentes situaciones, pero ellos tienden a favorecer alguna conducta de aprendizaje.

El autor construye un inventario de estilos de aprendizaje para identificar las preferencias de ellos. La primera versión de 1976 es modificada en 1985 (LSI), incluye los estilos activo/reflexivo, abstracto/concreto.

Kolb refiere que el aprendizaje ocurre en cuatro fases: 1) Experiencia concreta: se siente antes de pensar, se confía en la intuición más que en lo sistemático y se valora el trabajo con los otros. 2) Experiencia reflexiva: se atiende a significados e ideas mediante observaciones cuidadosas, se preocupa para entender cómo y por qué se valora el trabajo con los otros; también se valora la paciencia, la imparcialidad y el juicio cabal. 3) Conceptualización abstracta: se usa la lógica, ideas y conceptos, se piensa antes de sentir, se preocupa por entender símbolos abstractos y análisis cuantitativos. 4) Experimentación activa: se prefiere aplicar en la práctica que entender reflexionando, comprobar lo que funciona antes de aceptar verdades absolutas, hacer antes que observar, tomar riesgos, valorar influencias de su medio ambiente y ver resultados.

En esta conceptualización se enmarcan los límites de la investigación en el contexto de la formación profesional, en donde el aprendizaje y la enseñanza están íntimamente relacionados ya que como se enseña se aprende. Así tenemos los siguientes estilos:

- *El estilo convergente* combina los estilos de aprendizaje, conceptualización abstracta y experimentación activa. Las personas con este estilo de aprendizaje son mejores encontrando usos prácticos para las ideas y las teorías, tienen la habilidad de resolver problemas y tomar decisiones basándose en encontrar

soluciones a preguntas o problemas, prefieren trabajar en aspectos teóricos y problemas específicos más que conflictivos. Aprenden en función de lo que hacen para apropiarse de su conocimiento, a través de un proceso cíclico en diversos aspectos de su vida cotidiana como los estudios y trabajo. La diferencia entre el cuestionario propuesto por Kolb, Munford y Honey entre el propuesto por Catalina Alonso, es que los primeros tienen como propósito seleccionar y destacar las habilidades del sujeto para ubicarlo en diversas profesiones y en segundo lugar, para entender dónde está el autoconocimiento y la regulación de su aprendizaje.

En este apartado se realizará una descripción del enfoque que realiza Kolb en sus investigaciones (Stenberg, 1999).

El autor describe que cada persona posee ciertas cualidades para desempeñar un puesto en una empresa, esto lo expresa en el *estilo convergente* (es decir, combina los estilos de aprendizaje: conceptualización abstracta y experimentación activa) para especialidades y educación tecnológica; *estilo divergente* en este se combina un estilo de aprendizaje de experimentación concreta de la experiencia reflexiva, este tipo de conocimiento está ligado al arte, al entretenimiento y las carreras de servicio; el *estilo asimilador* combina los estilos de conceptualización abstracta y experiencia reflexiva para la carrera de informática y ciencia; *estilo ordenador* combina la experiencia concreta y experimentación activa, relacionado a carreras orientadas a la acción, servicio social, mercadotecnia, sociales e interpersonales, este estilo es efectivo en carreras de especialidad y tecnológicas.

- *El estilo divergente* combina los estilos de aprendizaje experimentación concreta y observación, son mejores observando situaciones concretas desde diversos puntos de vista, se acercan a las diversas situaciones en las que se generan ideas, así como las sesiones de lluvias de ideas, habilidad imaginativa y gran sensibilidad efectivas en el arte, entretenimiento y carreras de servicio.
- *Estilo asimilador* combina los estilos de conceptualización abstracta y observación reflexiva, son mejores para entender amplios rangos de información para presentarlas en forma concisa y lógica. Están menos enfocados hacia las personas, más interesados en las ideas abstractas y conceptos; generalmente encuentran más importante que una teoría tenga validez lógica que práctica. Este estilo es importante para la eficacia de carreras de informática y de ciencias.
- *Estilo ordenador* combina los estilos de aprendizaje de experiencia concreta y experimentación activa; tienen la habilidad de aprender a través de la experiencia para realizar las cosas; disfrutan llevando a cabo planes y dedicándose a nuevas

experiencias de reto, actúan de manera visceral en lugar de utilizar un análisis lógico; cuando resuelven problemas, confían más en la información que les puedan dar otras personas que en su propio análisis técnico. Este estilo es importante en carreras orientadas a la acción, así como a la mercadotecnia o a las ventas.

Peter Honey y Alan Munford realizaron algunas adaptaciones a la teoría de los estilos de aprendizaje de Kolb para adaptarlas al mundo educativo, ellos denominan a esta clasificación: estilo reflexivo, activo, teórico y pragmático. Estos autores refieren que cada persona posee cada uno estos estilos en mayor o menor medida desarrollados ya que existen algunos bloqueos que impiden el desarrollo equilibrado de todos los estilos. Se presentan estas características en la siguiente tabla:

Tabla 7

ESTILOS DE APRENDIZAJE

ESTILO	CARACTERÍSTICA	ASPECTOS QUE IMPIDEN EL DESARROLLO DEL ESTILO
Activo	Animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo, creativo, novedoso, aventurero, renovador, inventor, vital, vividor de experiencias, generador de ideas, lanzado, protagonista, chocante, innovador, líder, conversador, voluntarioso, emprendedor, solucionador de problemas cambiante.	Miedo al fracaso o a cometer errores. Miedo al ridículo. Ansiedad ante cosas nuevas o no familiares. Fuerte deseo de pensar en las cosas detenidamente o con anterioridad. Autoayuda, falta de confianza en sí mismo.
Reflexivo	Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo, observador, recopilador paciente, cuidadoso, detallista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudios de comportamientos, registrador de datos investigador, asimilador, escritor de informes y/o declaraciones, lento, distante, prudente inquisidor, sondeados.	No tener tiempo suficiente para planificar y pensar. Preferir o gustar el cambiar rápidamente de una actividad a otra. Estar impaciente por comenzar la acción. Resistencia a presentar las cosas por escrito. Actuar sin mirar consecuencias.

Teórico	Metódico, lógico, objetivo, crítico estructurado, disciplinado, planificado, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionador, razonador perfeccionista, generalizador buscador de hipótesis, teorías, modelos, preguntas, supuestos subyacentes, conceptos, finalidad clara, racionalidad.	Dejarse llevar por las primeras impresiones, preferir la intuición y la subjetividad, desagrado ante enfoques estructurados y organizados.
Pragmático	Experimentador, práctico, directo, eficaz, realista, técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de sí, organizador, actual, solucionador de problemas, aplicador de lo aprendido, planificador de acciones, poco sensibles a los sentimientos de los demás.	Interés por la solución perfecta antes que por la práctica. Considerar las técnicas útiles como simplificaciones exageradas. Dejar siempre los temas abiertos y no comprometerse en acciones específicas. Creer que las ideas de los demás no funcionan si se aplican a su solución.

- *Estilo activo:* Las personas que tienen esta predominancia se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las nuevas tareas. Son gente del aquí y ahora y les encanta vivir nuevas experiencias, sus días están llenos de actividad. Piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo. Tan pronto como descende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima. Se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas sus actividades.
- *Estilo reflexivo:* A este tipo de personas les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su filosofía consiste en ser prudentes, no dejar piedras sin mover, mirar bien antes de pasar. Son personas que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.

- *Estilo teórico:* Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos, si es lógico es bueno, buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y/o ambiguo.
- *Estilo pragmático:* El punto fuerte de las personas con predominancia de este estilo es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la oportunidad para experimentarlas, les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellos proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema; su filosofía es “siempre se puede hacer mejor”, “si funciona es bueno”.

Según Honey y Alonso las personas asumen diversos comportamientos de acuerdo con el estilo que poseen de manera predominante, quienes presentan el estilo de aprendizaje activo son personas que tienen miedo al fracaso o a aprender de sus errores, les agrada enfrentarse ante nuevas experiencias, son seguros, tienen confianza en realizar las cosas, les gusta presentar sus trabajos, les agrada dar a conocer sus proyectos y viven el momento, el aquí y el ahora.

Las personas con estilo reflexivo le dan vueltas al asunto antes de tomar una decisión, les sería imposible actuar instantáneamente. Son buenos asimiladores, presentan lentitud para aprender, necesitan examinar minuciosamente los temas para argumentar sus respuestas, prefieren dar sus opiniones después de que la mayoría de sus compañeros ha participado, presentan temor al error y requieren de tiempo para presentar sus trabajos de la mejor manera.

Los alumnos pragmáticos generalmente son impulsivos, es decir, actúan en primer lugar de acuerdo con sus propias hipótesis para comprobar si son o no verdaderas; prefieren escuchar las respuestas de sus docentes, a quienes consideran que tienen el conocimiento teórico, de otra forma los ignoran; buscan la información en otras referencias bibliográficas, son impulsivos en la toma de decisiones, se pueden perder ensayando varios caminos para dar una explicación a sus preguntas hasta que encuentren un método que se adapte a su estilo y sobre todo después de haber agotado sus posibilidades, tienen que seguir un método para dar soluciones de manera eficaz.

Por supuesto que el conocer los estilos de aprendizaje tiene como objetivo comprender que cada sujeto se enfrenta cotidianamente a nuevas experiencias o situaciones de aprendizaje en las cuales entran en práctica los diversos estilos.

Honey (1999) refiere que los estilos de aprendizaje son interiorizados por cada persona de acuerdo a sus experiencias cotidianas, estos influyen en la forma de aprender. Las personas cotidianamente se enfrentan a diversas situaciones de aprendizaje en las diversas actividades que realizan. El ser un buen aprendiz de acuerdo al estilo activo debe crear ideas y tomar decisiones. Reflexivo sabe escuchar los puntos de vista de los demás y analizar teorías, el teórico busca conceptos que fundamenten las acciones, el pragmático pone en práctica lo aprendido.

Los adultos pueden desarrollar mejor algunos de los estilos de aprendizaje. Se tiende a confiar más en unos métodos y habilidades en el proceso de aprendizaje que en otros, lo anterior es el resultado de un estilo particular de aprendizaje en un contexto determinado.

Los estilos de aprendizaje dependen de las acciones y del contexto que realiza la persona al momento de apropiarse del objeto de estudio, puede ser que en un estilo converjan diversas estrategias de aprendizaje, de acuerdo con sus necesidades cognitivas.

Algunas personas necesitan la perspectiva teórica de la tarea antes de hacerla, desean saber cómo funciona el proceso previamente. Otras necesitan un acercamiento práctico a la tarea, un método de prueba y error desde el principio; estas requieren que se les demuestre el proceso y luego internalizarlo, para posteriormente aprender la teoría. Algunas personas se sienten a gusto trabajando en equipo con apoyo de sus compañeros para aprender afectivamente. Otras se distraen al trabajar con varias personas, estos alumnos aprenden solos. Lo que demuestra la diversidad entre personas: ritmo, creencias, aptitudes, actitudes y contextos en los que se encuentran.

Es importante diferenciar los estilos de aprendizaje con las aptitudes de los alumnos. Los estilos muestran que la competencia de los alumnos es debido a las diferentes características específicas que poseen y a la forma en que se evalúan.

Alonso (1999) señala otros factores que influyen en los estilos de aprendizaje como son las experiencias previas sobre el tema, las preferencias temáticas del alumno, así como los rasgos fisiológicos, la motivación, las expectativas, etcétera.

En el aspecto afectivo existe una variación en los resultados del aprendizaje de alumnos que quieren aprender y desean realizarlo, existen otros alumnos que pasan sin interés los diversos temas.

Este autor refiere algunas teorías que aportan sugerencias, sobre todo para el aprendizaje de los adultos, por ejemplo: la teoría cinética de Adam, quien hace referencia a la forma de concentrar el máximo esfuerzo en el logro de los objetivos por los adultos, rescatando la participación voluntaria de los ellos en su aprendizaje: respeto mutuo, espíritu de colaboración, reflexión y acción, reflexión crítica y la auto-dirección.

Las diversas concepciones de los modelos desarrollados por los investigadores sobre los estilos de aprendizaje nos llevan a considerar lo siguiente: su dimensión, su multidimensionalidad, su estabilidad, su origen y su transformabilidad. Los límites observados conducen a reconsiderar el estilo de aprendizaje desde la perspectiva de la psicología cognitiva. Felder y Silverman (1998) propusieron los siguientes:

1. *Percepción sensorial intuitiva*. Los alumnos que desarrollan la percepción sensorial favorecen la información que reciben a través de los sentidos.
2. *Capacidad visual/auditiva*. Los alumnos que ejercitan su capacidad visual aprovechan más la información que ven que la que oyen y viceversa.
3. *Organización inductiva y deductiva*. Los alumnos que organizan su aprendizaje en forma inductiva, prefieren empezar con casos específicos e inferir reglas y principios; en tanto que los alumnos deductivos, prefieren empezar con principios fundamentales para llegar a deducir consecuencias y aplicaciones.
4. *Pensamiento activo y reflexivo*. Los alumnos que organizan su aprendizaje en forma inductiva, prefieren empezar con casos específicos e inferir reglas y principios fundamentales para llegar a deducir consecuencias y aplicaciones.

5. *Entendimiento secuencial/global.* Los estudiantes que acostumbran aprender mediante secuencias siguen patrones lógicos y lineales cuando resuelven problemas; los alumnos globales trabajan a tontas y a locas con brincos intuitivos, viendo los sistemas completos más que los componentes individuales.

Los estilos de aprendizaje se fundamentan empíricamente en que el alumno posee sus explicaciones sobre los fenómenos que se estudia en clase, no es una hoja en blanco que hay que llenar de información. Para que haya avance en la adquisición de conocimientos es necesario todo un proceso de construcción, que implica la puesta en juego de los conocimientos previos en los estudiantes, su cuestionamiento y la posibilidad de reorganizarlos para pasar a un nivel de comprensión y acción mejor. La actividad social es estructurante del sujeto y se considera fundamental en el aprendizaje.

El conocimiento no está aislado, sino que aparece inserto en una red de conocimientos que le confiere significados. El docente deberá proveer el aprendizaje a partir de estos estilos de acuerdo con la forma en cómo se percibe y se entiende la información expuesta al estudiante. De la forma cómo se percibe la información se consideran actitudes sensoriales intuitivas; de las formas para organizar la información se hace referencia a las actividades activas y reflexivas para que el entendimiento pueda ser global.

Existen cinco dimensiones que comprenden los estilos de aprendizaje y están relacionados con la forma en la cual se percibe, incorpora, organiza y procesa la información a la que tiene acceso el estudiante.

De la forma cómo se percibe la información se consideran las actitudes sensoriales e intuitivas por parte del estudiante, con respecto a cómo se incorpora se consideran las actividades visuales y auditivas. De la forma para organizar la información se hace referencia a actividades activas, reflexivas y, finalmente, del entendimiento se habla que puede ser secuencial o global.

Felder (1995) menciona que es deseable que los docentes estén familiarizados con los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y que usen técnicas de enseñanza diseñadas para adaptarse al mayor número de estilos posibles.

De acuerdo con Gardner (1995) la forma de procesar la información es una parte importante para definir los estilos de aprendizaje de un sujeto. Este autor refiere que la forma de aprender de los sujetos se basa en sus percepciones.

Gardner (1995), Velasco (1996) y Alonso (1999) señalan que el proceso se origina con la información que se recibe a través del ojo y el oído y se concluye cuando se da respuesta con la boca (expresión oral) o con las manos (expresión escrita o por señas). Los sentidos conforman un cuadro de entrada de información o forma de acceso; las memoria a corto plazo afecta a la información mientras se codifica en la memoria a largo plazo, las operaciones de grabación y transformación pueden sobreponerse a la información de recién adquisición. Asimismo, existen informaciones ejecutivas “metas componentes” u otros mecanismos de control de nivel superior, cuya misión es determinar qué problema debe atenderse, cuál es la meta deseada, qué operaciones deben de realizarse y cómo se ordenan para obtener un resultado específico.

Alonso (1999) refiere que los alumnos en los que predomina el estilo visual se les facilita el pensamiento espacial, son observadores, tranquilos, organizados, preocupados por su aspecto; las emociones se observan en su cara, tienen facilidad en aprender lo que ven y les cuesta trabajo recordar lo que oyen. Los alumnos auditivos tienen un pensamiento verbal; hablan solos, se distraen fácilmente, no les preocupa su aspecto, aprenden de lo que oyen y tienen dificultad para recordar lo que ven, expresan sus emociones verbalmente. Los alumnos predominante kinestésicos, tienen un pensamiento motórico; les gusta tocar todo, se arreglan muy bien, continuamente están en movimiento, aprenden a través del tacto y con lo que hacen, necesitan estar involucrados en lo que realizan.

El ser humano recibe un sin número de información a través de los sentidos, la cual va a depender de la predominancia que tenga y el interés en el momento de la percepción, dejando a los otros sentidos en un plano secundario de ella.

A continuación se especifican los diversos estilos de percepción:

- *Estilo visual:* Organizado, ordenado, observador y tranquilo; preocupado por su aspecto, voz aguda, barbilla levantada. Se le ven las emociones en la cara, aprende de lo que ve, necesita una visión detallada y saber a donde va. Le cuesta recordar lo que oye.
- *Estilo auditivo:* Habla sólo, se distrae fácilmente. Mueve los labios al leer. Facilidad de palabra, no le preocupa especialmente su aspecto. Monopoliza la conversación. Le gusta la música. Modula el tono y el timbre de voz, aprende global.

- *Estilo kinésico*: Responde a las muestras físicas de cariño, se mueve y gesticula mucho, sale bien arreglado, expresa sus emociones con todo el cuerpo.

También es importante mencionar que algunos autores proponen estilos de aprendizaje bipolares como Messick, Hill, Witkin (en Stemberg y Alonso 1999), en el que a simple vista un polo es mejor que otro (reflexivo-impulsivo, independiente del campo-dependiente del campo). Otros autores como Dunn y G. Price (Stemberg y Alonso 1999) señalan como estilos de aprendizaje aquellos que se ajustan al medio ambiente y a las preferencias para estudiar.

Carroll y Blomm (Lunch, 1998) refiere que el 95% de los estudiantes pueden tener dominio de las tareas que se proponen. Aunque a diversos ritmos y de diferentes maneras, una persona puede aprender más rápidamente que otra. Si es una tarea que ya había realizado antes lo hará con más facilidad, que si es la primera ocasión.

La teoría de Herman Witkin (Gall, Jacobsen y Bullock, 1994) se centra en la manera como aprenden los sujetos, el conocimiento o desconocimiento que tienen sobre el campo de esta manera se conceptualiza los estilos como independiente o dependiente de acuerdo a su conocimiento, la forma de actuar impulsiva o reflexiva de los alumnos al momento de aprender, así como a las causas a las que se atribuye el éxito o fracaso, externo e interno.

- a) El estilo de dependencia al campo. Se denomina dependencia al campo cuando se utiliza un procedimiento sintético y holístico de información y existe implicación en las relaciones interpersonales.
- b) El estilo de interdependencia del campo. Es cuando existe el procesamiento analítico de la realidad que presupone aislar los elementos de un problema, la aproximación impersonal de las relaciones sociales.
- c) El estilo de la reflexibilidad. Implica anticipar y valorar mentalmente diversas alternativas ante una situación problemática.
- d) Estilo de la impulsividad. Supone actuar en primer lugar de acuerdo con una hipótesis y comprobar después si era o no correcta.

- e) El estilo de polaridad interna. Se manifiesta cuando el individuo cree que los problemas están en su interior y que es él quien debe solucionarlos.
- f) El estilo de polaridad externa. Es cuando el individuo atribuye la causa de los sucesos a factores externos. No tiene poder para intervenir, ya que los acontecimientos están determinados y cualquier esfuerzo es inútil.

Stemberg (1999) realizó una revisión de 20 investigaciones que indican que la independencia del campo mantiene la correlación directa con los aspectos verbales, de rendimiento de la inteligencia, sobre todo el aspecto espacial.

Asimismo, señala que existen otros movimientos que se centran en comprender los estilos basados en la personalidad y aborda como primera teoría la de Jung, Myers y Anthony Gregory (Stemberg, 1999), en la primera teoría hacen cuatro diferencias básicas: 1) Tipo de relación, 2) funciones perceptivas, 3) juicio y, 4) la interpretación de la información. En la segunda teoría se basa en la noción de que las personas difieren en la manera de organizar el espacio y el tiempo, así clasifica a las personas como concretas o abstractas, secuenciales o aleatorias.

Jung y Myers realizan una clasificación de las personas como extrovertidas, introvertidas, intuitivas o sensitivas, pensadoras o emotivas, observadoras o juzgadoras.

De acuerdo con la clasificación, la extroversión se atribuye a la facilidad con la que se relacionan con otras personas, esto caracteriza a las personas sociales, interesadas en la gente y en el entorno; la introversión conceptualiza a las personas cuyos intereses se dirigen a su interior y tienen poca preferencia a las relaciones sociales.

En relación con las personas perceptivas, refieren que son intuitivas, tienden a percibir los estímulos de una manera holística y a concentrarse más en el significado que en los detalles; mientras que una persona sensitiva percibe la información de una manera realista y precisa.

La tercera diferencia se refiere al juicio de las personas pensadoras que tienden a ser lógicas, analíticas e impersonales. Los juicios de las personas emotivas tienden a estar más orientadas hacia los valores y las emociones.

La cuarta diferencia se refiere a la interpretación de la información, son personas observadoras que tienden a ser dependientes de la información del entorno, mientras que las personas juzgadoras tienden a ir más allá de esta información para realizar interpretaciones.

Gregory (Stenberg, 1999) clasifica a personas como concretas o abstractas, secuenciales o aleatorias. Las concretas prefieren manipular objetos, las abstractas se expresan metafóricamente. A las personas secuenciales les gusta que las cosas se les presenten paso a paso, de una manera ordenada. En cambio, las aleatorias prefieren que las cosas se les presenten al azar.

Myers y Gregory (Stenberg) idearon una forma para medir estos estilos, caracterizaron a las personas con diferentes combinaciones. Para Stenberg (1999) resultan discutibles las apreciaciones de estas teorías porque al evaluar los resultados no se obtuvieron los resultados esperados. Sin embargo, él reconoce que cada postura teórica se puede criticar, por más buena o útil que sea.

Otros autores como Rita Dunn y K. Dunn (Gall, Jacobse y Bullock, 1994; Velasco, 1996; Stenberg y Alonso, 1999) incluyen 18 estilos de aprendizaje que los ubican como las condiciones en las que los sujetos desean aprender. De acuerdo con Dunn, los estilos de aprendizaje se agrupan en cuatro indicadores principales: Ambiental (sonido, luz, temperatura, diseño, entre otros); motivación (persistencia, responsabilidad); sociológica (preferencias por estudiar solo o en grupo, identidad, rol) y, física (percepción, admisión, tiempo, movilidad).

R. Dunn (1994) refiere que algunos estudiantes prefieren estudiar con música, otros en silencio, hay quienes aprenden mejor con posturas formales, mientras que otros tendidos en el piso, cama, muebles; algunos les gusta estudiar en las primeras horas de la mañana, otros por la noche. Algunos en equipos, otros en soledad o acompañados. Algunos prefieren asumir el rol de líder, o bien, el rol secundario sin comprometerse demasiado.

Stenberg (1999) tiene un acercamiento a otros estilos cognoscitivos, aunque sólo los menciona superficialmente. Uno de estos estilos es la compartimentación, la tolerancia a experiencias poco realistas y el estilo de exploración.

El estilo de la compartimentación lo poseen aquellas personas cuya costumbre es etiquetar todo, ponerle un nombre y un lugar en un espacio. Cuando algo o alguien no es congruente con la visión rígida del sujeto, entonces queda fuera de la caja.

La compartimentación puede ayudar a las personas a poner en orden el mundo, pero también puede ser muy rígido (Stemmer, 1999).

La intolerancia a experiencias es poco realista cuando se comenta en qué medida una persona está dispuesta a aceptar y comunicar experiencias de la realidad diferentes a la experiencia convencional. Por ejemplo, alguna persona se lanza ávidamente a las experiencias de la realidad virtual, mientras otra no las necesita.

El estilo de la exploración, según Gardner y Moriarty (Stemmer, 1999), indica la medida en que una persona intenta verificar sus juicios y opiniones. Se refiere a la búsqueda de verificación, no a la calidad de esa verificación. Es el impulso de comprobar como verdaderas las opiniones propias.

Gardner (Stemmer 1999) propone el estilo gama de equivalencias y amplitud de categorías, que es cuando el sujeto tiende a ver semejantes las cosas diferentes, mientras que otro observa diversas cosas similares.

El estilo de gama de equivalencias en este estudio se tiene una amplia equivalencia de cómo se observan las cosas que otras personas no pueden ver. En esta postura no se observa las diferencias que distinguen una cosa de otra. La amplitud de las categorías tiene que ver con la gama propuesta para los diferentes objetos. La exactitud de las respuestas a un cuestionamiento no es lo que interesa, sino las múltiples formas de definirlos.

En la investigación está centrada la teoría de estilos de aprendizaje de la actividad, cuyo principal exponente es David Kolb en quien se basan Munford Gallego, Honey y Alonso (Rodríguez, 1995; Alonso, 1999) el sujeto aprende en función de lo que hace para apropiarse, a través de un proceso cíclico, de diversos aspectos de su vida cotidiana como los estudios y el trabajo. La diferencia entre el cuestionario propuesto por Kolb, Munford y Money y el propuesto por Catalina Alonso, el cual fue uno de los primeros inventarios que tienen como propósito el seleccionar y destacar las habilidades del sujeto para ubicarlo en las diversas profesiones, está en donde encuentran sus preferencias los estudiantes, en el autoconocimiento o en la regulación del propio aprendizaje.

Existen diferentes concepciones de estilos de aprendizaje:

- La manera por la que 18 elementos diferentes, proceden de cuatro estímulos básicos, afectan la habilidad de una persona absorber y retener (Felder, 1977).

- Se trata de una definición descriptiva adaptada a la misma taxonomía de estilos que estos autores propugnan, también se puede observar que olvida aspectos importantes del aprendizaje como analizar, generalizar, quedándose en la memorización (Dunn y Dunn, 1979).
- Las condiciones educativas bajo las que el discente está en la mejor situación para aprender o qué estructura necesita para aprender mejor (Hunt, 1979). En esta concepción el autor no describe como aprende un discente, indica simplemente qué estructura necesita para aprender.
- Simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje (Schmeck, 1982).
- En comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente (Gregory, 1969). En esta definición podemos observar que los estilos de aprendizaje son guías de cómo una persona aprende de acuerdo con el ambiente.
- Estilo de aprendizaje es una forma consistente de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje (Claxton y Ralston, 1978).
- Estilo de aprendizaje es un conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionados en un contexto de aprendizaje (Riechman, 1979).

En estas definiciones podemos observar que son una forma de cómo la persona actúa en el contexto de aprendizaje.

- Estilos de aprendizaje es el significado natural por el que una persona más fácil efectiva y eficientemente se comprende a sí misma, el mundo y la relación entre ambos (Butler, 1982).
- Los estilos de aprendizaje son un conjunto de significados que la persona va construyendo en el contexto de aprendizaje en el que se encuentra.
- Los estilos de aprendizaje son los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje (Smith, 1988).

- Los estilos de aprendizaje son algunas capacidades de aprender, se destacan otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual. Llegan a resolver de manera característica los conflictos entre el ser activo y reflexivo y entre el ser inmediato y analítico. Algunas personas desarrollan mentes que sobresalen en la conversión de hechos dispares, teorías coherentes y, sin embargo, estas mismas personas son capaces de deducir hipótesis a partir de su teoría o no se interesan por hacerlo, otras personas son genios lógicos, pero encuentran imposible sumergirse en una experiencia y entregarse a ella (Kolb, 1984).
- El estilo de aprendizaje es la disposición fundamental de la persona capaz de adaptación, modificación, de evolución y que se traduce en una preferencia habitual para tratar la información e integrar sus experiencias (Salas, 1988).

Esta definición refiere que la persona tiene preferencias para transformar la información a través de sus experiencias.

- Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. (Keefe, 1988).

Cada autor presenta elementos sobre la naturaleza y la forma en que el sujeto discrimina para hacer suyo el objeto de estudio, han denominado a esas diferencias: estilos de aprendizaje.

En el lenguaje pedagógico se entiende *estilo* como una serie de diversos comportamientos reunidos bajo una sola etiqueta. De acuerdo con Alonso (1999) el estilo es más que una serie de apariencias, conforman una parte integral en el sujeto. Por lo tanto, no se puede etiquetar a un ser humano por su dialéctica de comportamiento.

Los modelos desarrollados por los investigadores sobre los estilos de aprendizaje han construido diversas concepciones que son contradictorias en sus definiciones, origen, dimensiones, análisis y transformaciones; sin embargo, existe una coincidencia en que todas las teorías se originan como respuesta al reconocimiento de que las personas difieren en su forma de responder y de aprender.

A las diversas formas de aprender se le llama estilos de aprendizaje, las diversas perspectivas teóricas se centran en la personalidad, en la percepción, en la forma de organizar espacios y en la actividad.

Desde esta perspectiva, los estilos de aprendizaje se conceptualizan por las preferencias y reglas de funcionamiento de las personas que están relacionadas con las creencias. A partir de esto se permite profundizar en las dimensiones personales y sociales.

Por lo anterior, podemos decir que los estilos de aprendizaje no son exclusivamente las opiniones que el individuo tiene sobre sí mismo, sino una serie de enunciados operativos que definen a las personas en diversas situaciones de aprendizaje y en diversos contextos sociales.

CAPÍTULO 3

LA CULTURA DEL DOCENTE

En este capítulo se trabajará la cultura de los docentes desde su actividad cotidiana, cómo se van construyendo diversas formas de ser desde su historia profesional, académica, laboral, institucional, de su práctica profesional, es decir, desde los aspectos individuales y sociales del profesor.

La cultura se concibe como conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que dan sentido a los intercambios entre los miembros de una comunidad.

Bruner considera a la cultura como el conocimiento del mundo implícito, que mediante la negociación las personas alcanzan modos de actuar satisfactorios en contextos dados.

Al referirnos a la cultura de los docentes, debemos de estudiarla en forma integral, es decir, en su historia reciente, en la actividad académica, en el trabajo y la sociedad.

En el ámbito de las profesiones hay que relacionar el saber con los condicionantes y el contexto del trabajo, el saber es siempre de alguien que trabaja en algo concreto, con la intención de realizar un objetivo cualquiera.

El conocimiento académico no puede reducirse a la transmisión de los productos históricos de la investigación científica o de la búsqueda cognitiva de la humanidad. El conocimiento ha sido, es y será una aventura para el hombre, un

proceso cargado de incertidumbre, de prueba, de ensayo, de propuestas y rectificaciones compartidas y de la misma manera debe acercarse al alumno si no queremos destruir la riqueza motivadora del descubrimiento.

Los intercambios entre las personas y el mundo de su entorno, así como entre ellos mismos, se encuentra mediado por determinaciones culturales. Estas determinaciones culturales son representaciones y comportamientos producidos y construidos socialmente en espacios, en un tiempo concreto, apoyándose en elaboraciones y adquisiciones anteriores.

Se entiende a la cultura como un sistema de permanente cambio como consecuencia de la reinterpretación constante que hacen los individuos o grupos que viven de ella. Es producto y determinante de la naturaleza de los intercambios entre los individuos. La cultura es un conglomerado abierto de representaciones y normas de comportamiento que contextualizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad que se va ampliando, enriqueciendo y modificando como consecuencia innovadora de aquellos que actúan bajo su influencia. Por ello, la cultura ofrece siempre un espacio de negociación de significados y se recrea constantemente como consecuencia de este mismo proceso de negociación.

El niño experimenta y aprende esta dialéctica en su vida espontánea y cotidiana. Se incorpora a la cultura produciendo elaboraciones e interpretaciones personales de la misma, más o menos errónea o acertada, en función del carácter de sus experiencias e intercambios; de esta manera, actúa mediatizando y va elaborando el mundo de sus representaciones, modos de actuación. Así, construye lo que anteriormente denominamos una estructura semántica experiencial, un sistema de representación con relaciones significativas entre los elementos y concepciones que lo componen, que se muestra al mismo tiempo relevante, para analizar el escenario y decidir los modos de intervención en él.

El conocimiento académico fluctúa en el espacio de saber de los profesores, el cual está relacionado con sus personas, sus identidades, su experiencia vivida y su historia profesional; las relaciones con sus alumnos en el aula y con los demás actores, por ello es importante relacionarlo con esos elementos constitutivos del trabajo docente.

3.1 El Saber de los Docentes

En este rubro se establecerá la articulación entre los aspectos sociales e individuales del saber de los médicos docentes. Partiendo de que el saber es social, su existencia depende de los docentes en cuanto a actores e individuos comprometidos en su práctica.

En primer lugar, el saber es compartido por todo un grupo de agentes que poseen una información común (aunque más o menos variables según los niveles, los ciclos y los grados de enseñanza), trabajan en una misma institución y están sujetos, a causa de la estructura colectiva de su trabajo cotidiano, a condicionamientos y recursos comparables como los programas, las materias que enseñan, las reglas del centro. Desde ese punto de vista, las representaciones o prácticas de un profesor concreto, por originales que sean, sólo adquieren sentido cuando se destacan en relación con esa situación colectiva de trabajo.

En segundo lugar, ese saber es social porque su posesión y utilización descansa sobre un sistema que garantiza su legitimidad y orienta su definición y utilización, institución, administración, sindicato, asociaciones profesionales, grupos científicos, instancias de certificación y aprobación de las competencias. En suma, un docente nunca define sólo y en sí mismo su propio saber profesional. Al contrario, ese saber se produce socialmente, es el resultado de una negociación entre diversos grupos. En este sentido, lo que un profesor debe enseñar no constituye, por encima de todo, un problema cognitivo epistemológico en cuestión social, tal como lo muestra la profesión docente.

En el ámbito de la organización del trabajo escolar, lo que un profesor sabe depende también de lo que no sabe, de lo que los otros saben en su lugar y en su nombre, de los saberes que otros le oponen o le atribuyen.

En tercer lugar, ese saber es social porque sus propios objetos son sociales, es decir, prácticas sociales. Debido a que enseñar es actuar con otros seres humanos que saben que se les enseña y que es un profesor. De ahí se deriva un juego sutil de conocimientos, reconocimientos y papeles recíprocos, modificados por las expectativas y las perspectivas negociadas. El saber se va a manifestar a través de relaciones complejas entre el docente y sus alumnos.

En cuarto lugar, en el campo de la Pedagogía los saberes van a variar, es decir, lo va a enseñarse se basa en lo que Bourdieu llama arbitrario cultural, no se basa en

ninguna ciencia lógica o evidencia natural. En otras palabras, la Pedagogía, la didáctica, el aprendizaje y la enseñanza son construcciones sociales, cuyos contenidos, formas y modalidades dependen íntimamente de la historia de una sociedad, de su cultura legítima y de sus culturas técnicas humanistas, científicas, populares, de los poderes y contrapoderes de las jerarquías que predominan en la educación formal e informal.

En quinto lugar, el saber es social porque se adquiere en el contexto de una socialización profesional en la que incorpora, modifica y se adapta en función de los momentos y las bases de una carrera, a lo largo de una historia profesional, en la que el profesor aprende a enseñar haciendo su trabajo.

Los saberes de un profesor son una realidad social materializada a través de formación, programas, prácticas colectivas, disciplinas escolares, pedagogías institucionalizadas y son también, al mismo tiempo, saberes de él.

Desde esta perspectiva, es importante situar el saber del profesor en la interfaz entre lo individual y lo social y lo individual como un todo.

En esta investigación se trabajó en el IMSS, institución que es el medio en donde se realiza la enseñanza de la práctica clínica en íntima relación con su trabajo. Para explicar lo anterior, los profesores utilizan diferentes saberes, esa utilización se da en función de su trabajo y de las diversas experiencias, recursos ligados a su responsabilidad. Este saber está enfocado al bienestar de los pacientes, lo que significa que las relaciones de los docentes con los saberes no son estrictamente cognitivas, sino que son mediadas por el trabajo que les proporciona principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas.

Lo anterior se puede fundamentar de la siguiente manera: en primer lugar, tiene una relación orgánica el saber con la persona del trabajador y con su trabajo lo que él es y lo que hace, pero también lo que fue y lo que hizo, a fin de evitar concepciones que no tengan en cuenta su incorporación a su proceso de trabajo. Esto se puede observar en la práctica médica, porque el médico se forma la mayor parte del tiempo en una institución como los hospitales y las unidades de medicina familiar, en este caso del IMSS.

En segundo lugar, el saber del docente lleva consigo marcas de su institución, que provoca que se modele por el trabajo. Se trata de un trabajo multidimensional que incorpora el elemento de identidad personal y profesional del docente a su

situación socio-profesional, a su trabajo diario, en este caso, en la institución de salud.

El individuo aprende de la vida cotidiana reinterpretando los significados de la cultura, esto mediante continuos y complejos procesos de negociación, también de la vida académica el alumno debería de aprender reinterpretando y no sólo adquiriendo la cultura elaborada en las disciplinas académicas mediante procesos de intercambio y negociación.

El saber del docente es plural, compuesto heterogéneo, porque envuelve en el propio ejercicio del trabajo conocimientos y saber hacer diversos, proveniente de fuentes variadas y probablemente de naturaleza diferente.

El saber profesional de los docentes médicos está, en cierto modo, en confluencia con diversos saberes procedentes de la sociedad, de la institución de los otros actores del área de la salud, de las universidades, entre otros.

Otro de aspecto que es importante mencionar es que el saber de los docentes es temporal, significa que la enseñanza supone aprender a enseñar, o sea, aprender a dominar progresivamente los saberes necesarios para la realización del trabajo docente.

El saber del docente se tiende a jerarquizar en función de su utilidad en la enseñanza. Cuando menos utilizable es un saber en el trabajo, tiene menos valor profesional. Así, los saberes procedentes de la experiencia cotidiana de la clínica, parecen constituir el fundamento de la práctica y de la competencia profesional, pues esa experiencia es la condición para la adquisición y la producción de sus propios saberes.

La enseñanza debe convertirse en un foro abierto de debate y negociación de concepciones y representaciones de la realidad. No puede ser nunca un espacio de imposición de la cultura, por más que haya demostrado su potencialidad virtual de sus esquemas y concepciones.

Enseñar medicina es movilizar una amplia variedad de saberes, reutilizándolos para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo. Por lo tanto, la experiencia del trabajo del docente médico es un espacio en el que el maestro aplica saberes, siendo la clínica el principal; en suma, la reflexividad, recuperación, reproducción,

reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer en relación con el paciente, a fin de tener su propia práctica profesional.

Los conocimientos de los docentes médicos y alumnos del área de la salud deben darse en espacios compartidos, donde las nuevas posiciones de la cultura académica vayan siendo reinterpretadas e incorporadas a los esquemas de pensamiento experiencial previo del propio alumno y donde sus preconcepciones experienciales, al ser activadas para interpretar la realidad y proponer alguna solución a los problemas, manifiesten sus deficiencias en contraste con las proposiciones de la cultura académica. Así, en su proceso de transición continua, el alumno reconstruye sus esquemas y preconcepciones al incorporar nuevas herramientas intelectuales de análisis y propuesta.

El aprendizaje en el aula no es individual ni limitado a las relaciones cara a cara del profesor y el alumno, es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar, al mismo tiempo, el aprendizaje se produce dentro de una institución y está limitado por las funciones sociales que esta cumple. La institución (IMSS) cumple una función que legitima socialmente la adquisición de conocimientos y las capacidades humanas que se consideran válidas y útiles en dicha comunidad.

El alumno y el grupo han co-construido por saberes específicos en la vida académica institucional y responden, forzando su comportamiento, para que se acomode a los modelos de éxito académico que la propia institución establece.

El saber de los docentes médicos también está relacionado con los valores, la ética y las tecnologías de la interacción. Los docentes y alumnos, al entrar a la institución, en este caso al hospital, no se pueden desligar de su historia personal e ingresar sin ciertas normas de convivencia e interacción, el afuera se transforma y se devuelve recodificado, preservando así la función de la institución en su carácter institucionalizante: suscribir al sujeto a un orden establecido.

Los saberes pedagógicos se presentan como doctrinas y concepciones provenientes de reflexión sobre la práctica educativa; en el sentido amplio del término, las reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa.

Así como los saberes producidos por las ciencias de la educación y la pedagogía, en la práctica docente, también se incorporan saberes sociales definidos y seleccionados por la institución universitaria. Estos se integran igualmente en la práctica docente, a través de la formación (inicial y continua) de los maestros de las distintas disciplinas y cursos, dentro de las Facultades.

Los saberes disciplinarios se transmiten en los cursos, departamentos universitarios, independiente de las Facultades de Educación y de los cursos de formación. A lo largo de sus estudios, los educadores deben apropiarse también de unos saberes que podemos llamar “curriculares” que se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos, a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura.

Finalmente, los mismos maestros, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia que se encarga de validarlos, se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser.

El docente médico, debido a las diversas políticas de salud y a los cambios sociales, establece a lo largo de su historia diversas formas de interacción entre sí. Gil Montes refiere que las prácticas sociales, en este caso la práctica médica, constituyen procesos de significados específicos, regulados por diversas instituciones, cuya función es la producción y reproducción de sentido.

La función del profesor será facilitar la aparición del contexto de comprensión común y aportar instrumentos procedentes de la ciencia, el pensamiento y las artes para enriquecer dichos espacios de conocimiento compartido, pero nunca sustituir el proceso de construcción dialéctica de dicho espacio imponiendo sus propias representaciones y cercenando las posibilidades de negociación abierta de todos y cada uno de los elementos que componen el contexto de comprensión común.

Cuando la negociación se sustituye o restringe, se impone el aprendizaje académico al margen de las exigencias experienciales de los estudiantes y se yuxtapone una estructura de aprendizaje: la académica, que si bien sirve para resolver los problemas del aula no conecta con los esquemas previos de los alumnos y nada puede a la hora de provocar la reconstrucción del conocimiento.

Estas múltiples articulaciones, entre la práctica docente y los saberes, hacen de los maestros un grupo social y profesional cuya existencia depende, en gran parte, de su capacidad de dominar, integrar y movilizar tales saberes en cuanto condiciones para su práctica.

En general, podemos decir que el profesorado ocupa una posición estratégica, aunque socialmente devaluada, entre los diferentes grupos que actúan, de una u otra manera, en el campo de los saberes. De hecho, los saberes de la formación profesional, los disciplinarios y los curriculares de los maestros parecen siempre más o menos de segunda mano. Se incorporan, en efecto, a la práctica docente sin que sean producidos o legitimados por ella. La relación que los profesores mantienen con los saberes es la de ser “transmisores”, “portadores” u “objetos” de saber, pero no de productores que pudieran imponer como instancia de legitimación social de su función y como espacio de verdad de su práctica. En otras palabras, la función docente se define en relación con los saberes, pero parece incapaz de definir un saber producido o controlado por quienes la ejercen.

Los saberes de las disciplinas y los curriculares que poseen y transmiten los profesores no son el conocimiento de los docentes ni el saber docente. De hecho, el cuerpo docente no es responsable de la definición ni de la selección de los saberes que se transmiten en la escuela y la universidad. No los controlan directamente y ni siquiera indirectamente, el proceso de definición y selección de los saberes sociales que se transforman en saberes escolares (disciplinarios y curriculares), mediante las categorías, programa, materia y disciplinas es la institución escolar quien administra e impone como modelo de la cultura erudita. En ese sentido, los saberes disciplinarios y curriculares que transmiten los docentes se sitúan en una posición de exterioridad en relación con la práctica. Aparecen como resultados, determinados en su forma y contenido, de productos procedentes de la tradición cultural y de los grupos productores de saberes sociales incorporados a la práctica docente, a través de las disciplinas, programas escolares, materias y contenidos.

Pero ¿es eso lo que ocurre en realidad? Los saberes relativos a la formación profesional del docente (ciencias de la educación e ideologías pedagógicas) dependen, a su vez, de la Universidad y de su cuerpo de formadores, así como del Estado y de su cuerpo de agentes de decisión y de ejecución. Además de no controlar la definición ni la selección de los saberes curriculares y disciplinarios, los docentes tampoco controlan la definición ni la selección de los pedagógicos transmitidos por las instituciones de formación (Universidades).

Una vez más, la relación que establecen los docentes con los saberes de la formación profesional se manifiesta como una relación exterior: las Universidades y los formadores universitarios asumen las tareas de producción y legitimación de los saberes científicos y pedagógicos, mientras a ellos les compete apropiarse de competencia profesional, competencia sancionada por la Universidad y por el Estado. Los saberes científicos y pedagógicos, integrados en la formación del educador, preceden y dominan la práctica de la profesión, pero no provienen de ella.

Los hospitales tienen una estructura espacial y en ellos se construyen significados que permiten la incorporación de nuevos médicos, estas formas de inserción se presentan en las distintas áreas. Toda institución forma a los sujetos, los institucionaliza y en su carácter instituyente permite el movimiento y el cambio.

El tránsito de los alumnos y docentes en la institución hospitalaria se establece a través de la construcción de significados en las distintas áreas que integran el hospital.

La institución hospitalaria puede remitir a muchos de sus componentes, sin duda alguna a su historia y a su conformación política e ideológica, pero también de forma mucho más concreta e inmediata, a nuestro saber y sentir.

En una perspectiva más amplia y de carácter histórico, se puede mencionar inicialmente, que la división del trabajo, en apariencia, es inherente al modelo erudito de la cultura de la modernidad. En las sociedades occidentales premodernas, la comunidad intelectual asumía, en general, las tareas de formación y de conocimiento en el ámbito de unas instituciones elitistas. Así era en las Universidades medievales. Por otra parte, los saberes técnicos y el saber hacer, necesarios para la renovación de las diferentes funciones ligadas al trabajo, se integraban en la práctica de los diversos grupos sociales que asumían esas mismas funciones y se cuidaban, en consecuencia, de la formación de sus miembros. Eso era lo que ocurría en las antiguas corporaciones de artesanos y obreros.

También, la transformación moderna de la relación entre saber y formación, conocimiento y educación, de acuerdo con la tradición occidental los saberes fundamentales en exigencia de racionalidad, poseían una dimensión formadora derivada de su naturaleza intrínseca: la apropiación y la posesión de que saber garantiza su virtud pedagógica y su forma de enseñar.

Los docentes ya no poseen saberes maestros: filosofía, ciencia positiva, doctrina religiosa, sistemas de normas y principios; cuya posesión venga a garantizar su maestría del saber -algo que ya no es suficiente- es preciso también enseñar. Esto manifiesta en los saberes de los docentes médicos, en los que no basta el conocimiento del área de la salud, sino también que se tenga un saber pedagógico, lo cual es evidente en la mayoría de las profesiones y, por supuesto, en la profesión médica.

En relación con la educación, hay que considerar dos aspectos. En primer lugar, el enraizamiento progresivo de la pedagogía moderna en los saberes psicológicos y psicopedagógicos. En el transcurso del siglo XXI, la psicología se convierte en el paradigma de referencia para la pedagogía. Se integra en la formación de docentes médicos, a los que proporciona saberes positivos como medios y técnicas de intervención y control. La antigua pedagogía general va siendo sustituida progresivamente por una pedagogía dividida en subdominios especializados cada vez más autónomos, esto se refleja en el área médica al realizar las principales especialidades como son: pediatría, medicina interna, ginecología, traumatología y ortopedia. La formación del médico docente cambiará de la formación general a la profesional especializada. Estos fenómenos se manifiestan a través de una racionalización de la formación y de la práctica docente, racionalización basada en la monopolización de los saberes médicos y pedagógicos, por los cuerpos formadores de docentes que están sujetos a las exigencias universitarias y que forman un universo de docentes con determinada actividad educativa y, por otra parte, la cosificación de la práctica docente con modelos de intervención técnica, metodológica y profesional.

En el transcurso de los siglos XIX y XX, la educación y la infancia se convierten en un espacio y problemas públicos, en el campo de una acción social racionalizada y planificada por el Estado. Los sistemas escolares se conciben como instituciones de masas que dispensan a toda la población con tratamiento uniforme, garantizado por un sistema jurídico y una planificación centralizada.

La integración sistemática de la población de la edad escolar legitimada por las políticas de democratización y por la ampliación de la demanda social, se traduce en la formación rápida de cuerpos de agentes y especialistas.

La formación rápida de los docentes laicos, formados sobre la base de las ciencias profanas y de la nueva pedagogía, se manifiesta como una exigencia interna del desarrollo del sistema educativo moderno.

En los sistemas superiores educativos, el capital de confianza de los distintos grupos sociales en los saberes transmitidos por la escuela y los docentes se empieza a deteriorar, la crisis económica de principios de 1980 afectó a todos los países industrializados. Esta crisis causó destrucción de la ciencia alimentada por la ideología de la democratización escolar, en la existencia de una conexión lógica entre los saberes escolares y los necesarios para la renovación de las funciones sociales, técnicas y económicas; los saberes transmitidos por la escuela son socialmente útiles en el mercado de trabajo.

La institución educativa se convierte en un mercado donde se ofrece a los consumidores (alumnos y padres) poseer saberes instrumentales, un capital de informaciones útiles para su posicionamiento en el mercado del trabajo y su adaptación a la vida social, entonces, los alumnos se convierten en clientes.

Al referirnos a las instituciones, la escolar y la hospitalaria, nos hace pensar en espacios físicos, viene a la mente una imagen de una estructura material, aunque también se puede pensar en los procesos que han permitido construir los significados sociales que dan sentido a estas instituciones, de tal modo que se entrelazan tanto las formas materiales como las producciones de sentido que se generan a través de la historia y que fundamentan la noción que hoy existe sobre la escuela y el hospital.

La institución escolar y la institución hospitalaria tienen como primordial función establecer un orden social, a través de enseñar conocimientos que han sido considerados como los apropiados para que se forme a los sujetos, pero estas instituciones no sólo transmiten conocimientos, se encargan de la construcción de significados mediante el establecimiento de valores, símbolos, mitos que instituyen un sentido organizador en la sociedad, dentro de un campo histórico social determinado, es decir, sólo tienen sentido para los sujetos involucrados en el campo.

La definición y la selección de los saberes escolares depende de las presiones de los consumidores y de la evolución más o menos tortuosa del mercado de los saberes sociales, en donde la función de los docentes será anticiparse de acuerdo con la competencia implacable que rige el mercado de trabajo. En vez de formadores, se convierten en trasmisores de informaciones utilizables por los clientes escolares.

Los saberes experienciales son innecesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los

curriculum; en la profesión médica, este tipo de saberes se realizan cotidianamente con el paso de las visitas a los pacientes, se transmiten diferentes tipos de saberes como son los valores, formas de comportamiento, así como aspectos afectivos. Estos están enraizados en el hecho general de que la enseñanza se desenvuelve en un contexto de múltiples interacciones que representan diversas formas para la actuación del profesor

En el ejercicio cotidiano del docente, los condicionantes están relacionados con situaciones concretas que no permiten definiciones acabadas y que exigen improvisación y habilidad personal, así como la capacidad para afrontar situaciones transitorias y variables.

El docente va a desarrollar los *habitus* (determinadas disposiciones adquiridas en y por la práctica real), que le permitirán precisamente afrontar los condicionantes e imponderables de la profesión.

Los *habitus* pueden transformarse en un estilo de enseñanza, en recursos ingeniosos de la profesión e incluso características de la personalidad profesional: se manifiesta a través de un saber ser y de un saber hacer personales y profesionales, validados por el trabajo cotidiano.

El docente raramente actúa solo. Se encuentra en interacción con otras personas, empezando por los alumnos. Los saberes experienciales proporcionan a los profesores certeza relativa a su contexto de trabajo en la escuela, de manera que facilitan su integración, así el docente médico en su vida cotidiana laboral integra con los alumnos saberes experienciales y teóricos.

Los saberes experienciales del docente poseen tres características: las relaciones e interacciones que establecen y desarrollan con los demás agentes en el campo de su práctica. Las diversas obligaciones y normas a las que debe someterse su trabajo en la institución, en cuanto medio organizado y compuesto de funciones diversas.

En el caso de este trabajo la ciencia médica, su enseñanza y práctica se perfilan para establecer formas de control y transmisión de conocimientos de los diversos significados que han permitido la construcción de una cultura específica.

3.2 Condiciones de la Profesión Docente

En relación con los objetos-condiciones se establece un desfase, una distancia crítica entre los saberes experienciales y los saberes adquiridos en la formación. Se asegura la práctica de la profesión, el conocimiento de estos objetos-condiciones se insertan, necesariamente, en un proceso de aprendizaje rápido al principio de la carrera profesional, los profesores acumulan al parecer su experiencia fundamental.

Al referirnos a los objetos y condiciones, mencionaremos que el saber dirigir una clase es más importante que conocer los aspectos administrativos escolares, establecer una relación con los alumnos es más importante que establecer una relación con los especialistas.

Los saberes docentes obedecen a una jerarquía: su valor depende de las dificultades que presentan en relación con la práctica. En el discurso docente, las relaciones con los alumnos componen el espacio en que validan su competencia y sus saberes.

Los saberes experienciales tienen su origen en la práctica cotidiana de los maestros cuando se enfrentan a las condiciones de la profesión, es decir, a través de las relaciones con los compañeros y, por tanto, a través de la confrontación entre los saberes producidos por la experiencia colectiva, cuando adquieren una cierta objetividad: las certezas subjetivas deben sistematizarse, a fin de transformarse en un discurso de experiencia capaz de informar y formar a otros docentes y proporcionar una respuesta a sus problemas. En este sentido, el docente es no sólo un práctico, sino también un formador.

En el área médica del hospital, los saberes experienciales se practican cotidianamente porque el estudiante y residente realiza su práctica clínica ante la presencia de un paciente, dirigido por el docente médico. A diario comparten, entre ellos, sus conocimientos por medio de la visita con los pacientes, el aprendizaje basado en problemas, recursos didácticos, entre otros. Es decir, comparten su saber práctico con su actuación.

3.3 Saberes, Tiempo y Aprendizaje del Trabajo Docente

Marx refiere que toda praxis social es, en cierto modo, un trabajo cuyo proceso de realización desencadena una transformación real en el trabajador. Trabajar no es exclusivamente transformar un objeto o situación real. En términos sociológicos el trabajo modifica la identidad del trabajador, trabajar no es sólo hacer alguna cosa, sino hacer alguna cosa de sí mismo consigo mismo.

El médico ha construido espacios de privilegio para su practica profesional, en este caso es el hospital, ha desarrollado tanto un saber como una posición respecto del otro: el enfermo, lo cual permite la concentración del poder de diferentes sectores que se asumen como médicos.

A partir de la apropiación de los espacios de asistencia se produjo la construcción del saber entre enfermo y médico, instrumentándose la profesionalización de la salud e institucionalizándose el saber médico.

En el caso del médico docente, el aprendizaje del trabajo pasa por una escolarización más o menos larga, cuya función es proporcionar a los futuros médicos conocimientos teóricos y técnicos que los preparen para el ámbito laboral. Es importante mencionar que la formación teórica debe tener una vinculación con la práctica, es decir, con la experiencia directa, cuya duración es variable y gracias a la cual el trabajador se familiariza con su ambiente y asimila progresivamente los saberes necesarios para la realización de tareas.

Al referirnos al compañerismo, este no se debe limitar a la transmisión de informaciones, sino que desencadena un verdadero proceso de formación en el que el aprendiz, durante un período de tiempo, aprende los saberes del área de la salud, al mismo tiempo que recibe una formación referente a reglas y valores de su organización y de su significado, tanto para los estudiantes de pregrado y postgrado que realizan sus prácticas.

Los saberes ligados al trabajo del área de la salud son temporales, pues se construyen y dominan progresivamente durante un período de aprendizaje variable. Esta dimensión es temporal, se basa en que las situaciones de trabajo exigen de los trabajadores conocimientos, aptitudes y actitudes específicas, que sólo pueden adquirirse al estar en contacto con la realidad como es el caso de la enseñanza en la clínica que se aprende con el paciente.

La expresión *knowledge base* puede entenderse de diversas formas, la primera designa saberes movilizados por los profesores eficientes durante su acción en el aula, en el caso de la acción en la enseñanza de la clínica, es decir, designa el conjunto de saberes que fundamentan el acto de enseñar en el ambiente hospitalario.

Estos saberes proceden de diversas fuentes como son la formación inicial continua de los docentes, currículo y socialización escolar, conocimiento de las áreas de la salud que han de enseñarse, experiencia en la profesión, cultura personal y profesional, aprendizaje con los compañeros.

La segunda concepción del saber engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades y actitudes de los docentes, o sea, lo que se ha llamado muchas veces saber hacer y saber ser.

Los saberes sirven de base para la enseñanza, tal como lo ven los docentes, no se limitan a contenidos que dependan de un conocimiento especializado. Abarcan gran diversidad de objetos, preguntas, problemas que se encuentran relacionados con el trabajo.

El médico docente va a compartir y socializar conocimientos, habilidades motoras, valores, actitudes y formas de actuar en su cotidianidad.

Además, estos saberes corresponden muy poco a los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad, los docentes deben tener la experiencia del trabajo a través de la clínica, en un hospital y en una unidad de medicina familiar, por ser estas una fuente privilegiada del saber.

Los saberes profesionales de los médicos docentes son plurales, compuestos heterogéneos, pues sacan a la superficie, en el mismo ejercicio de trabajo, conocimientos y manifestaciones del saber hacer y del saber ser, muy diversificado y procedente de variadas fuentes que podemos suponer de naturaleza diferente.

Existen diversas tipologías para identificar y clasificar los saberes del profesorado, la que se presenta a continuación, está basada en el pluralismo del saber profesional y lo relaciona con los sitios en los que actúan los propios docentes, en las instituciones en que trabajan, con los instrumentos de trabajo y con su experiencia laboral. En la tabla siguiente se describen los saberes docentes:

Tabla 5**SABERES DEL DOCENTE**

Saberes de los saberes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes profesionales de los docentes	La familia, el ambiente de vida, la educación en el sentido lato.	Por la historia de vida y por la socialización.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior	La escuela primaria y secundaria, los estudios de educación media superior, no especializados.	Por la formación y por la socialización profesional..
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas los cursos de reciclaje.	Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación de profesorado.
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo	La utilización de las herramientas de los docentes: programas, libros, videos, entre otros.	Por la utilización de las herramientas de trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela	La práctica del oficio en la universidad y en el aula, la experiencia con los compañeros.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Fuente: Tardif (2000). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*.

Los saberes que fundamentan la enseñanza se caracterizan por ser sincréticos, es decir, hay que manejarlos como una unidad teórica, en ese conjunto de conocimientos, saber hacer, actitudes e intenciones. Si es verdad que los profesores poseen ciertos conceptos con respecto al alumno como la educación, la instrucción, los programas, la gestión de clase, entre otros, tales concepciones no se traducen en un esfuerzo de totalización y de unificación basadas en criterios de coherencia interna y validez.

En otros términos, un docente no posee una sola y única concepción de su práctica, sino varias concepciones que utiliza en función de su realidad cotidiana, biográfica y, al mismo tiempo, de sus necesidades, recursos y limitaciones. Esto se puede ver en el docente del área de la salud quien utiliza diversas técnicas en el trabajo del aula y en la clínica; en esta última, ellos integran diversos saberes teóricos y prácticos que se encuentran vinculados al trabajo.

Los saberes de los docentes poseen coherencia experiencial y biográfica como las herramientas culturales que va ir adaptando a su trabajo, es decir, integran los saberes teóricos y experienciales.

La relación entre los saberes y el trabajo docente, no pueden pensarse según el modelo aplicacionista de la racionalidad técnica, utilizado en las formas de concebir la formación de los profesionales y en los saberes que anteceden a la práctica formando una especie de repertorio de conocimientos previos.

Los saberes del docente no se derivan de la investigación ni de saberes codificados que pudieran facilitar soluciones totalmente prefabricadas para los problemas concretos de la acción cotidiana, problemas que se presentan con frecuencia como casos únicos e inestables.

El médico docente tiene la capacidad de utilizar en la cotidianidad un vasto conjunto de saberes compuestos, es a lo que se ha denominado sincretismo. El actuar del docente se basa en varios tipos de juicios prácticos para estructurar y orientar su actividad profesional. Para alcanzar los fines pedagógicos, él recurre a juicios provenientes de tradiciones escolares y de su profesión, que al mismo tiempo ha asimilado e interiorizado.

Este fin se fundamenta en la experiencia vivida, en cuanto a fuente viva de sentidos, a partir de la cual, el propio pasado le permite esclarecer el presente y prever el futuro. Valores, normas, tradiciones, experiencia vivida son elementos y criterios con los que el docente emite juicios profesionales. Desde ese punto de vista, los saberes del docente, cuando se ven como saberes en la acción (Schön, 1963), parecen estar caracterizados fundamentalmente por el polimorfismo del raciocinio (George, 1947), es decir, por el uso de razonamientos, conocimientos, reglas, normas y procedimientos variados, derivados de los tipos de acción en los que el actor está concretamente implicado junto con los otros, en este caso los alumnos.

Ese polimorfismo del raciocinio revela el hecho que durante la acción, los saberes del maestro se construyen y utilizan al mismo tiempo, en función de diferentes tipos de razonamiento: inducción, deducción, analogía, entre otros. Que expresan flexibilidad de la actividad docente ante fenómenos como las normas, reglas, afectos, comportamientos, objetivos que son irreductibles a una racionalidad única.

Sin embargo, abordar los saberes sociales desde un tipo de vista tipológico puede parecer simplista, ya que puede darse la impresión de que todos los saberes son, en cierto modo, contemporáneos unos de otros e inmóviles y que se encuentran por igual disponibles en la memoria del docente, que buscará en esa reserva de conocimientos cuando hagan falta en el momento de la acción.

Por ese motivo, las cosas no son tan simples. Ese abordaje pasa por alto las dimensiones temporales del saber profesional, o sea, su inscripción en la historia de vida del docente y su construcción a lo largo de su carrera.

El desarrollo del saber profesional está asociado, tanto con sus fuentes y lugares de adquisición como con sus momentos y fases de construcción. Al referirnos al legado de la socialización escolar se sabe que es permanente y estable a través del tiempo.

En un primer momento se piensa que los saberes adquiridos durante la trayectoria pre-profesional, es decir, durante la socialización primaria y, sobre todo, durante la socialización escolar, tienen un peso importante en la comprensión de la naturaleza de los saberes, del saber hacer y ser, que se moviliza y utiliza en la socialización profesional y en el mismo ejercicio institucional. Así, una parte importante de la competencia profesional de los docentes tiene raíces en su historia vital, pues en cada actor la competencia se confunde enormemente con la sedimentación temporal y progresiva a lo largo de su vida, creencias, representaciones, pero también de hábitos prácticos y de rutinas de acción (Raymonds, 1993).

No obstante, esa sedimentación no debe concebirse como una simple superposición de estratos de saberes, independiente unos de otros en cuanto a contenidos y calidad. Tienen un efecto acumulativo y selectivo de experiencias anteriores en relación con las experiencias subsiguientes.

En un segundo momento mencionaré lo que son las trayectorias profesionales. Los saberes de los futuros docentes son temporales, pues se utilizan y desarrollan en el ámbito de una carrera, es decir, en el desarrollo de un período de vida profesional de larga duración, en el que están presentes dimensiones de identidad y dimensiones de profesionalidad, fases y cambios.

La carrera es también un proceso socialización, en donde caracterizan y se incorpora a los individuos a las prácticas y rutinas institucionalizadas de los equipos de trabajo. Ahora bien, estos equipos de trabajo exigen que sus componentes se adapten a esas prácticas y rutinas institucionalizadas de los equipos de trabajo.

Desde el punto de vista profesional, saber cómo vivir en una institución universitaria es tan importante como saber enseñar en un aula. En este sentido, la inserción en una carrera y su desarrollo exige que los docentes asimilen también saberes prácticos y específicos de los lugares de trabajo, con sus rutinas, valores y reglas.

Sin embargo, no existe consenso sobre la naturaleza de los saberes adquiridos a través de la socialización. Shutz (1987) define los tipos cognitivos que permiten incorporar las experiencias cotidianas en un depósito de categorías cognitivas y lingüísticas. Después de Shutz, Berger y Luckman (1980), hablan de saberes básicos prerreflexivos y dados de antemano, que funcionan como pruebas y como reserva de categorías, gracias a las cuales el niño tipifica, ordena y objetiva su mundo. Bourdieu (1972), los asocia con unos esquemas interiorizados (*habitus*) que organizan las experiencias sociales y permiten generarlas.

Los etnometodólogos (Coulon, 1990) los comparan con unas reglas prerreflexivas que estructuran las interacciones cotidianas. Gidens (1987) las designa con el término competencia, que estructura la consciencia práctica de los agentes sociales. Los cognocitivistas hablan de los conocimientos anteriores almacenados en la memoria a largo plazo, en forma de figuras o esquemas; otros autores hablan de percepción de teorías implícitas de creencias, representaciones, entre otras.

En todo caso, se trata de representar las actuaciones y las capacidades sociales y culturales de los individuos que son ricas y variadas gracias a un conjunto restringido de saberes subyacentes, que permiten comprender cómo se generan esas actuaciones.

La idea básica es que esos saberes (esquemas, reglas, hábitos, procedimientos, tipos, categorías) no son innatos, sino producidos por la socialización, es decir, a través del proceso de inmersión de los individuos en los diversos mundos socializados (familia, grupos, amigos, escuelas, entre otros) en los que se construye, en interacción con los demás, su identidad personal y social.

De acuerdo con la escuela de Chicago, podemos concebir a la carrera como una trayectoria de los individuos, a través de la realidad social y organizativa de las ocupaciones, con independencia de su grado de estabilidad e identidad.

La carrera consiste en una secuencia de fases de integración en un trabajo y de socialización en la subcultura que la caracteriza. El estudio de la carrera procede, así, tanto del análisis de la posición ocupada por los individuos en un momento concreto como a lo largo de su trayectoria ocupacional.

En la medida en que se procure tener en cuenta las interacciones entre los individuos y las realidades sociales representadas por el oficio, el análisis de la carrera debe apoyarse en fenómenos entrelazados: la institucionalización de la carrera y su representación subjetiva entre los actores.

La institucionalización de la carrera denota el hecho de que se trata de una realidad social y colectiva, que los individuos que la ejercen son miembros de categorías grupales de actores que los precedieron y siguieron la misma trayectoria o una similar.

Pertenecer a una ocupación significa que los papeles profesionales, que están llamados a desempeñar los individuos, remiten a normas que deben adoptar en lo referente a la ocupación. Esas normas no se limitan a exigencias formales relativas a las cualificaciones de los miembros de la profesión, sino que abarcan también las actitudes y comportamientos establecidos por la tradición ocupacional y por su cultura. Además, son normas que no tienen porque estar formalizadas, muchas de ellas deben de aprenderse en el ámbito de la socialización profesional, en el contacto directo con los miembros que actúan en la escuela y con la experiencia del trabajo.

Al referirnos a la dimensión subjetiva de la carrera docente, se remite al hecho de que los individuos dan sentido a su vida profesional, se entregan a ella como actores, cuyas acciones y proyectos contribuyen a definir y constituir su carrera. Desde este punto de vista, el modelado de una carrera se sitúa en la confluencia

entre la acción de dos individuos y las normas, papeles que se derivan de la institucionalización de las ocupaciones, papeles que los individuos deben interiorizar y dominar para formar parte de ellas.

En contrapartida, esta acción también contribuye, por ejemplo, a modelar las normas y papeles institucionalizados para alterarlos, con el fin de tener en cuenta la situación de los nuevos ingresos o las transformaciones de las condiciones de trabajo de la carrera.

La enseñanza en la sociedad contemporánea se desarrolla en las instituciones sociales especializadas para cumplir dicha función. El aprendizaje de los alumnos tiene lugar en grupos sociales donde las relaciones y los intercambios físicos, afectivos e intelectuales constituyen la vida del grupo y condicionan los procesos de aprendizaje. Así, el docente puede intervenir y facilitar los procesos de reconstrucción y transformación del pensamiento, y la acción de los alumnos ha de conocer los múltiples influjos previstos o no, deseados o no, que tienen lugar en la compleja vida del aula y que intervienen, decisivamente, en lo que aprenden los estudiantes y los modos de aprender.

La carrera es fruto de las transacciones continuas entre las interacciones de los individuos y las ocupaciones, esas transacciones son recurrentes, o sea, modifican la trayectoria de las personas, así como las ocupaciones que ellas asumen.

Al abordar la carrera hay que situarla en el interior, entre los actores y las ocupaciones o entre el actor y el sistema, lo cual se considera un constructo psicológico modelado por la interacción entre los individuos y las categorías ocupacionales, permite concebir mejor el papel que desempeña el saber profesional en las transacciones entre el trabajador y su trabajo. De hecho, concebida en conexión con la historia vital y con la socialización profesional, la carrera revela el carácter subjetivo, experiencial e idiosincrásico del saber del profesor.

Así, cuando los docentes atribuyen su saber enseñar a su propia personalidad o a su arte, parecen estar olvidándose precisamente de que esa personalidad no es forzosamente natural, sino al contrario, va siendo modelada en el decurso del tiempo por su propia historia de vida y su socialización. Además, esa naturalización y esa personalización del saber profesional son tan fuertes que se traducen en prácticas que, muchas veces, reproducen los papeles y las rutinas institucionalizadas.

Es importante señalar la historia vital de los profesores, en particular de su socialización institucional en lo que respecta a la elección de carrera y al estilo de enseñanza como en lo que se refiere a la relación afectiva y personalizada del trabajo.

Lo anterior muestra que el saber enseñar exige conocimientos de la vida, saberes personalizados y competencias que dependen de la personalidad de los actores, de su saber hacer personal, que tiene sus orígenes en la historia de vida familiar y escolar de los docentes. Así, también se demuestra que la relación con la escuela está estructurada en el profesor participante y en las etapas posteriores de su socialización profesional, las cuales no se desarrollan en terreno neutro.

Al referirse al tiempo de aprendizaje del trabajo, no se limita a la duración de la vida profesional, sino que incluye la existencia personal de los profesores, quienes en muchas ocasiones aprenden a ser docentes antes de iniciarlo.

El saber profesional comprende aspectos psicológicos y sociológicos, dado que exige cierto conocimiento de sí mismo, un reconocimiento de los demás que le permite sentirse integrado, alguien en quien se pueda confiar y a quien no haya que vigilar ni guiar.

El saber profesional lleva consigo una dimensión crítica que se manifiesta por medio de una crisis de distanciamiento en relación con los conocimientos adquiridos anteriormente, en especial durante la formación universitaria. Al tratar de entender las transformaciones y los objetos de esa dimensión crítica de los saberes de la experiencia, debemos tener en cuenta el momento de la carrera en el que la dimensión se produce.

En el campo de acción del profesional del médico docente se cuenta con diversas instituciones gubernamentales, instituciones de salud, establecimientos educativos, instituciones de asistencia privada, entre otros, cuando los alumnos y profesores aplican a la realidad social sus conocimientos aparecen diversas problemáticas en torno a situaciones como conflictos de paradigmas, metodología, técnicas, demandas, presupuestos y contratos.

En las instituciones de salud se encuentran los grupos, las formas de organización en donde existe gran heterogeneidad de formas colectivas, sostenidas por la subjetividad social que le da sentido, por lo tanto, en el saber hacer se debe tomar en cuenta las relaciones que se establecen entre profesor y alumno, sujeto y

objeto de estudio, el saber social y el científico, la relevancia de las problemáticas, las creencias, los deseos, las angustias, entre otras, porque es aquí donde se tienden a generar espacios de aplicación y de solución de problemas.

En el trabajo cotidiano, el docente con frecuencia tiende a adherirse a los valores del grupo, comparte con otros miembros su vivencia profesional e intercambia con ellos conocimientos sobre diversos temas. Es decir, se convierte en un miembro familiarizado con la cultura de su profesión en donde se van a establecer nuevas prácticas de conocimiento, en las que participan las identificaciones y arbitradores del conocimiento, es decir, debe buscar su propio desarrollo y su pertinencia social.

Al hablar de la rutinización, Gidens (1987) refiere que es importante establecer la asociación entre saberes, el tiempo y el trabajo. Las rutinas son medios para gestionar la complejidad de las relaciones de interacción y disminuir la inversión cognitiva del docente en el control de los acontecimientos, así, en su trabajo el docente médico, al realizar la visita diaria con los pacientes, efectúa una práctica clínica socialmente aprendida.

Las rutinas son modelos simplificados de la acción, envuelven los actos en una estructura estable, uniforme y repetitiva otorgando la posibilidad de reducir las situaciones más diversas a esquema regulares de acción, lo que permite, al mismo tiempo, concentrarse en otras cosas.

En cuanto a la rutinización, el autor indica que los actores actúan a través del tiempo, haciendo de su propia actividad recursos para reproducir y, en ocasiones, modificar sus actividades.

Con lo anterior se fundamenta la fuerte dimensión socio temporal de la enseñanza en la medida que las rutinas se convierten en un autómata; la rutinización es una actividad, es decir, su estabilización y reglamentación, que posibilitan su dimensión y reproducción en el tiempo, se fundamentan en un control de la acción, por parte del profesorado, que se basa en el aprendizaje y en la adquisición temporal de competencias prácticas.

Ahora bien, la fuerza y la estabilidad de este control no pueden depender de decisiones voluntarias, de selecciones, de proyectos, sino de la interiorización de reglas implícitas de acción, adquiridas con y en la experiencia. Es aquí donde los saberes de la historia vital y del trabajo son construidos en los primeros años de

práctica profesional, en donde adquieren todo su sentido, pues constituyen, precisamente, el fundamento de las rutinas de acción y son, al mismo tiempo, los fundamentos de la personalidad del trabajador.

El estudio de las regularidades es fundamental para entender la naturaleza social y la evolución del trabajo docente, pues no se reducen a las formas exteriores o a simples hábitos, sino que estructuran el significado que los actores atribuyen a sus actividades y a las relaciones sociales que desencadenan.

3.4 Saberes profesionales

Los saberes profesionales no se reducen al sistema cognitivo como un ordenador que procesa las informaciones, a partir de un programa definido de antemano e independiente, tanto del contexto de la acción en el que se inserta como de su historia anterior. En realidad, los fundamentos de la enseñanza son, al mismo tiempo, existenciales, sociales y pragmáticos.

Son existenciales en el sentido de que un docente no piensa sólo con la cabeza, sino con la vida, con lo que ha sido su experiencia vital acumulada, es decir, a partir de su historia de vida, intelectual, emocional, afectiva, personal e interpersonal.

El docente no sólo es un sujeto epistémico que se sitúa ante el mundo como un objeto en un contexto, en una situación, que mediante su sistema cognitivo busca su memoria como son los esquemas o procedimientos, a partir de los cuales organiza nuevas informaciones. Es un sujeto existencial en el verdadero sentido de la tradición fenomenológica, es decir, un ser en el mundo (Heidegger, 1987), una persona completa, con su cuerpo, sus emociones, su lenguaje, sus relaciones con los otros y consigo mismo. Es una persona comprometida con y por su propia historia –personal, familiar, escolar, institucional– que le proporciona un bagaje de certezas, a partir de las cuales, comprende e interpreta las nuevas situaciones que lo afectan y construyen por medio de sus propias acciones, la continuación de su historia.

Desde esta perspectiva, la cognición del docente parece en gran parte interpretativa y lingüística y no computacional; es menos un sistema cognitivo de procesamiento de la información que un proceso discursivo y narrativo, enraizado en la historia vital de la persona, historia portadora de sentido, lenguajes, significados procedentes de experiencias formadoras.

El carácter narrativo del saber docente, del que forman parte metáforas e imágenes centrales, describen la relación con los alumnos y la autoridad, el sentimiento de cuidado, entre otros.

En las investigaciones de campo o en las actividades de formación realizadas en colaboración, hacer preguntas a los docentes sobre sus saberes equivale, en cierto modo, a llevarlos a contar la historia de su saber enseñar, a través de las experiencias personales y profesionales que hayan sido significativas para ellos, desde el punto de vista de la identidad personal.

El uso de los saberes de los docentes implica una relación social con ellos mismos o con los grupos, instancias e individuos que producen saberes sobre la enseñanza.

Los saberes que se fundamentan en la docencia están íntimamente ligados al trabajo, están enlazados al propio cometido y a las funciones de los docentes. A través del cumplimiento de esas funciones se movilizan, modelan, adquieren, así como demuestran rutinas y la importancia que ellos dan a la experiencia.

Se trata de saberes prácticos, operativos y normativos, lo que significa que su utilización depende de su adecuación a las funciones, problemas, situaciones de trabajo, así como a los objetivos educativos que poseen un valor social. La cognición del docente está condicionada por su actividad que está al servicio de la acción.

Esos saberes también son interactivos pues se movilizan y modelan en el ámbito de las interacciones entre el docente y los demás agentes, poseen, por tanto, las señales de esas interacciones, tal como ellas se estructuran en las relaciones de trabajo.

Es importante situar a la pedagogía, a la didáctica y al aprendizaje en las situaciones del trabajo docente. La docencia debe describirse e interpretarse en función de las condiciones y los recursos que determinan y circunscriben la acción cotidiana de los profesionales. Lo mismo ocurre con la pedagogía, es importante situar mejor esta categoría en relación con las situaciones de trabajo vividas por los docentes.

Se entiende a la pedagogía como el conjunto de los medios empleados y la reflexión del acto educativo por el docente, para alcanzar sus objetivos en el

ámbito de las interacciones educativas con los alumnos. En otras palabras, desde el punto de vista del análisis del trabajo, la pedagogía es la práctica reflexiva utilizada por los docentes en relación con su objeto de trabajo (los alumnos) en la cotidianidad para obtener un resultado: la socialización y la formación.

La pedagogía está constituida por las interacciones concretas entre los docentes y los alumnos. La enseñanza es una actividad humana, un trabajo interactivo, es decir, un trabajo basado en interacciones entre personas.

Enseñar es desencadenar un programa de interacciones concretas con un grupo de alumnos, a fin de conseguir determinados objetivos educativos relativos al aprendizaje de conocimientos y socialización.

En consecuencia, la pedagogía en cuanto a teoría de la enseñanza y del aprendizaje, no puede dejar de lado las condiciones y las limitaciones inherentes a la interacción humana, en especial las condiciones y las limitaciones normativas, afectivas, simbólicas y también, claro está, las relaciones vinculadas al poder. En suma, si la enseñanza es una actividad que se manifiesta en el ámbito de las interacciones humanas y lleva consigo inevitablemente la señal de las relaciones humanas que la constituyen, se puede decir que el docente es un trabajador interactivo.

El docente, al estar en acción con sus alumnos, elabora estrategias y esquemas cognitivos simbólicos, que le ayudan a transformar la materia en función de condicionantes como el tiempo, el programa, el proyecto pedagógico de la institución, la velocidad de asimilación de los alumnos, los límites impuestos por la evaluación, la motivación de los estudiantes. El conocimiento pedagógico del contenido a enseñar no puede separarse del conocimiento del contenido. Aun así, conocer bien lo que se va a enseñar es sólo una condición necesaria, pero no suficiente para el trabajo pedagógico. En otras palabras, el contenido enseñado en el aula no se transmite simplemente tal cual es interactuado, transformado, o sea, escenificado por un público, sino que es adaptado, seleccionado en función de la comprensión del grupo de alumnos y de los individuos que lo integran.

Sin embargo, han existido otras posturas de la enseñanza como es la vertiente del modelo tradicional en la que los estilos de enseñanza del profesor y el rendimiento académico satisfactorio del profesor, la eficacia docente en vías de solución. Se plantea que la práctica docente garantice la eficacia de los resultados. El concepto de enseñanza que subyace a tales planteamientos es el comportamiento

observable del docente y el aprendizaje al rendimiento académico medible del alumno.

A este tipo de práctica se reducen las conductas observables, al considerar sólo las manifestaciones observables y cuantificables del comportamiento, tanto del profesor como del alumno, se pierde el significado de los procesos reales de interacción. La relación entre los comportamientos observables y los significados latentes no es unívoca en el hombre, es polisémica, cambiante y situacional, condicionada por el contexto. Una misma manifestación observable puede significar cosas muy distintas según los individuos, los momentos o las circunstancias.

Las actividades instrumentales desempeñan un papel muy importante en la estructura interna, sin embargo, la actividad del docente no está destinada a la manipulación de objetos, ni al control de fenómenos del medio ambiente de vida, sino a un cara a cara con otro colectivo, el cual no es rígido ni puede asumir diversas formas y modulaciones de acuerdo con las finalidades deseadas por los actores y perspectivas sobre la situación.

El aula está constituida como un grupo psicosocial, donde los intercambios e interacciones afectan a todos y cada uno de los miembros que participan en la misma. No es cierto que solamente el profesor influya en los alumnos. Las reacciones de estos a las iniciativas del docente inciden de forma decisiva en su futuro comportamiento; por otra parte, los alumnos desarrollan sus propias iniciativas, aunque con bastante frecuencia tengan que ocultarlas cuando el modelo de intercambio impuesto por el profesor no las valore, las impida y penalice, incluso la actitud sorda de resistencia o de pasividad en el aula y, por supuesto, en el aprendizaje adquirido.

Otro de los modelos de enseñanza es el Mediacional, en el que se incorporan las variables mediadoras del alumno y del profesor como principales responsables de los efectos reales de la vida en el aula.

En este modelo existen dos posturas la centrada en el profesor y la centrada en el alumno; en la primera, la forma de actuar del docente en los intercambios educativos, la manera de planificar su intervención, de reaccionar ante las experiencias previstas o no de la vida cambiante del aula ante las interrupciones y el rechazo de su planificación; el modo de reflexionar sobre su práctica y de evaluar su comportamiento y los efectos de todo el proceso en el grupo de y en

cada alumno en particular dependen, en gran medida, de sus concepciones más básicas y de sus creencias pedagógicas.

El pensamiento pedagógico del profesor, sea o no explícito o consciente, es el sustrato básico que influye decisivamente en su comportamiento docente, en todas y cada una de las fases de la enseñanza. Desde esta postura, la enseñanza se considera una interacción social y necesita, por ejemplo, un proceso de co-construcción de la realidad por los docentes y alumnos.

En esta vertiente, en los procesos de socialización del profesor se van formando, lenta pero decisivamente, las creencias pedagógicas, las ideas y teorías implícitas sobre el alumno, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad. De acuerdo con estas creencias y teorías implícitas y sus correspondientes hábitos de comportamiento, es la forma en que el profesor actúa e interacciona en el aula.

La otra vertiente de este modelo es la centrada en el alumno, en la que se consideran los procesos como consecuencias de las elaboraciones personales de los alumnos, en función de las variaciones en los efectos del aprendizaje en relación con las actividades mediadoras empleadas por los alumnos durante el proceso de aprendizaje. El comportamiento del profesor, así como de los materiales y estrategias de enseñanza, causan directamente el aprendizaje, sólo en la medida en que actúan en el alumno las respuestas del procesamiento de la información.

Ante un mismo comportamiento docente o ante una misma estrategia de enseñanza, distintos alumnos pueden activar diferentes procesos cognitivos y afectivos, provocando por lo mismo diversos resultados de aprendizaje.

En el modelo proceso producto, se propone desarrollar conocimiento científico sobre las relaciones entre variables de comportamiento docente y el rendimiento académico del alumno, con el propósito de poder orientar la práctica docente de modo riguroso y eficaz a la manera de una ciencia aplicada con éxito en otros campos de intervención sobre la realidad física y sobre la realidad social.

Existe un problema fundamental que es la incapacidad para afrontar la naturaleza de los fenómenos educativos. La realidad social, a diferencia de la realidad física, se resiste a ser encasillada en esquemas preestablecidos, se rehúsa a clasificaciones taxónomicas, a las generalizaciones universalmente válidas para todo tiempo y contexto.

La práctica educativa no puede reducirse a cuestiones instrumentales, donde la tarea del docente se minimiza a la acertada elección de medios y procedimientos y a la competente y rigurosa aplicación de los mismos. En primer lugar, en el aula no se encuentran todos los problemas claramente definidos, para cuyo diagnóstico y tratamiento existen soluciones claramente establecidas. Los problemas hay que definirlos dentro de las situaciones vivas, ambiguas y conflictivas que caracterizan la vida del aula.

Para el maestro, los retos didácticos no se reducen a la solución de problemas aplicando recetas, sino que comienzan con la clarificación de circunstancias complejas, donde los problemas deben ser planteados, situados y valorados. La primera tarea del profesor es la construcción subjetiva del problema. El docente debe poseer conocimientos y capacidades para diagnosticar las situaciones y proponer sobre el diagnóstico permanente de la evolución de la situación.

El docente no debe ser un técnico que aplica el currículo, desarrolla técnicas y estrategias de comunicación y enseñanza, elaboradas desde fuera para una supuesta comunidad homogénea.

Garfinkel refiere que los actores sociales no son idiotas culturales. Por pertenecer a un ambiente de vida social, están dotados de competencias extremadamente diversificadas que se manifiestan en concreto a través de procedimientos y de reglas de acción, que utilizan para orientarse en las diversas situaciones sociales. Además, el uso de esos procedimientos y reglas no se hace en forma mecánica, sino que exige a los actores sociales una reflexividad, es decir, la capacidad lingüística de mostrar y retomar los procedimientos y las reglas de acción, de modificarlos y adaptarlos a las numerosas circunstancias concretas de las situaciones sociales.

Esta idea de racionalidad permite tener en cuenta los significados y las razones que los actores atribuyen a sus acciones, en cuanto a elementos de análisis necesarios, pero no suficientes, permite una vinculación entre el discurso objetivante relativo a los fenómenos sociales y a los discursos elaborados por los actores sociales envueltos en la acción, sin lo que no habría fenómenos sociales.

Cada alumno y cada grupo ha construido y sigue construyendo sus propios esquemas de interpretación de la realidad y, en concreto, está desarrollando redes de intercambio de significados peculiares en el espacio y en el tiempo donde vive y evoluciona como grupo social; intervenir de manera relevante en esa red viva de intercambio de significados, sentimientos y actuaciones requiere del profesor una

actitud heurística, que busque todas las claves que caracterizan el aula. El profesor debe actuar como el clínico que diagnostica permanentemente la situación y elabora estrategias de intervención específicas y adaptadas a la situación concreta del aula, comprobando las reacciones esperadas o no, lógicas o irracionales, de los alumnos y evaluando el significado de los intercambio que se han producido en consecuencia.

Por otro lado, la elaboración de significados es un proceso subjetivo de los individuos y de los grupos, a partir de sus vivencias e interacciones y no una simple incorporación o copia de los significados generados por otros; el profesor no puede sustituir este proceso de creación y comunicación de significados, intereses y expectativas alegando la superioridad de su conocimiento y experiencia.

La virtualidad educativa de la intervención del docente reside en su capacidad para potenciar la participación activa de los individuos y los grupos en la elaboración de las propias estrategias de aprendizaje e intercambio entre ellos y de interacción con la realidad y con el conocimiento público.

Del mismo modo, el docente parte de un acto de creación, una actividad artística apoyada en el conocimiento y las experiencias pasadas, que son proyectadas más allá de sus límites. El profesor y sus alumnos se embarcan en una empresa de reflexión y experimentación que es más imprevisible cuando más rica y profunda sea.

Ahora bien, la creación y transformación de significados sobre la vida natural, individual y social son un proceso de elaboración subjetivo de los individuos y los grupos, sobre la base de su experiencia en el mundo social y cultural donde se desenvuelven, es necesario que en dicho proceso se respeten los ritmos y diferencias individuales.

Es necesario basarse en el conocimiento, el lenguaje y los propósitos con cada grupo de alumnos, incluso cuando éstos pueden considerarse más pobres y manifiesten menor potencialidad para explicar los acontecimientos de la realidad y para participar en las exigencias del mundo contemporáneo.

Por ello, la función del docente no puede preocuparse sólo de diagnosticar los efectos de sus iniciativas y estrategias ni en detectar sólo los efectos esperados en la consecución de los objetivos previstos en el programa; debe también,

interpretar la riqueza educativa de la vida del aula, generada por sus respuestas y la de los alumnos por sus reacciones, sentimientos y creaciones.

Los saberes del docente no son conmensurables. El actuar conforme a las normas, a los hechos, afectos, papeles, saber argumentar son tipos de acción que exigen de los profesores competencias que no son idénticas ni conmensurables.

El saber enseñar tiene una especificidad práctica que debe buscarse en lo que puede llamarse cultura profesional de los docentes. Esta cultura tendría un triple fundamento ligado a las condiciones de la práctica de la institución.

El docente debe saber discernir, es decir, tendrá la capacidad de saber juzgar en situaciones de acción contingentes, con fundamento en los sistemas de referencia, de saberes o normas inconmensurables entre sí y entre los cuales pueden surgir tensiones y contradicciones.

La cultura profesional se basa en la práctica profesional concebida como un proceso de aprendizaje. La práctica cotidiana de la enseñanza constituye la base para la validación de sus competencias. La enseñanza se produce en un contexto constituido por múltiples interacciones, de los cuales ejercen diversos condicionamientos sobre los docentes, estos están ligados a situaciones concretas como la improvisación y la habilidad personal, así como la capacidad para afrontar situaciones transitorias y variables.

La capacidad de afrontar situaciones es formadora al desarrollar ciertos hábitos, es decir, disposiciones adquiridas en y por la práctica real que le permitirán afrontar los condicionamientos y los imponderables de la profesión. Los *habitus* se pueden transformar en un estilo de enseñanza, en rasgos de la personalidad profesional, se expresan a través de un saber ser y un saber hacer personales y profesionales validados por el trabajo cotidiano (Tardiff, 2004).

La práctica es un proceso de aprendizaje, a través del cual los docentes retraducen su formación anterior y la adaptan a la profesión, eliminando lo que no es útil y conservando lo que puede servirles para resolver los problemas de la práctica educativa.

Al docente se le concibe como un sujeto epistémico, es decir, un sujeto científico o definido en esencia por su carácter de mediador del saber, sujeto en el que, a

veces, se inserta alguna sensibilidad entre las que se encuentran: la motivación y los intereses, valores y actitudes, lo que da al modelo una apariencia realista.

La educación es un arte, una técnica, una interacción, entre otras, pero también es una actividad en la que formamos a los alumnos un mundo, por lo que se deben ocupar espacios que sean significativos para sí mismos.

En la educación, el objetivo último de los docentes es formar personas que sean autosuficiente, capaces de dar sentido a su propia vida y a su propia acción.

En la siguiente tabla se puede observar la comparación entre el trabajo industrial y el trabajo docente en relación con las tecnologías.

Tabla 6

COMPARACIÓN ENTRE TRABAJO DOCENTE E INDUSTRIAL

	Tecnologías del trabajo en el sector de la industria, con objetos materiales.	Tecnologías del trabajo, en la escuela con seres humanos.
Repertorio de conocimientos.	Basadas en las ciencias, naturales, aplicadas.	Basadas en las ciencias humanas y en ciencias de la educación, así como en el sentido común.
Naturaleza de los conocimientos en cuestión.	Saberes formalizados, proposicionales, validados, unificados.	Saberes, no formales, inestables, problemáticos, plurales.
Naturaleza del objeto técnico.	Se aplican a causalidades, regularidades, clases de objetos, series.	Se aplican a relaciones sociales y a individualidades, así como a relaciones que presentan irregularidades; se confrontan con individuos, con particularidades.
Ejemplos de objetos específicos en los que se aplican las tecnologías.	Mensajes, informaciones, fluidos.	El orden en el aula, la motivación de los alumnos, el aprendizaje de los saberes escolares, la socialización.
Naturaleza de las tecnologías.	Se presentan como un dispositivo material.	Tecnologías frecuentemente invisibles, simbólicas, lingüísticas que generan creencias y prácticas.

Control del objeto.	Posibilitan alto grado de determinación del objeto.	Posibilitan un bajo grado de determinación del objeto
Ejemplos de técnicas concretas.	Raspar, cortar, seleccionar, reunir.	Adular, entusiasmar, fascinar, amenazar.

Fuente: Tardiff (2000). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*.

También se aplicará la persuasión que consiste en el arte de convencer al otro para que haga o crea algo. Se apoya en todos los recursos retóricos de la lengua hablada. Se basa en el hecho de que los seres humanos y, en particular, los adolescentes son seres susceptibles de ser apasionados impresionados, convencidos por una palabra dirigida a sus pasiones.

La persuasión constituye un hilo conductor de la tradición educativa occidental, su importancia se debe al hecho de que la lengua sea el vector principal de la interacción entre los docentes y los alumnos. Enseñar en el contexto de la clínica es hacer hablando, es decir, a través de la palabra se trata de modificar al otro (hacerle aprender una cosa).

El orden en la clínica se manifiesta a través de comportamientos físicos, actitudes y valores, pero ante todo es simbólico al referirse a significados compartidos en común que sirven de marco de referencia a los participantes en la interacción educativa.

La persuasión está relacionada con el conjunto de procedimientos lingüísticos, gracias a los cuales los docentes consiguen llevar a los alumnos a compartir los significados legítimos, relativos al orden físico y simbólico en el aula y, en este caso, en la clínica hospital y en las unidades de medicina familiar.

Las profesiones de relaciones humanas apuntan a cuestiones de poder de manera intrínseca, pero también a problemas de valor, pues los propios objetos son seres humanos capaces de emitir juicios de valor y poseen como personas derechos y privilegios. En este sentido, la dimensión ética no sólo es un elemento periférico en las ocupaciones y profesiones de relaciones humanas, sino que está en el mismo centro del trabajo.

La educación como interacción, esta concepción identifica a varias teorías como el interaccionismo simbólico, la etnometodología, las teorías de la comunicación, la teoría de la racionalidad. La actividad educativa es una interlocución de interacción

lingüística en la que se ponen a prueba ese saber hablar y ese saber pensar, que los griegos llamaban *logos* y que en este caso llamamos *razón*.

La idea de interacción enfatiza a la acción lingüística, basada en el discurso de la racionalidad. La interacción se puede definir como todas las formas de actividad en la que los seres humanos actúan en función de los demás. Hablamos de interacción cuando las personas orientan sus comportamientos en función de los comportamientos de los demás. En su estructura interna, por tanto, la actuación interactiva no se orienta a la manipulación de los objetos o al control de los fenómenos del ambiente circundante, sino mediante una confrontación flexible con el otro, que puede adaptarse a diversos modos y a diversas modulaciones, de acuerdo con las finalidades.

La acción sobre la naturaleza del trabajo y la acción sobre las herramientas, la técnica incluyen también acciones entre los individuos, pero esas interacciones sólo son medios para la transformación de la naturaleza o la producción de los artefactos. Es decir, que el trabajo y la técnica, en cuanto a categorías fundamentales de la actividad humana, están mucho más estructuradas globalmente por relaciones del tipo lado a lado entre los actores, que por las relaciones del tipo cara a cara, se enfatizan las interacciones con el otro que más destacan en la acción.

Esos saberes también son interactivos, pues se movilizan y modelan en el ámbito de las interacciones entre el docente y los demás agentes, poseen las señales de esas interacciones, tal como ellas se estructuran en las relaciones de trabajo.

En los países occidentales se exige que los docentes se conviertan en profesionales de la pedagogía, capaces de afrontar los innumerables desafíos suscitados por la escolarización de masas en todos los niveles del sistema educativo.

En la esfera del trabajo humano, un objeto se considera a través de una tecnología, en sentido amplio se basa en un repertorio de saberes de los trabajadores.

Al referirnos a las ciencias humanas y sociales estas no son predictivas, no desarrollan técnicas materiales eficaces desde el punto de vista casual; se formulan en el lenguaje natural, impreciso; son plurales, están en constante

cambio. En este sentido, cuando se aplican sin alteración en situaciones de trabajo, no ofrecen ningún control sobre situaciones concretas.

En cambio los trabajadores, cuya pericia se basa en las ciencias naturales y aplicadas, su objeto es de naturaleza material.

En ocasiones los docentes tienen que tomar decisiones y desarrollar estrategias de acción en plena actividad, sin poder apoyarse en un saber hacer técnico científico que le permita controlar la situación con toda seguridad, en el caso del docente médico el tiene que tomar decisiones en base a sus conocimientos teóricos, para el beneficio de la salud del paciente.

El docente ejerce autoridad que reside en el respeto que es capaz de imponer a sus alumnos sin coerción, está ligado a su papel y a la misión que la escuela le confiere, así como a su personalidad, a su carisma personal.

Ese aspecto es muy importante para que se pueda comprender la transformación de los atributos subjetivos, en condiciones subjetivas a condiciones objetivas de la profesión y en la tecnología de la interacción. De hecho, los docentes insisten con frecuencia en la importancia de su personalidad como justificante de su competencia y origen de su éxito con los alumnos. Efectivamente, la personalidad constituye un sustituto tecnológico en una actividad que no se basa sólo en saberes y en técnicas formales, universales y permutables de un individuo a otro. Se convierte en un elemento esencial de control que el docente ejerce sobre su objeto de trabajo, los alumnos.

El docente que es capaz de imponerse a partir de lo que es como persona, consiguiendo que los alumnos le respeten y hasta aprecien y quieran, han vencido la más temible y dolorosa experiencia de su oficio pues es aceptado por los estudiantes y puede entonces avanza con su colaboración.

El trabajo docente que se realiza con los grupos de alumnos y grupos públicos plantea un problema ético particular, el de la equidad del tratamiento. El principal problema del trabajo docente consiste en interactuar con alumnos que son todos diferentes entre sí y, al mismo tiempo, en alcanzar objetivos propios de una organización de masas, basada en modelos generales (Tardiff, 2004).

Al trabajar con grupos, el docente debe actuar también sobre los individuos. Aquí podemos observar una constante esencial del trabajo, que es al mismo tiempo,

una tensión central de la actividad docente, actuar sobre grupos atendiendo a los individuos que los componen. Cada docente adopta en la acción concreta, de manera más o menos consciente, soluciones a ese problema de equidad.

En la siguiente tabla se mostrarán los modelos de la práctica educativa.

Tabla 9

MODELOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Tipos de acción	Actividades típicas en la educación	Esferas típicas en la educación	Caso ilustrativo.	Papel típico de la educación.	Saber o competencia de la educación	Modelo de la práctica educativa
1. Acción tradicional. (Webber, Health).	Conductas regidas por modelos de vida basada en las tradiciones y en las costumbres.	La educación familiar, las tradiciones pedagógicas, los ritos sociales.	La división sociocultural entre lo femenino y lo masculino los comportamientos ritualizados.	Actuar de acuerdo con un modelo de comportamiento preestablecido por una tradición.	Saber procedente del mundo vivido, saber cotidiano, sentido común.	La educación es una actividad tradicional.
2. Acción afectiva (Freid, Neil, Rogers).	Conductas guiadas por afectos.	La educación familiar, las pedagogías libertarias.	Las interacciones afectivo emocionales.	Actuar y dejar actuar de acuerdo con los afectos.	Saber estético.	La educación es una actividad efectiva.
3. Acción instrumental (Watson, Skinner, Gagné).	Conductas guiadas por objetivos especificados en comportamientos observables.	La tecnología de la Educación, la educación especial, la reeducación.	Actividades que objetivan, la modificación del comportamiento a través del condicionamiento.	Actuar de acuerdo con reglas técnicas o con una metodología del comportamiento.	Saber técnico científico, axiológicamente neutro.	La educación es una tecnología.
4. Acción estratégica (Newman, Schön).	Conductas guiadas por objetivos en situaciones de interacción.	La práctica cotidiana de los docentes en el aula.	Gestión y orientación de las interacciones dentro de un grupo para alcanzar un objetivo.	Actuar de acuerdo con reglas paradigmáticas.	Saber estratégico calculador.	La educación es un arte.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LOS DOCENTES DE MEDICINA DEL IMSS

5. Acción normativa (Well, Moore).	Conductas guiadas por normas y valores.	La práctica guiada por normas, disciplina, currículo.	Actividades que garantizan el respeto, las normas o su realización.	Actuar de acuerdo con reglas éticas, jurídicas, estéticas.	Saber normativo	La Educación es una actividad normativa o moral.
6. Acción dramática (Goffman, Doyle).	Conductas que llevan consigo una negociación relativa a los papeles de los actores educativos.	Las interacciones entre los docentes y los alumnos exigen la construcción de orden pedagógico.	Negociación en los papeles en un programa de acción en curso en el aula.	Actuar de acuerdo con papeles sociales contingentes y negociación.	Saber cotidiano, saber común, saber en la acción.	La educación es una interacción social.
7. Acción expresiva (Shutz, Rogers).	Conductas en las que el actor expresa subjetivamente su vivencia.	Las pedagogías personalistas, las actividades terapéuticas.	Expresión de lo que viven y sientan los actores de la educación.	Actuar expresando su vivencia.	Saber argumentar conciencia de sí o autorreflexión.	La educación es una actividad de expresión de sí mismo.
8. Acción comunicativa (Habermans, Apel).	Conductas en las que actores participan como iguales en un diálogo.	La educación democrática.	Argumentación entre los educadores y los educandos sobre las razones de la acción.	Actuar por el diálogo.	Saber argumentar.	La educación es una actividad de comunicación.

Fuente: Tardiff (2000). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*.

La tipología clásica de la acción elaborada por Max Weber (1971) representa el primer hilo conductor para analizar las ramas interactivas presentes en la enseñanza y los saberes que sacan a la superficie. El autor identifica los tipos fundamentales de acción social: las actividades tradicionales y las actividades guiadas por efectos que no son comparables. Los primeros siguen racionalidades diferentes, una vez realizados los objetivos y la concreción de valores, recurren a criterios completamente distintos, tanto para el actor como para cualquier persona que se esfuerce por comprender los motivos.

En la tabla 9 se muestra la tipología weberiana de la acción social y se agregan los tipos de acción expuestos por diversos teóricos, infiriendo los papeles típicos del docente y las definiciones características de la enseñanza que de ellos se derivan. Hay que aclarar que se trata de tipos ideales, pues las actividades concretas de los agentes sociales se manifiestan generalmente como tipos mixtos y raramente puros.

En la tabla se observa el proceso de formación del ser humano es tan rico, complejo y variado. Las personas son al mismo tiempo manipuladoras de fenómenos objetivos, sociales y humanos, negociadores que dialogan con sus semejantes, seres que dirigen sus comportamientos de acuerdo con normas y que descubren, en el ambiente en el que viven, desde el nacimiento, modelos de comportamiento que reproducir, también son seres que expresan su objetividad y que reorientan su vida, de acuerdo con una dimensión afectiva y emocional. Así, el proceso de formación del ser humano refleja exactamente todas las posibilidades y todos los matices.

El docente es un ser dotado de racionalidad basada exclusivamente en la cognición, es decir, en el conocimiento. En las ciencias de la educación existen diversas concepciones del saber docente, de la actividad docente y de la formación del profesorado basada en un modelo del actor, al que atribuyen una racionalidad definida como un repertorio de competencias relacionadas con los saberes, de conocimientos.

Tardiff (2004) propone diversas concepciones del saber docente en relación con la cultura de la modernidad, el saber lo definió de tres maneras, en función de tres tipos: la subjetividad, el juicio y la argumentación.

La primera concepción del saber se refiere a la certeza subjetiva producida por el pensamiento racional, de acuerdo con Descartes. Se opone a la duda, al error, a la imaginación; según esta postura el saber puede asumir dos formas fundamentales:

- Una intuición intelectual, a través de la cual se identifica y capta de inmediato la verdad. Puede ser el caso de ciertas verdades matemáticas.
- Una representación intelectual resultante de una cadena de razonamiento o de una inducción.

La intuición es inmediata, mientras que la representación es mediata y se deriva de un proceso de raciocinio, se refiere a otra cosa que es lo representado. Por tanto, la subjetividad se considera como el lugar del saber algo, es poseer una certeza subjetiva racional.

En la segunda concepción, el saber es un juicio verdadero, es decir, el discurso que afirma con razón algo con respecto de algo. El juicio es el lugar del saber, se refiere a la dimensión asertórica o proposicional del saber, tal como se ha desarrollado en occidente (Habermans, 1987). Tradicionalmente, se han llamado saberes a los discursos que afirman algo verdadero con respecto a la naturaleza de la realidad o de un fenómeno en particular.

Los discursos sobre hechos pueden definirse como saber en sentido estricto, el saber se limita al juicio de realidad y excluye los juicios de valor. Esta concepción asertórica o proposicional del saber es tan antigua como el pensamiento occidental, pero fue principalmente Kant quien la introdujo en la cultura occidental.

En la tercera concepción, el saber se desarrolla en el espacio del uno para el otro. Podemos llamar saber a la actividad discursiva que consiste en tratar de validar, por medio de argumentos y de operaciones discursivas lógicas, retóricas, dialécticas, empíricas y lingüísticas, una proposición o una acción. La argumentación es el lugar del saber.

Saber una cosa no es sólo emitir un juicio verdadero con respecto a algo, sino ser capaz de determinar por qué razones es verdadero el juicio. Ahora bien, esa capacidad de razonar, es decir, de argumentar a favor de algo, remite a la dimensión intersubjetiva del saber. Según esa concepción, el saber no se reduce a una representación subjetiva ni aserciones teóricas con base empírica, sino que implica siempre al otro, es decir, una dimensión social fundamental, en la medida en que el saber es, precisamente, una construcción colectiva, de naturaleza lingüística, procedente de diálogos, de intercambios discursivos entre seres sociales.

Es preciso considerar que esta idea de la argumentación, en sentido amplio, excede a la lógica preposicional. Los partidarios de la teoría de la argumentación o de la comunicación, se esfuerzan sobre todo para elaborar una idea del saber que trascienda el ámbito de las ciencias empíricas y, por tanto, la concepción positiva del juicio de realidad. Su idea consiste en que diversos tipos de juicio conllevan exigencias de racionalidad y de verdad sin pertenecer, no obstante, a la clase de los juicios de realidad (Habermans, 1987).

En otras palabras, el saber no se restringe al conocimiento empírico, tal como lo elaboran las ciencias naturales. Engloba potencialmente diferentes tipos de discurso (sobre todo normativos: valores, normas, entre otros), cuya validez procura establecer el que habla en el ámbito de un diálogo, dando razones discutibles y criticables. La consecuencia, los criterios de validez no se limitan ya a la adecuación de las aserciones a los hechos, sino que pasan antes por la idea de unos acuerdos, comunicativos, dentro de una comunidad en diálogo. De este modo, lo que llamamos juicio de valor puede derivarse de un consenso racional. Así se debate, a través de razones y argumentos, si un comportamiento está o no está de acuerdo con un valor que debería realizar o seguir.

Ese valor no se refiere a un hecho, sino a una norma compartida por una comunidad sobre la cual existe un entendimiento mínimo. En la argumentación, los interlocutores procuran trascender los puntos de vista iniciales de su subjetividad, tratando de demostrar la validez intersubjetiva de sus palabras o acciones. Esa demostración se hace en concreto, mediante argumentos y contraargumentos.

Gadamer, Perelman, Ricoeur, Habermans, Rorty y Leotard, entre otros pensadores defienden -aunque de formas muy diversas- el enfoque argumentativo de la comunicación o discursivo del saber, a ellos está vinculado este enfoque.

La idea de racionalidad se refiere también a un saber con el cual nos entendemos y que sirve de base para nuestros argumentos; los saberes y las reglas se presuponen, o sea, no constituyen el objeto del problema de la discusión, sino el marco que lo posibilita. Lo mismo ocurre con las ciencias sociales y naturales cuando discutimos o actuamos con los otros, admitimos la existencia de debates comunes e implícitos que presuponemos sin mayores discusiones y que permiten volver a empezar siempre desde cero.

La idea de racionalidad no sólo es una construcción teórica, se refiere también a una acción, a saber elaborar razones, dar motivos para justificar y orientar sus acciones. En suma, los propios actores sociales están dotados de racionalidad, o sea, de la capacidad de actuar, hablar y pensar elaborando un orden de razón para orientar su práctica.

En este sentido, al hablar de la racionalidad nos referimos a una competencia esencial de los actores sociales, cuyas acciones, en su mayoría, obedecen a ciertas exigencias de las mismas. Esa competencia parece ser todavía más fuerte y tener más importancia aún con respecto a los profesionales, cuyas acciones sociales se rigen en función de exigencias de racionalidad que ocasiona, con

frecuencia, formulaciones explícitas en el ámbito de teorías científicas y formalizadas.

Por otra parte, en una perspectiva más global de la idea de racionalidad es igualmente interesante, pues lo que caracteriza a la educación actual en lo que se refiere a los saberes, las prácticas y las instituciones es una fuerte tendencia a la racionalización. En relación con las prácticas educativas se revela, en la aplicación de modelos racionales de actividad, inspirados en la técnica y en la acción instrumental o estratégica y en lo que corresponde a las instituciones, esa disposición que se presenta a través de la existencia de sistemas escolares sujetos a planificaciones, controles, planes de gestión. En suma, la educación actual presenta un contenido racional muy fuerte.

Ahora bien, el trabajo del profesorado está en gran medida marcado por ese fuerte contenido racional: la segmentación del trabajo, la especialización, los objetivos, los programas, los controles, entre otros, nacionalizan en cierto modo el trabajo docente, antes incluso de la intervención del saber de los actores. En este sentido, podemos decir que los profesores están integrados en un ambiente socio-profesional que determina de antemano ciertas exigencias de racionalidad, en cuyo interior se encuentra preso, estructurado y condicionado por el trabajo docente.

Es importante identificar los saberes y exigencias de racionalidad haciendo posible la constitución de un verdadero repertorio de conocimientos para la enseñanza que refleja los saberes de los docentes, es decir, sus discursos y actos, pues ellos saben por qué lo dicen y lo hacen.

El repertorio de conocimientos puede existir si _ y sólo si_ reconocemos que los docentes poseen la capacidad de racionalizar su propia práctica, de nombrarla, en suma, de definir sus razones para actuar.

El saber es también flexible, pues no hace ningún juicio prematuro sobre la naturaleza de las exigencias de racionalidad, sino al contrario, se apoya en lo que los propios actores consideran racional y restrictiva, pues no reconocen como saberes los actos y pensamientos sin racionalidad, es decir, aquellos que los actores producen sin razón o cuyos motivos son incapaces de explicitar y discutir. De acuerdo con esto, pensamos que un acto bien hecho no es necesariamente un acto profesional.

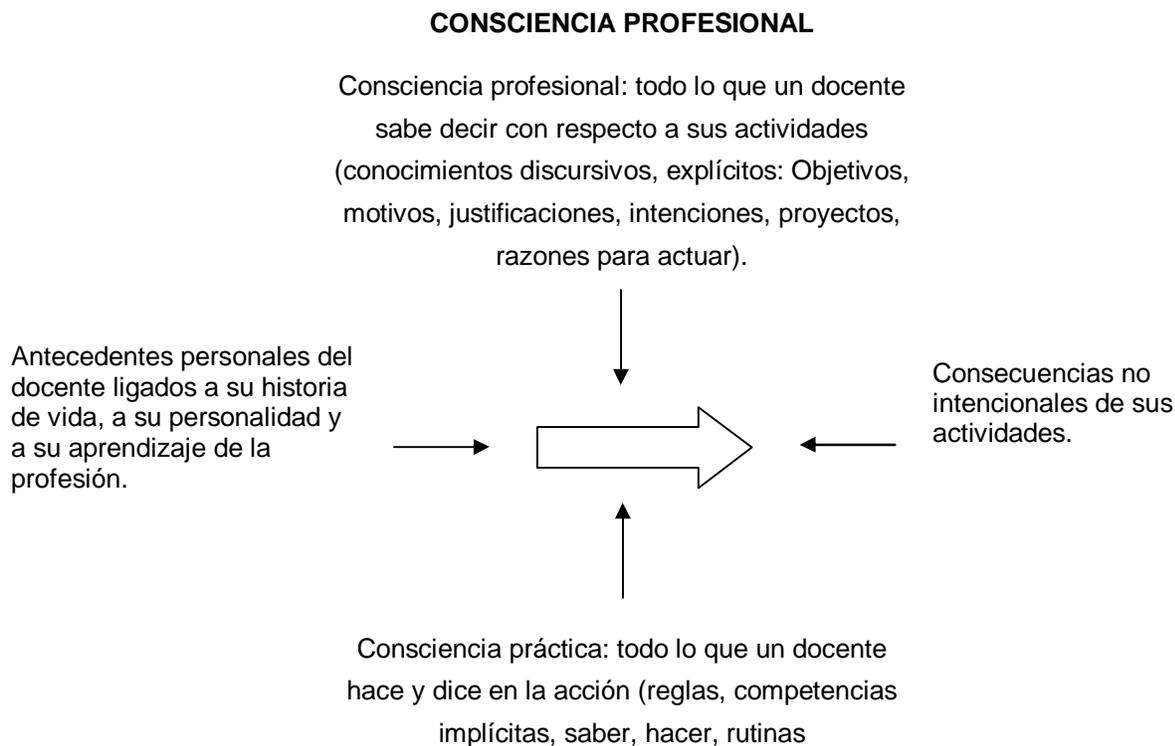
Podemos decir, basándonos en Habermas (1987), que toda actividad social lleva consigo dos aspectos indisociables, un aspecto intencional que puede estudiarse teniendo en cuenta los motivos del actor, sus razonamientos, sus objetivos, los significados que atribuye a su actividad, y un aspecto intencional que puede estudiarse teniendo en cuenta las regularidades resultantes de esa acción, a través, por ejemplo, de estudios descriptivos o estadísticos. Cuando se trata de la acción de un grupo como el profesorado, lo que sabe hacer puede estudiarse en función de los conocimientos que posee, de su discurso, pero también puede estudiarse su saber hacer, observando y describiendo su actividad a fin de inferir de sus acciones y las competencias subyacentes que la hacen posible.

La idea que se propone conlleva determinadas e importantes consecuencias conceptuales que se mencionarán a continuación

- La relación entre el saber del docente y su actividad no es una relación de transparencia, pericia ni de dominio completo; la acción cotidiana constituye siempre un momento de alteridad para la consciencia del docente. La consciencia del docente es limitada y su conocimiento discursivo de la acción es parcial. Actuar nunca es actuar perfectamente, con clara y plena consciencia de los objetivos y consecuencias de la acción, de las motivaciones afectivas subyacentes.
- El docente posee competencias, reglas, recursos que se incorporan a su trabajo, pero sin que tenga necesariamente consciencia explícita de ello. En este sentido, el saber hacer del docente parece ser más amplio que su conocimiento discursivo. Por eso, una teoría consciente de la enseñanza no puede basarse, exclusivamente, en el discurso de los docentes sobre su conocimiento discursivo y su consciencia explícita. Debe registrar también las regularidades de la acción de los actores, así como sus prácticas objetivas, con todos sus componentes corporales y sociales.
- La actividad profesional conlleva antecedentes afectivos, derivados de la historia de vida del docente, de su carrera y de su personalidad. Comparte también consecuencias no intencionales derivadas de los efectos imprevisibles de su acción. La consciencia profesional está, por así decir, delimitada por los fundamentos motivacionales y afectivos de la acción y por las consecuencias no motivadas que de ellas se derivan.

En la siguiente figura se habla de consciencia profesional del docente, en la cual se encuentra dentro del ámbito de trabajo. Lo que llama Gidens consciencia práctica, que corresponde a todo lo que sabe hacer y decir.

Figura 4



Fuente: Tardiff (2000). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*.

El trabajo docente es un saber especializado, requiere de ciertos saberes especializados que no comparte todo el mundo, que permiten que el grupo de los docentes fundamente su actividad con cierto repertorio de saberes típicos de ese oficio.

Los saberes no son intemporales y universales, ni constituirían el fundamento de toda actividad pedagógica ni a procesos cognitivos generales, peculiares de todo ser humano que garantizarían el funcionamiento de la comunicación pedagógica.

Se considera que los saberes del docente dependen íntimamente de las condiciones sociales e históricas en las que ejerce un oficio, más en concreto, de las condiciones que estructuran su propio trabajo en un lugar social determinado.

Así, los saberes están íntimamente ligados a la cuestión del trabajo docente en el ambiente educativo, en la organización de la institución, diferenciación, especialización, a las condiciones objetivas y subjetivas a las que se tienen que enfrentar los profesores. También está ligada a todo el contexto social en el que se inserta la profesión docente y que determina, de diversas maneras, los saberes exigidos y adquiridos en el ejercicio de la profesión.

Desde el punto de vista empírico, ese repertorio de saberes está profundamente inmerso en el conjunto de ellos que pueden poseer las personas que enseñan.

En la cultura general de los docentes, los conocimientos personales, su sentido común, en suma, todos los saberes que adquieren durante toda su vida y que pueden compartir con gran número de individuos, desempeñan un papel en la enseñanza. Sin embargo, se considera que ese papel está suficientemente condicionado por la práctica de la profesión, de manera que los saberes adquiridos fuera de esta son utilizados cuando para fines específicos.

El carácter específico de los saberes profesionales depende de fenómenos concretos que son los siguientes:

- Se adquieren principalmente en el ámbito de una formación específica y relativamente larga en la Universidad y en las instituciones formadoras.
- Su adquisición va acompañada por una cierta socialización profesional.
- Se utilizan en una institución que posee cierto número de rasgos originales.
- Se movilizan en el ámbito del trabajo que también poseen ciertas características específicas.

Estas condiciones de adquisición y de utilización parecen variables bastante importantes desde el punto de vista sociológico, postularse el carácter distinto y específico de los saberes de los docentes en relación con otras profesiones o con los conocimientos comunes de las personas. En este sentido, no se considera que cualquier persona pueda entrar en un aula y de repente convertirse en profesor.

Otro elemento que dificulta el trabajo de los docentes es la presencia simultánea y necesaria de esos tipos de acción, que obligan a los actores a realizar una gran variedad de interacciones con los alumnos, en función de varios objetivos que no

son necesariamente coherentes u homogéneos. De hecho, los objetivos prácticos, las normas, los efectos, las tradiciones, no obedecen necesariamente a la misma lógica y pueden mostrarse contradictorios o por lo menos incompatibles.

El trabajo del profesor, por medio de las teorías de la acción, permite enriquecer el estudio del saber docente. De hecho, lo que llamamos saber de los docentes debe considerarse y analizarse en función de los tipos de acción presentes en la práctica. El saber enseñar en la acción supone un conjunto de saberes y, por tanto, un conjunto de competencias diferenciadas. Para enseñar, el docente debe ser capaz de asimilar la tradición pedagógica que se manifiesta a través de hábitos, rutinas, poseer competencia cultural procedente de una cultura común y de los saberes cotidianos que comparte con sus alumnos, argumentar y defender un punto de vista, expresarse con cierta autenticidad ante sus alumnos, dirigir el aula en forma estratégica con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje, conservando siempre la posibilidad de negociar su papel, identificar comportamientos y modificarlos hasta cierto punto. El saber enseñar se refiere a la pluralidad de saberes (Tardiff, 2004).

El pluralismo está ligado a la diversidad de los tipos de acción del docente, ya que en ellos se encuentran saberes teleológicos de acción que son muy diversos, es decir, los objetivos del profesor en la acción dependen de los tipos de acción presentes en función de normas que defienden o que quiere hacer respetar, en orden a emociones, sentimientos, afectos, de acuerdo con los papeles sociales de los actores, por razones o motivos que le parecen racionales o bien fundados.

Los saberes del docente no conmensurables. El actuar conforme a las normas, a los hechos, afectos, papeles, saber argumentar son tipos de acción que exigen de los docentes unas competencias que no son idénticas y mensurables.

Para concluir, podemos decir que la cultura profesional se basa en la práctica profesional concebida como un proceso de aprendizaje. La práctica cotidiana de la enseñanza constituye la base para la validación de sus competencias. La enseñanza se produce en un contexto constituido por múltiples interacciones de los cuales ejercen diversos condicionamientos sobre los docentes, que están ligados a situaciones concretas como la improvisación y la habilidad personal, así como a la capacidad para afrontar situaciones transitorias y variables.

La capacidad de afrontar situaciones es formadora para desarrollar ciertos hábitos, es decir, disposiciones adquiridas en y por la práctica real. Que le permitirán afrontar los condicionamientos y los imponderables de la profesión. Los *habitus* se

pueden transformar en estilos de enseñanza, en rasgos de la personalidad profesional que se expresan a través de un saber ser y un saber hacer personales y profesionales, validados por el trabajo cotidiano.

La práctica es un proceso de aprendizaje a través del cual los docentes retraducen su formación anterior y la adaptan a la profesión, eliminando lo que no es útil y conservando lo que puede servirles para resolver los problemas de la práctica educativa.

CAPÍTULO 4

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El contexto donde se realiza la investigación está vinculado con los aspectos históricos sociales que determinan el currículo de la carrera de Medicina y del Posgrado, en este caso, de residencias médicas en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).

4.1 Escenario de la Investigación

En este apartado se realiza una semblanza de los aspectos sociohistóricos de la Educación Médica en el Instituto Mexicano del Seguro Social, escenario donde se ubica la investigación de Estilos de Aprendizaje y Representaciones Sociales en la cotidianidad de los docentes. “A través de la experiencia humana se perfila y tiene lugar en contextos particulares, de manera que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquellos”. (Sandín, 2003).

Vivimos en la época de la globalización, de acuerdo con Lami se trata de una ruptura drástica en los modos de sentir, actuar y pensar. Es un evento heurístico de amplias proporciones que estremece no sólo convicciones, sino visiones del mundo. Así, podemos ver a nuestra época globalizada como una modernidad tardía, que sin embargo, tiene un largo tiempo entre nosotros, poco más de 500 años.

Las limitaciones de los poderes del viejo Estado y su adelgazamiento han llevado a los gobiernos de los estados nacionales (caso de los países subdesarrollados) al diseño de políticas públicas de severa austeridad; un ejemplo es la reducción paulatina del gasto público en aras de una supuesta modernización del aparato productivo, que en realidad tiene como objetivo cumplir con los compromisos de los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) o mediante organizaciones colaterales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Centro de Estudios para América Latina (CEPAL), entre otros.

La principal debilidad del modelo neoliberal es que no ha podido conciliar la eficacia económica con justicia social, conservación de los recursos naturales, democracia, política ni con la diversidad cultural.

Los rasgos negativos de dicho modelo se pueden condensar en lo siguiente:

- a) Otorga prioridad a los instrumentos técnicos y no a los individuos, los seres humanos no interesan fuera de ser productores o consumidores;
- b) disminuye el carácter competitivo del mercado interno nacional y aumenta la concentración industrial y financiera a escala planetaria, favoreciendo el desarrollo de los mercados mundiales oligopólicos;
- c) refuerza las disparidades entre los países y regiones;
- d) acentúa las diferencias entre los pueblos y las regiones estableciendo dos mundos paralelos e incommunicados, el de los integrados y el de excluidos;
- e) contribuye a la degradación del ambiente al estimular la creación y producción de nuevos productos, cuyo único criterio es la rentabilidad inmediata;
- f) es una fuente de ostracismo social, ya que los individuos, empresas, ciudades y países que no compiten, quedan fuera del juego y carecen de valor;
- g) refuerza la combatividad individual y colectiva e impide la solidaridad y el diálogo entre los individuos, las naciones y las colectividades y
- h) reduce los medios de intervención de las autoridades públicas y de la democracia representativa en los planos nacional y mundial.

Algunas características de la sociedad global es que los diferentes grupos humanos, sean tribus, etnias o naciones son influidos por los patrones y valores de la llamada civilización occidental, principalmente en la versión europea y norteamericana de occidente viene la idea de modernización según moldes para alcanzar el desarrollo, el progreso y la evolución.

El desarrollo de la sociedad global contemporánea se está llevando a cabo bajo el signo de una expansión técnica y de la ciencia, cuyo ritmo de aceleración suscita

hoy problemas urgentes, aún en plano de las valoraciones políticas, sociológicas y éticas. Este ritmo de progreso generado por la tecnociencia ha provocado un espíritu de complacencia al favorecer y estimular el crecimiento de nuestro patrimonio de cosas e instrumentos.

La tecnociencia tiene como fundamento la especialización y la competencia, no es posible contar con todo el mundo del mismo modo para la solución de problemas que exigen competencias particulares, por tanto, una diferenciación de los individuos, quienes no pueden transferir a la esfera pública las cualidades y competencias de su vida privada. En consecuencia, la sociedad global que está organizada con bases técnico-científicas, no puede ser una sociedad democrática, por la sencilla razón de que la organización de la tecnociencia exige la competencia que está reñida con la igualdad política y con la democracia.

La educación ha pasado por distintas épocas en que las organizaciones internacionales, económicas y políticas han tenido repercusiones.

La práctica de la medicina como parte del mundo moderno globalizado tiene que adaptarse rápidamente a las exigencias cambiantes de un contexto donde la competitividad e innovación son constantes incólumes. La práctica de la medicina basada en opiniones la cual ha predominado, debe dar paso a un nuevo enfoque basado en la evidencia científica, construyendo diversos paradigmas en la práctica médica basada en evidencias, con la finalidad de limitar errores importantes en la atención de los pacientes.

En la actualidad, el ejercicio médico implica la interacción del médico con el paciente en relación con su ámbito familiar y social. Dichas relaciones son de mayor demanda en los procesos terapéuticos y de diagnóstico, lo mismo que el escrutinio de la sociedad progresivamente más grande: de tal forma que los aspectos culturales, sociales y familiares contribuyen a definir el perfil o el modelo de competencia de los servicios de salud y, por ende, del médico especialista.

La reforma del sistema de salud se basa no sólo en consideraciones administrativas, sino enfatiza la necesidad de disponer del recurso humano apropiado para el cambio de la práctica médica. Se propone el reconocimiento de la necesidad de formar sistemas de salud que demande costos crecientes y altos niveles de calidad de la atención médica y la satisfacción de las personas usuarias. En varios países se plantea que la reforma debe basarse en el modelo de la prestación médica centrada en las necesidades de las personas y en el rol

de los médicos de familia, quienes deben estar capacitados ya que juegan un papel primordial.

La capacitación de los médicos es relevante para brindar una atención primaria de calidad, la educación continua permite mantener los estándares de calidad necesarios para el correcto funcionamiento de los médicos en el sistema de salud y en este caso en el Instituto Mexicano del Seguro Social.

La provisión de los servicios de salud debe estar guiada por las necesidades de la gente y no por su capacidad de pago o reembolso de los mismos. La referencia a la atención médica, a los cuidados médicos, costos efectivos o costo beneficio se encuadren a lo que es apropiado para cada persona, teniendo en cuenta su necesidad, su circunstancia y la disponibilidad del recurso. De acuerdo con el nivel de prevención, elemento importante con el área de la salud, que actualmente está tomando auge, la atención se centra en el tercer nivel erosionándose en gastos cuidados del enfermo.

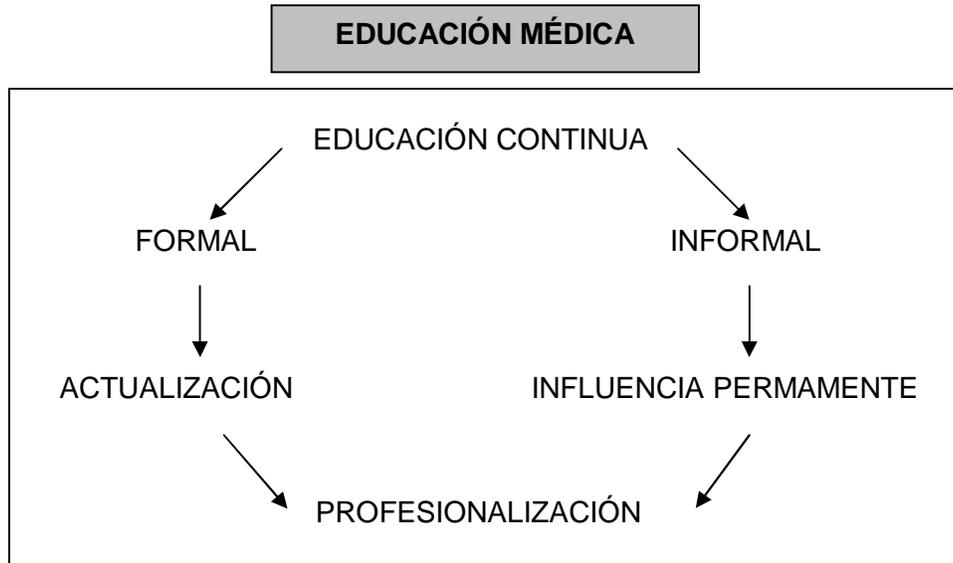
Es importante enfatizar la Educación para la Salud con el propósito de cambiar los estilos de vida de los usuarios, para prevenir el desarrollo de los factores de riesgo. Asimismo, se debe responder a las necesidades y a las intervenciones médicas apropiadas, que deberán ser detenidamente evaluadas y valoradas por el médico, que tiene que ser competente en su desempeño. En este sentido, el médico y el paciente se deben responsabilizar del cuidado de su salud y centrar su atención en el segundo.

Por otra parte, un papel importante en la atención a los derechohabientes es el que juega la Educación Continua; en el proceso de aprendizaje permanente no basta con lo que estudiamos en una licenciatura, donde generalmente se adquieren los fundamentos para un desempeño profesional, a veces ya ni siquiera una maestría o una especialidad nos es suficiente. (Lifshitz, 1994).

En este proceso de aprendizaje, la atención que brinda el IMSS es la Educación Continua, en ella se encuentran las acciones tendientes a la actualización y preparación de los médicos en su desempeño.

A través de la actualización se establecen los referentes teóricos necesarios para la práctica médica y que se encuentran dentro del *habitus*, los significados y atributos simbólicos que cada médico va incorporando no sólo en su práctica cotidiana, sino en su relación con los otros y el grupo profesional.

Figura 5



La Educación Médica Continua es un proceso activo y permanente para que el médico, que ha concluido la instrucción formal, mantenga y mejore su competencia profesional frente a la evolución científica y tecnológica en el tiempo histórico que vive, por las demandas de salud de la población, que merece un trato justo y honesto.

Los objetivos de la Educación Médica Continua son conservar la óptima calidad de un recurso formado, es decir, no dejar que se atrase en los conocimientos, principios y actitudes; en segundo lugar, mejorar la calidad de la Atención Médica y eso se puede lograr cuando se sabe cabalmente lo que se hace y se decide; el tercer objetivo es ofrecer mejores soluciones a los problemas de salud del paciente, considerando la prevención, detección oportuna y el manejo apropiado del problema que aqueja a nuestro paciente. (Zavaleta, 2002).

Los propósitos de la Educación Médica Continua se establecen de acuerdo con los niveles de atención:

El primer nivel busca mantener a los profesores actualizados en los contenidos de enseñanza, por medio de departamentos docentes y de educación continua.

Se promueve en los hospitales y en Unidades de Medicina Familiar a través de actividades, las cuales asegurarán una alta calidad pedagógica, además de los

contenidos de la enseñanza, en cuyo caso se podrá otorgar respaldo universitario. (Peregrina, 2002).

Los adelantos tecnológicos empleados en la búsqueda y difusión de información actualizada hacen necesario que se recurra permanentemente a la implementación de cursos de actualización o capacitación. La adquisición de esos nuevos conocimientos obliga a pensar en la educación para toda la vida. Un elemento fundamental para recurrir a la Educación Continua que implica el nivel de conocimientos que se adquirirán.

La Educación Continua deberá verse como una estrategia fundamental en esta institución (IMSS), surgió como respuesta a las necesidades que la sociedad planteó, a través de la organización y desarrollo de un programa profesional, nacional e internacional. Su éxito estará determinado por la diversidad, la educación y la oportunidad de estas actividades en áreas relacionadas con el mercado de trabajo, es decir, que el médico tenga una constante actualización en la formación teórica y práctica de su área.

La formación académica que se adquiere en el nivel de licenciatura es escasa, sin embargo, la formación profesional del médico es la práctica, lo que permite el desarrollo y la constitución del desempeño profesional. Por ello, una de las finalidades de la educación continua es brindar las herramientas teórico-prácticas para mejorar la calidad del médico y brindar los elementos indispensables en la prestación del servicio.

El proceso formativo en las escuelas de medicina se orienta a un perfil del egresado que contempla conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que aspiran a lograr una competencia profesional perdurable, pero están muy lejos de garantizarla.

Los conocimientos tienen que ser reiteradamente renovados, las habilidades y las destrezas perfeccionadas en el ejercicio, las actitudes tienen que reafirmarse o modularse a través de la retroinformación. Sin embargo, surge la necesidad de adquirir nuevas destrezas y habilidades por el propio desarrollo de la profesión, hay que ver que quienes concluyeron la licenciatura sólo como un reto personal o como una respuesta a una exigencia familiar y abandonaron la práctica, muestran la rapidez con que se pierden las competencias profesionales (conocimientos y habilidades).

El ejercicio profesional es una vía para reconocer los contenidos de áreas de estudio de la licenciatura pues es en el ejercicio cotidiano quien demanda en todo momento un aprendizaje expedito y eficiente, sobre todo en esta profesión que requiere de solidez de conocimientos y una eficiente práctica de los mismos, pues de ello depende la vida de muchos seres humanos. La educación continua requiere de una actitud propositiva, más allá de la inercia, sin dejar de reconocer la contribución de ésta, sobre todo cuando el médico ejerce dentro de un ambiente académico. (Lifshitz, 1994).

La Educación Médica Continua eficiente se sustenta en una práctica de análisis y reflexión, en la que el médico fórmula continuamente preguntas, cuyas respuestas se exige así mismo buscar, identificar de sus propias deficiencias cognoscitivas o psicomotoras y planea propositivamente la manera de resolverla.

El Doctor Parboshig propone un catálogo de métodos de educación continua que el propio médico selecciona, en función de la necesidad educativa, es decir, él mismo trata de resolver las deficiencias que identificó durante su práctica médica cotidiana, entonces es cuando las instituciones ponen a disposición de los médicos, sin coacción y sin presiones, las oportunidades para atender sus necesidades de capacitación. Se calcula que el 90 por ciento del aprendizaje profesional es autodirigido y que sólo el 10 por ciento es formal o dirigido de alguna otra manera. (Lifshitz, 1994).

La Educación Continúa está lejos de ser un asunto solitario, por el contrario requiere de la interacción del educando con una gran cantidad de interlocutores. Desde luego existen diversos tipos de aprendizaje y métodos, es un asunto personal, individualizado hecho a medida de que cada quien, pero plenamente colaborativo. En palabras de Willean Pearson Telley:

Aprender es algo que hacemos nosotros mismos. La instrucción es importada. La experiencia y la voz de la cautela tienen su valor en la aventura, sin embargo, sólo es nuestro, la excitación es solo nuestra. La educación es un vuelo solitario.

Los servicios de la Educación Médica Continua en el Instituto Mexicano del Seguro Social abarcan los cursos en sus diferentes modalidades: Adiestramientos en servicio y actividades básicas de capacitación dentro de las que se encuentran: las sesiones bibliográficas, clínicos, radiológicos, anatomopatológicas; cursos de visita de profesor, talleres; las reuniones o eventos académicos como congresos,

jornadas, seminarios y simposios. La calidad del proceso educativo se estudia a partir del diseño de los programas, su desarrollo y sus resultados.

Para poder contextualizar el porqué de estas funciones es indispensable conocer como surge el Instituto Mexicano del Seguro Social.

4.2 Formación de Especialistas en el Instituto Mexicano del Seguro Social

El Instituto Mexicano del Seguro Social fue creado hace 65 años con la finalidad de garantizar el derecho a la salud, la asistencia médica, la protección de los medios de subsistencia y los servicios sociales necesarios para el bienestar individual y social en nuestro país. (ANUIES).

La asistencia médica (atención médica), constituye una de las principales prestaciones que la seguridad social mexicana ofrece a sus derechohabientes, para tal efecto del Instituto cuenta con un sistema de unidades médicas organizado por niveles de atención médica de calidad. Para que preste sus servicios con oportunidad, eficiencia y sentido humano, el Instituto cuenta con personal de salud calificado, identificado y comprometido con sus objetivos. (IMSS, 1974).

4.3 Semblanza de la Especialización Médica en México

El desarrollo de la medicina como consecuencia del incremento acelerado en los conocimientos y el extenso caudal de tecnología, determinó la necesidad de especialización, esto es la profundización de los conocimientos y habilidades en un terreno limitado del ejercicio médico.

En México la especialización se consolida en los últimos veinte años, mediante la conjugación de esfuerzos y recursos de universidades e instituciones de salud, parte la capacitación programada y supervisada del alumno en actividades de complejidad creciente para el manejo del enfermo, generalmente hospitalizado, esto último ha sido rebasado por el Instituto ya que además forma especialistas para atender no sólo la enfermedad y sus secuelas, sino para preservar la salud en el núcleo mismo de la sociedad que es la familia (Olmedo, 1983).

Situación actual: Para iniciar los cursos de especialización e ingresar a una residencia, las cuales tienen como finalidad formar médicos que hayan terminado su licenciatura en diversas áreas como son medicina interna, pediatría, ginecología, traumatología, ortopedia, otorrinolaringología, cardiología, rehabilitación, cirugía, infectología, entre otras, que tienen una duración de tres a seis años, se ha establecido un sistema de selección de aspirantes mejor calificados al que concurren las universidades más representativas, así como las instituciones de salud entre las que se encuentra el IMSS. Para ello se ha creado la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS), que conoce de antemano el número de plazas para especialización que aportan las instituciones de salud y convoca a los médicos aspirantes al examen.

Experiencia institucional: A partir de 1954, el Instituto Mexicano del Seguro Social ha preparado médicos especialistas, cuyos estudios son reconocidos por las principales universidades del país desde 1964.

Dicha formación ha transcurrido por diversos periodos, desde los iniciales donde la enseñanza era fundamentalmente tutorial y no se contaba con un programa académico formal, hasta la tecnificación docente que ahora prevalece (Villalpando, 1988).

Organización de programas educativos: Se incorporaron a los programas de residencia la enseñanza de ciencias básicas aplicadas a la clínica y se logró de 1966 a 1971 el reconocimiento universitario de estudio, periodo en el que egresaron 1560 especialistas (Archivo de Estadística de la Coordinación Normativa de Especialidades Médicas y Formación de Profesores de la Jefatura de Servicios de Educación Médica/s/f).

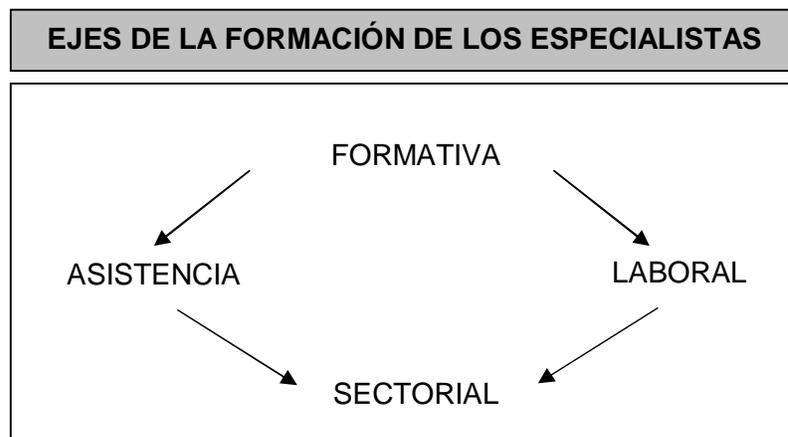
El periodo de 1972 a 1992 se caracteriza porque en las residencias se introducen programas por objetivos educacionales y se implanta un sistema de evaluación del aprendizaje. Asimismo se inició la especialización de Medicina Familiar, disciplina fundamental para el sistema de atención médica del Instituto y en este mismo tiempo egresaron 30 mil seis médicos.

Cabe mencionar que en este mismo periodo se inició la expansión y descentralización de las sedes de los cursos y el incremento en el ingreso de los médicos a las residencias. Asimismo se adecuaron a las necesidades del personal los programas de residencias en el Instituto.

A partir de 1983 se plantea la adecuación de los programas vigentes a los requerimientos universitarios, ajustar el ingreso a los cursos con las normas institucionales y sectoriales, revisar la funcionalidad de las sedes de los cursos y tecnificar al personal docente, en 1992 egresaron 2 mil 295 especialistas.

Los ejes para la formación de especialistas se observan en la siguiente figura:

Figura 6



- **Formativa:** Los cursos deben estar orientados a profundizar el conocimiento médico y a desarrollar habilidades específicas, no a suplir deficiencias de la licenciatura.

No existe una concordancia entre los médicos egresados de licenciatura con el personal médico que ingresa a las especialidades.

También se puede observar una cultura general pobre que no permite tener una visión holística del mundo, la consecuencia es una visión limitada del proceso salud enfermedad.

- **Asistencial:** El aprendizaje de la especialidad se realiza a partir de la imitación con el tutor, sin una perspectiva más integral no crea la necesidad de orden y disciplina en el trabajo, ni de fomentar hábitos adecuados de estudio y actualización profesional, además de una falta de identificación de la especialidad.

- Laboral: El médico residente tiene una doble condición, como estudiante y trabajador que realiza importantes labores asistenciales, situación que no ha sido plenamente aceptada por la Institución.
- Sectorial: El Instituto Mexicano del Seguro Social como integrante del Sector Salud, cumple debidamente con las funciones y responsabilidades que le compete y en materia de formación de recursos humanos tiene el propósito de lograr el mejor nivel académico, dentro de los modelos de atención a la salud, acatando las normas que rigen las instituciones para satisfacer las necesidades de personal de salud en el propio Instituto y en el país.

En la formación de médicos especialistas, en el Instituto Mexicano del Seguro Social, se presenta el modelo de integración docencia-asistencia que consiste en la conjunción del planes, programas y recursos de las instituciones educativas y de salud para que la enseñanza se realice con base en la solución de problemas, en los sistemas reales de trabajo con participación activa de los estudiantes de pregrado y postgrado que así se motivan para obtener conocimientos, desarrollar habilidades y actitudes en el campo de su profesión, acordes a la problemática de su especialidad, de la institución y la comunidad en general.

Se ha discutido sobre la complejidad de la formación docente y el currículo de medicina, los cuales son complejos por las relaciones que genera la formación de los recursos humanos, la integración docencia, servicio, investigación y la formación docente en la formación de médicos, todas articuladas con las necesidades cotidianas que la sociedad demanda.

La formación de recursos humanos para la salud es un factor relevante para el cambio estructural del sistema y los servicios de salud e incluyen a los distintos profesionales del área como son los médicos, odontólogos, enfermeras, trabajadoras sociales, técnicos auxiliares, entre otros (Aguirre, 1981).

Al referirnos a la profesionalización de la docencia como práctica social encaminada a apoyar acciones, su finalidad está orientada a la transmisión de saberes especializados y a las actividades delimitadas por el currículo de Medicina.

En la formación de médicos convergen, tanto las Instituciones de Educación Superior como el Sistema Nacional de Salud, las primeras a través de un currículo que señala prácticas que serán reconocidas en el mercado de trabajo. El Sistema

de Salud aporta un modelo de atención que legitima las prácticas y la distribución diferencial del conocimiento, que por profesiones se promueve desde las Instituciones de Educación Superior.

En la estructura de los servicios se desarrolla la doble función de formación de profesionales y de mercado de trabajo, convirtiéndose en un espacio de lucha de las diferentes prácticas, tanto institucionales como sociales, porque buscan su reconocimiento a través de la respuesta que dan las necesidades de salud de la población. Esta lucha va tomando características particulares de acuerdo con las variaciones históricas de los procesos sociales. (Lastiri, s/f).

En este sentido, cabe señalar que tanto la salud como la educación son necesidades y derechos básicos de todo grupo humano, por lo cual constituye un foco de especial relevancia en la política social del país.

En México, en las últimas décadas el Estado ha enfrentado una profunda crisis económica que se ha reflejado en la política social y en las acciones encaminadas al bienestar colectivo como la adecuación de los servicios de salud a las necesidades de la población. En este marco se circunscribe la problemática de recursos humanos para la salud.

Este fenómeno es contemplado, en su aspecto normativo y pragmático, en la Ley General de Salud y el Programa Nacional de Salud. En relación con la primera se establece la promoción de la formación de los recursos humanos para la salud. Paralelamente a estas acciones se crean comisiones interinstitucionales de investigación en salud, mencionadas anteriormente, en donde se responsabiliza a las instituciones educativas y de salud, así como a sus respectivos sectores del mejoramiento de la formación de recursos humanos.

La estrategia de la integración docencia y servicio, docente asistencial, las cuales representan un tipo de formación que se ha discutido, conceptualizado y operacionalizado durante los últimos quince años, bajo las siguientes premisas:

1. La enseñanza debe tener como eje la salud de la comunidad y no la enfermedad del individuo.
2. El área de capacitación del personal de salud no debe confundirse con la de los servicios de salud de la comunidad, considerados como un todo, la estructura y recursos de estos deben formar parte integral de la estructura y recursos del sistema educacional de salud.

3. Los alumnos durante este proceso formativo deben ser considerados como un recurso adicional al servicio de la salud de la comunidad y sus actividades de capacitación deben, en lo posible, estar basadas en la participación activa en el trabajo. (Rodríguez, OPS/OMS s/f).

Desde esta perspectiva, la integración docencia-servicio no puede ser vista como un simple mecanismo de relación entre el sector educativo y el sector de servicios, sino por el contrario, se debe concebir como *un verdadero programa de servicio a la comunidad, a través del cual se forma personal cuyas acciones de salud constituyen la base fundamental de un proceso educativo dinámico, generador a su vez de la producción de conocimientos científicos y de un compromiso permanente con la comunidad* (Rodríguez OPS/OMS s/f).

4.4 Surgimiento de la Educación Médica en el IMSS

En el año de 1971 el H. Consejo Técnico del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), acordó la creación de la Jefatura de los Servicios de Enseñanza e Investigación, este hecho aceleró el desarrollo orgánico y funcional de la historia educativa y de investigación que se venía realizando. En ese mismo año, en el Hospital de Pediatría se imparte el Taller de Objetivos Educativos, el cual posteriormente se reproduce en la Institución con la colaboración externa del Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES) fundado en 1973, el cual estaba basado en la corriente didáctica de la tecnología educativa. Asimismo, relevante por su influencia en el ámbito educativo fue la creación en 1969 por parte de la Universidad Autónoma de México del Centro de Didáctica y de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, cuya fusión en 1977 dio origen al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).

La metodología empleada en estos centros de investigación fomentaba la enseñanza pasiva e individualista, los sistemas de evaluación eran inadecuados y no demostraban que se cumplían los objetivos del aprendizaje; por otro lado, la organización de tipo lineal facilitaba el autoritarismo y se formaba una barrera en la relación alumno maestro.

La práctica profesional del médico era predominantemente aislada, abordando los problemas del paciente con un enfoque individual, curativo, atendiendo más la sintomatología que a la etiología del problema, no considerando al contexto socioeconómico y psíquico del paciente.

Esto dio como consecuencia que este tipo de práctica no contribuyera significativamente a la solución de problemas de salud. Se hace de lado el contacto con la realidad y tampoco se hace participar a la comunidad en el proceso de aprendizaje.

Las Escuelas de Enfermería del IMSS, inauguradas en 1947, también han requerido profesionalizar la docencia y es hasta 1972 cuando la propia Institución asume esta función con los cursos post-básicos (cursos y talleres para la profesionalización de la docencia, entre otros). Principia con “Educación de Profesoras”, que después se transforma en “Administración y Docencia”, muchas egresadas han ocupado las plazas de profesoras en las seis Escuelas de Enfermería que el IMSS tiene en el país, el resto se ha incorporado a la práctica de enfermería especializada.

En 1975 se creó el Centro de Capacitación en Docencia e Investigación de la Jefatura, con personal docente egresado del “Curso Internacional de Salud y Población” que se llevó a cabo en el Centro Interamericano de Estudios de Seguridad Social, este Centro impartió cuatro cursos y continuó hasta 1977, del cual egresaron 84 médicos que se incorporaron a la enseñanza, la investigación y los servicios del área médica. Al año siguiente se desarrolló un seminario para médicos que coordinaban la Residencia de Medicina Familiar, sus contenidos se orientaron al adiestramiento clínico; para 1979 se realizaron dos cursos de Capacitación en Administración, Didáctica y Metodología de la Investigación para Jefes de Enseñanza e Investigación de Unidades de Atención Médica.

Sin lugar a dudas, cada uno de estos cursos fueron determinantes en la práctica de la docencia institucional, algunos de sus contenidos fueron reproducidos en el sistema en pequeños cursos de educación continua en forma fragmentada e independiente, o bien, incorporados a los planes de estudio del pregrado (formación en la licenciatura) y posgrado (formación de los especialistas, cursos postécnicos). En síntesis, históricamente la Institución se ha ocupado de dotar de elementos metodológicos apropiados a sus maestros, en este escenario se crean las condiciones que justifican, en 1983, el origen del Centro de Formación de Profesores del IMSS (CFP).

En una primera etapa el trabajo del CFP se orientó hacia el grupo de profesores de posgrado de Medicina Familiar, pues cuantitativamente representaba el grupo mayoritario que enseñaba esta disciplina a los médicos responsables del primer nivel de Atención Médica Institucional; posteriormente, asistieron profesores médicos de otras especialidades, no sólo de la propia institución, sino también de otras, hasta abril de 1997 suman 841 egresados.

En 1983, el Instituto Mexicano del Seguro Social agrega a la estructura organizacional de lo que hoy es la Coordinación de Educación Médica, el Departamento de Investigación Educativa y Formación de Profesores de Medicina, dependiente de la Subjefatura de Enseñanza. Más tarde, en 1992, este departamento se incorpora al área de Especialidades Médicas, el principal objetivo encomendado fue formar profesores en el área de la salud y realizar investigación educativa, la parte operativa del mismo se denominó Centro de Formación de Profesores, cuya labor ha representado una contribución importante de la Educación Médica a la estrategia institucional para el mejoramiento en la calidad de los servicios que presta el área médica. Es decir, se trata de realizar una profesionalización de los docentes médicos, la cual es entendida como una práctica social encaminada a apoyar acciones, cuyo objeto es la práctica docente como un lugar de transmisión de saberes y prácticas delimitadas por el currículo. La práctica docente de la medicina, no ha sido única, sino por el contrario es diversa y no se debe estandarizar.

La organización académica obedece a la misma estructura del IMSS, sabemos que está conformado tripartitamente (empresa, obreros y Estado), quienes aportan cuotas para solventar múltiples funciones del Instituto. En el organigrama se cuenta con una Dirección General, la cual se apoya en la Dirección de Prestaciones Médicas y, a su vez, recibe apoyo de diferentes coordinaciones como la de Salud Reproductiva, Salud en el Trabajo, Salud Comunitaria y la de Educación Médica, entre otras.

Esta coordinación también tiene Jefes de Área, los cuales coordinan a la Educación Médica Continua; el posgrado en lo referente a la formación de residentes de las diferentes especialidades médicas; el pregrado en la formación de médicos que están en su penúltimo año de formación antes de graduarse como licenciados en medicina y, por último, formación de recursos humanos en general: enfermeras, técnicos y otras áreas afines del sector salud.

El IMSS ha sido líder en la formación de recursos humanos en todos los niveles necesarios para el sector salud: médicos (familiares y no familiares, enfermeras, técnicos en radiología, medicina nuclear, citotecnólogos profesores en medicina e investigadores, esta formación ha sido avalada por la UNAM.

Las Unidades de Medicina Familiar que cuente con más de 10 consultorios tendrán una Jefatura de Educación e Investigación Médica, estas jefaturas dependen directamente del director de cada unidad, la cual cumplirá con las

funciones académicas que se le soliciten por parte de las diferentes jefaturas de área, así como de las políticas educativas dotadas por la coordinación normativa.

La formación de personal para la Atención de Salud nació prácticamente con el Instituto y ha constituido una actividad fundamental, en la cual se ha sustentado una buena parte de su desarrollo.

Tal vez la parte educativa más importante del IMSS ha sido la formación de residencias médicas, las cuales se caracterizan por preparar dentro del contexto de la medicina socializada a más de 40 especialidades médicas, siendo el Instituto, en el Sector Salud, el que mayor número de residentes forma a nivel nacional. Las residencias médicas se caracterizan por tener el carácter netamente formativo, su duración va de tres a seis años de especialidad, dependiendo de la complejidad y el tipo de especialización, actualmente están reconocidas como estudios de posgrado en la UNAM.

El hecho de que su currículo se encuentre conformado con un enfoque multidisciplinario e interdisciplinario, que hace énfasis en el vínculo docencia-investigación y servicio, el compromiso con el proyecto institucional de mejora a la calidad de los servicios, así como la secuencia de sus contenidos y la estructura curricular modular, han sido elementos para caracterizar el perfil académico de sus egresados, un perfil de profesores profesionalizados.

En el espíritu de la profunda transformación de la seguridad social en el siglo XX, y en congruencia con el federalismo impulsor de la autonomía de gestión, el 19 de agosto de 1996, la Comisión Ejecutiva para la reorganización Administrativa en su trigésima Segunda Reunión tomó el acuerdo de aprobar el establecimiento de los Centros Regionales de Formación de Profesores en el área de la Salud del IMSS, (CRFP), los cuales tendrán como sede la misma delegación en que tienen su asiento los siete Centros Médicos Nacionales y las respectivas Direcciones Regionales, acordando así aprovechar las capacidades y potencialidades de su personal, como las instalaciones y los recursos.

Esto debido a que en los últimos años surgieron una serie de preocupaciones relativas al mejoramiento de la calidad y resultados educativos, a la sustitución del modelo escolarizado, concentrado en un lapso para estudiar y aprender, centrado en un solo saber disciplinario, el de aprendizaje permanente. Los llamados currículos innovadores "en México, se asociaron con la puesta en marcha de nuevos prototipos y estrategias metodológicas de la enseñanza con la intención de

atender a las demandas que debía afrontar la educación en la sociedad globalizada". (Díaz Barriga y Lugo, 2003).

Estos modelos se relacionaron con una organización académico administrativa flexible, apoyada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación e intentan promover el desarrollo de las capacidades intelectuales de los estudiantes para enfrentar los cambios económicos y culturales. Asimismo, fomentan el desarrollo de la creatividad, la formación en valores, habilidades y destrezas, con el propósito de contribuir a la solución de diversas problemáticas, por medio del desarrollo de competencias profesionales y académicas, y así establecer una mayor vinculación de los estudiantes con los escenarios reales de trabajo y en diversos contextos.

Partiendo de lo anterior, se plantea un redimensionamiento que conserve lo valioso y transforme lo necesario para sostener y fortalecer la historia de la profesionalización del médico docente en el Seguro Social, avanzar hacia la consolidación de un Sistema Nacional de Formación de Profesores en el área de la salud. El docente de medicina debe tener congruencia con la realidad en la que está inmerso, lo cual implica superar el aspecto técnico e instrumental para dar pie a una práctica donde no se disocian los contenidos y la práctica en un contexto, es decir, la teoría de la práctica médica; el médico docente profesional se reconoce en la interacción de la atención a la salud y la formación médica en un contexto social.

Este sistema progresiva e intencionadamente deberá contribuir a alcanzar un nivel óptimo en la calidad de los servicios educativos que presta la Institución, a través del factor clave para el desarrollo de este propósito, que son los profesores del área de salud del IMSS.

En lo referente a la asistencia de la salud y en la visión prospectiva y además estratégica, donde se encuentra el núcleo del proceso educacional, el ideal a fomentar es la integración multidisciplinaria de los equipos de salud y la competencia de sus integrantes para la atención médica. Este redimensionamiento de la misión y la visión obliga a asumir una nueva concepción sobre el desarrollo humano en la organización a fin de encauzarle por un proceso de construcción de identidad colectiva e individual, y el desarrollo de competencias profesionales en su disciplina útiles para enfrentar los retos presentes y futuros.

Los Centros Regionales de Formación de Profesores en el área de la Salud del IMSS, (CRFP) han contribuido a la modernización institucional al aumentar la

formación de profesores en medicina, en lo cuantitativo reorientando los aprendizajes hacia las tendencias educativas en el área de la salud.

A estos Centros se les concedió la libertad de cátedra y de buscar nuevos paradigmas educativos para la formación de profesores, basándose en los modelos curriculares alternativos vigentes, en este caso de la modalidad por competencias, los cuales tratan de integrar conocimientos, destrezas y actitudes; además de encomendárseles la misión de formar gerentes en el área de la salud; es así como se explora en el currículo basado en competencias laborales el cual ha tenido éxito en países como Inglaterra, Australia, Canadá, entre otros.

Por lo cual se inicio en el IMSS una ruptura del paradigma educativo basado en la tecnología educativa, para poner en práctica los programas bajo el enfoque de competencias laborales en 1998; por lo anteriormente expuesto se tuvo la necesidad de formar a los diferentes directores de los centros y a sus profesores en esta modalidad curricular.

Estos centros también apoyaron académicamente al IMSS en la formación de recursos para la profesionalización de gerentes y profesores en el área de la salud durante cinco años. Sin embargo, hubo cambios administrativos importantes que dieron marcha atrás a este proyecto y actualmente se ha caído nuevamente en una variedad de tecnología educativa.

El Instituto a través de la coordinación de formación de recursos humanos en la década de los ochenta y noventa generó diferentes cursos formativos a nivel de mandos intermedios, dirigida primordialmente a directores y administradores de unidades médicas. Ante el reto de la modernización del IMSS, a finales de la década de los noventa y con la finalidad de formar nuevos cuadros gerenciales, el Instituto se dio a la tarea de formar sus propios cuadros a través los Centro de Profesores y Gerentes en el área de la salud. Ante la sugerencia del Banco Mundial que le hizo un préstamo por 700 millones de dólares, tuvo que licitar públicamente una convocatoria para la formación de este nivel, dicha licitación la ganó Funsalud que llevó la capacitación a cuatro mil 500 directivos del IMSS. Por otra parte, el Instituto ha becado en otras instancias escolarizadas a diferentes grupos de gerentes para su formación como ha sido la Universidad del Valle de México y la Universidad Iberoamericana.

4.5 La Formación Educativa en las Prácticas Cotidianas del IMSS

En este apartado se realizará el análisis de la formación educativa que se ha impartido en el IMSS y el desarrollo de las prácticas en la vida cotidiana de los actores, en este caso los docentes médicos.

Se proponen las siguientes categorías para el análisis de la vida cotidiana en este ámbito educativo: identidad institucional, grupo, roles actitudes.

El ser humano ha tenido la posibilidad de elegir su lugar en el mundo y con ello sus costumbres, normas y creencias lo que le han originado diversos valores dentro de esferas heterogéneas. Lo que hace que se conceptualice al valor como lo que produce directamente el despliegue de la esencia humana.

La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales crean la posibilidad de la reproducción social, por consiguiente, en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre tiene una vida cotidiana, sea cual sea su lugar en la división social del trabajo.

En este sentido, la vida cotidiana es la vida del individuo es siempre y al mismo tiempo ser particular y ser específico, visto de esta manera la vida cotidiana no está fuera de la historia, sino en el centro del acontecer histórico, es la verdadera esencia de la sustancia social.

En las diversas costumbres, normas, creencias y valores se desarrolla la vida cotidiana, donde todo ser humano participa en la vida con su individualidad y personalidad, en ella pone todos sus sentidos, capacidades intelectuales, habilidades manipulativas, sentimientos, pasiones, ideas e ideología.

El hombre de la cotidianidad es activo, afectivo y racional, pero no tiene el tiempo ni la posibilidad de absorberse enteramente en ninguno de estos aspectos. Son partes orgánicas de la vida cotidiana la organización del trabajo y de la vida privada: las distracciones y el descanso, la actividad social sistematizada, el tráfico y la purificación, pero su significado al igual que su contenido, no es simplemente heterogéneo, sino jerárquico, por ejemplo, en la época de los faraones en Egipto el trabajo fue dominante en esta jerarquía y para determinada clase de trabajadores (constructores de las grandes pirámides).

La identidad institucional del Instituto Mexicano del Seguro Social ha sido creada a través de la construcción de la Seguridad Social, en donde se ha conformado una estructura concreta de la división social del trabajo, por consiguiente, en la formación de la vida cotidiana del particular, el grupo es el factor primario en la medida en que el particular se apropia de la socialización de este.

Cuando el hombre se apropia de las habilidades necesarias para la vida cotidiana, cualquiera que sea el grupo concreto que elija, también depende de la totalidad de la sociedad y del puesto que asume en la división social del trabajo. De tal forma, en la división del trabajo al interior del Instituto se han incorporado nuevas formas laborales, pues inicialmente su misión y objetivo general eran garantizar una pensión laboral; sin embargo, se implementaron los servicios de salud (médicos, enfermeras, intendencia, abogados, sociólogos, economistas, psicólogos), así como los servicios de prestaciones económicas, sociales y por supuesto los docentes médicos.

Al surgir la sociedad burguesa los grupos vienen a representar las formaciones sociales a las cuales todos los individuos están obligados a pertenecer. El hombre aprende en grupo los elementos de la cotidianidad (cómo comportarse en determinadas situaciones), pero no ingresa a las filas de los adultos, ni las normas asimiladas cobran valor, sino cuando estas comunican realmente al individuo los valores de las integraciones mayores, cuando el individuo es capaz de sostenerse autónomamente, en el mundo de las integraciones mayores; de orientarse en situaciones que ya no tienen las dimensiones del grupo humano de moverse en el medio de la sociedad en general y, además, de mover por su parte ese mismo medio.

En el caso de esta investigación es importante mencionar que los docentes médicos forman un grupo y construyen formas de actuar, valores en la vida cotidiana del Instituto Mexicano del Seguro Social.

En el contexto del IMSS es importante separar las diversas etapas de su desarrollo y conformación, porque se han producido diversos cambios en la construcción de la identidad individual e institucional.

La primera etapa se sitúa desde su origen, en 1943, hasta fines de la década de los 60. El trabajador del IMSS estaba identificado con la gran misión institucional que planteaba los beneficios de la Seguridad Social; en esta etapa tuvo un crecimiento económico importante como la creación de los centros recreativos de Oaxtepec, la Malinche y Metepec; se diversificaron sus acciones empresariales, se

construyeron grandes complejos habitacionales en donde por medio de créditos accesibles ofrecían vivienda a sus trabajadores, el superávit era enorme, no había desabasto y el prestigio institucional era alto. A la institución se le reconocía por sus aportaciones al beneficio de la salud y por las prestaciones económicas a los trabajadores mexicanos.

Por lo tanto, las identidades respondían a la misión institucional del momento con lo que se logró la satisfacción personal del trabajador y del derechohabiente. En lo individual, por ejemplo, el médico era altamente reconocido por su capacidad técnica y por el tipo de servicio que brindaba en cualquiera de los niveles de atención médica; el docente médico del área de la salud era respetado, imitado por sus alumnos y la mayoría de ellos deseaba ser como su maestro.

En la segunda etapa que abarca los años setenta a la actualidad, se produce la crisis económica, el inicio de las políticas estatales de carácter neoliberal; el incremento importante de la población derechohabiente trajo la insatisfacción del trabajador por el desabasto de recursos y la disminución de su poder adquisitivo, lo que provocó que su identidad fuera cambiando.

En esta etapa, el empleado no se compromete con la misión de la institución, es decir, su identidad se vuelve frágil; sin embargo, no se da repuesta satisfactoria al trabajador ni al derechohabiente, aunado a esto se presenta la falta de credibilidad del personal hacia su institución. En el caso de los docentes médicos, se tienen que profesionalizar en la docencia, para estar acordes con las políticas y modelos educativos de ese momento.

La función del rol no nace casualmente, sino es el resultado de muchos factores de la vida cotidiana, la mimesis se basa en la asimilación de roles, pues sin la imitación activa de la totalidad de un modo de comportamiento no se daría la asunción de roles. La imitación afecta ante todos los usos, ya que el hombre nace en un mundo hecho por el desarrollo social, es aquí donde tendrán que asimilar los usos, al igual que las experiencias del trabajo.

El hombre no se enfrenta con usos sueltos, sino que los aprende en una totalidad relativa como sistema y como estructura. En la realidad se constituyen estructuras consuetudinarias, la tradición y la moda son formas particulares de manifestaciones de este tipo de sistemas y también de los sistemas de valores.

En los aspectos educativos, el docente al ser uno de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje va a enseñar conocimientos, actitudes, comportamientos y valores a los alumnos, en la cotidianidad de la institución.

La tradición cobra mayor importancia en la estructura social orientada al pasado y la moda en la estructura social orientada al futuro. En el devenir histórico del hombre, las sociedades precapitalistas se orientaban al pasado, esto por supuesto implicaba una estabilidad relativa de los cursos asimilados, también la orientación de toda la vida por la actitud de las generaciones anteriores, por la posibilidad de una producción indefinida que no se limita a lo elemental, produce en el hombre la necesidad de transformación constante de nosotros mismos y de nuestra sociedad, lo que se considera una de las mayores conquistas de la humanidad. Entonces, la orientación al futuro se convierte en moda, del mismo modo que los tipos de comportamiento tienden a formar roles, la orientación al futuro se transforma en la necesidad de no quedarse a la zaga de la moda.

La sociedad tiene la propiedad esencial de que la publicidad de las acciones influyen en las acciones mismas, el comportamiento global de los hombres se transforma cuando están puestos ante el público y ante sus juicios; los hombres adoptan entonces una postura y se debe en parte a que insertos en este medio, el hombre siente más intensamente como un deber de representar a la humanidad y de ser un ejemplo; pero eso no significa que los hombres desarrollen un rol ante el público como consecuencia de su esencia social, cuando en realidad lo que hacen es ser más sinceros.

El acto de asumir una postura en público no tiene que ver por sí mismo con la asunción de un rol, ya que el comportamiento humano se descompone en diversos clichés estereotipados y como personalidad autónoma del hombre puede perderse enteramente en esos clichés; si esto ocurre, la diferenciación es gradual, pues siempre estará dada entre la actitud solitaria y la pública, sin embargo, se puede convertir en todo lo contrario de lo dicho.

De acuerdo a Héller (1970), los roles que se han dado dentro del IIMSS tienen relación con las diversas etapas evolutivas en un modo de producción capitalista, están acordes con lo que se ha denominado formas consuetudinarias. Es importante mencionar que estos roles se han dado desde el punto de vista laboral en diferentes tiempos y espacios; en forma inicial muy despacio y actualmente en formas rápidas, por lo que en algunas áreas es difícil asumir los nuevos roles.

En el contexto del proceso educativo del IMSS, los roles prácticamente han estado determinados por tres aspectos:

- 1) Por la tradición de conservar el status que se obtuvo en lo individual e institucional, al ser reconocida como la institución de salud más importante y en donde se daban acciones de salud reconocidas socialmente.
- 2) Determinado por la evolución tecnológica de la medicina a nivel internacional y que debería aplicarse a una práctica de medicina social.
- 3) Por las propias necesidades de educación del personal del IMSS.

Al generalizarse los comportamientos del rol, se modifica la función del deber ser en la vida cotidiana. En el deber ser se revela la relación del hombre entero con sus vinculaciones, sean de tipo económico, políticas, éticas, morales o de otro tipo (Heller, 1970).

Los roles se determinan en dos vertientes: la de los profesores y la de los alumnos, en donde los primeros adoptaban roles muy rígidos, lineales y determinados por su mínima formación docente, recordemos que los primeros profesores IMSS se determinaron por la empiria y no es hasta la creación de una normatividad de educación e investigación cuando se reconoce la necesidad de profesionalizar la docencia institucional, pero esto se inicia hasta la década de los 80, al ser integrado el primer Centro de Formación de Profesores en Salud.

El rol de los alumnos se asumía en ocasiones por la imposición del sistema para adquirir los conocimientos que se derivan de la evolución de la tecnología o del avance administrativo. Estos roles se llegaron a estereotipar, ya que al no ser tomados en cuenta para su proceso de formación, la mayoría de los alumnos egresados de los diferentes sistemas educativos del IMSS, regresaban a sus unidades y menos del 20% implementaba los nuevos conocimientos para mejorar el proceso de los servicios de salud.

Finalmente, ante los retos de las nuevas tecnologías, los nuevos roles deben ser asumidos por los trabajadores, aunque en muchas ocasiones han sido bloqueados por ellos mismos, al existir un rechazo importante y asumir las tecnologías, para las cuales no han sido formados ya que son vistas como una amenaza, es decir, que pueden ser desplazados de sus puestos laborales. Aunque las funciones del rol están condicionadas, ante todo por el conjunto de la sociedad, el hombre es

más que el conjunto de roles, ya que estos son simplemente las formas de sus relaciones sociales estereotipadas en clichés y porque los roles no agotan el comportamiento humano en su totalidad.

Al referirnos al currículo se observa como un proyecto educativo globalizado, que agrupa diversas facetas de la cultura, del desarrollo personal y social, de las necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en sociedad, destrezas y habilidades consideradas fundamentales. En este curriculum se incorporan contenidos, entendiéndolos como algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado. Los contenidos de la currícula, en niveles educativos superiores o laborales, por lo general, se suscriben a los clásicos componentes derivados de las diversas disciplinas.

El currículo es un reflejo del carácter de la institución total, nos hace referencia a las necesidades de la sociedad, es decir, para qué se quiere formar a las personas, en qué disciplina y dónde.

En esta etapa se incorpora la modalidad de la tecnología educativa en el área de la salud, sin embargo, no se modificó la concepción de aprendizaje, ni las actividades para enfocar los saberes de la salud, ya que los contenidos que se abordaron fueron fragmentados porque los saberes eran muy especializados.

En esta modalidad los procesos educativos de la salud en el Instituto privilegiaban el trabajo en el aula, con escasa participación del campo laboral, es decir, en varias ocasiones se desvinculaban los objetivos operativos propuestos en el currículo de Medicina. Al referirnos a la evaluación de los aprendizajes se continuaba en forma estructurada privilegiando la memoria, dejando de lado las actitudes y destrezas de las escalas de evaluación, en ocasiones el alumno se autoevaluaba sin la supervisión de los profesores.

Ante el panorama expuesto de las prácticas de aprendizaje llevadas a cabo en el Instituto y en las escuelas de Medicina, se proponen otras modalidades curriculares que surgen de la globalización, la cultura de calidad, la competitividad y el cambio de paradigmas en los valores educativos.

Por lo anteriormente expuesto, en el Instituto Mexicano del Seguro Social se propone llevar a cabo la profesionalización de la docencia bajo el Modelo de Competencias.

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA

En este capítulo se describirá la metodología que se emplea en esta investigación con el enfoque cualitativo. El interés de este trabajo es interpretar las representaciones sociales y los estilos de aprendizaje de los médicos en relación con su práctica docente, trayectoria académica, la institucionalización y percepción de sí mismos en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).

Serge Moscovici y Georges Vignaux (1994) proponen el empleo del término *themata*, para referirse a las construcciones arquetípicas e inconscientes de los grupos “cuadros de pensamiento preexistente” (Holton, 1985). Se refiere a un sistema de saberes, actitudes y opiniones compartidas por un grupo, organizadas por dos representaciones sociales como mínimo (del nosotros y de los otros). Contienen, generan y configuran a las distintas Representaciones Sociales (RS) (del nosotros y de los otros).

Estas se estructuran de acuerdo con los *themata*, en los que se puede observar regularidades que imprimen un significado y sentido en el contexto de los médicos docentes del Instituto Mexicano del Seguro Social. Significado y sentido que orienta la enseñanza de los docentes. En la *themata* se concreta la forma de pensar de este grupo de profesores y como consecuencia de sus opiniones se evidencian sus RS.

En los docentes médicos del IMSS, se observa la práctica social que determina su representación, es decir, de acuerdo con su lugar social produce una representación que refleja las normas institucionales derivadas de su posición.

ARQUITECTURA GLOBAL DEL PENSAMIENTO SOCIAL

Variabilidad	Nivel ideológico	Nivel
Intra e	Representaciones Sociales	De
Interindividual	Concepciones	Integración
	Opinión	

Fuente: Roquet y Flament, 2003.

En este cuadro se observa que la *themata* se encuentra en el nivel ideológico con mayor integración, pero con menor viabilidad intra e interindividual. Este representa el nivel más social y discursivo que se distribuye de manera heterogénea en los grupos y se estabiliza en los discursos institucionalizados. Así entonces, los contenidos o temas potenciales que no se puedan expresar, pero que se pueden manejar para representarnos un objeto presente o ausente, constituyen los *themata*.

...los *themata* entonces son temas que persisten, que tienen un poder generador, por la diversidad de contenidos concretos que ellos pueden penetrar en función del contexto. Son como ganchos de ropa, porque de los cuales se cuelgan los objetos sobre un tema que es radicalmente indecible, porque su único contenido es potencial -digo potencial, no tácito ni implícito. (Moscovici, 1993)

Los *themata* son el resultado de la organización y jerarquización de las Representaciones Sociales (RS) que se elaboran respecto a un objeto o fenómeno social.

Moscovici (1979) identificó tres dimensiones en las representaciones sociales: la información, el campo de la representación social y la actitud. Las RS ponen en evidencia las regulaciones sociales inherentes al funcionamiento cognitivo de las personas y se estructuran en torno a estas tres dimensiones que a continuación se describen:

1) Información. Se refiere al nivel colectivo de circulación e interacción de información entre diversos grupos, esto es la información que se tiene del objeto representado. Se trata, entonces, de un proceso selectivo en donde los grupos captan y recortan la información que consideran adecuada.

La información comprende la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un conocimiento. Conocimientos que indican particularidades en cuanto a cantidad y a calidad de los mismos. En este caso, los conocimientos que poseen los docentes en un hospital y en las Unidades de Medicina Familiar del IMSS sobre su práctica docente, es aquí donde se construye y reconstruye el conocimiento, en la relación que define el proceso cognoscitivo. En los docentes existe una gran cantidad de información que comprende gran variedad de conocimientos.

2) Campo de la representación ordena y jerarquiza los elementos que configuran el contenido de la misma. Esta dimensión se forma a través de los procesos de objetivación y el anclaje es una relación dialéctica para la generación y el funcionamiento de las RS, de acuerdo con Clemente y Lorenzi (2005) refieren que la objetivación es el proceso mediante el cual el sujeto convierte algo abstracto en algo concreto.

El anclaje es el proceso por el cual ocurre el enraizamiento social de la representación social y su objeto (Jodelet, 1986). Ambos se combinan para hacer inteligible la realidad y para que, de esa inteligibilidad, resulte un conocimiento social que permita que el sujeto se desenvuelva en el entramado de relaciones y situaciones que implica la vida cotidiana. Con la objetivación, el conocimiento se hace más accesible al pensamiento concepto. Este proceso funciona en términos de producción de signos. Las palabras que están presentes en una sociedad comunicativa, van acompañadas de un significado con el que adquieren sentido. En la objetivación se dota a las palabras de imágenes, se les da una existencia tangible.

3) Las actitudes. Esta dimensión corresponde a la toma de una postura respecto al objeto. Las actitudes son consideradas como respuestas anticipadas como una preparación para la acción (Herlich, 1978). Una actitud es más estable, más duradera y más compleja que una opinión.

Las actitudes expresan la orientación general positiva o negativa frente al objeto de la representación. La dimensión actitudinal corresponde a la

disposición afectiva que influye en la toma de posición frente al objeto, tiene una importancia fundamental en la formación de las representaciones sociales, así como en las prácticas que los sujetos llevan a cabo.

Otro elemento que Moscovici incorpora de forma posterior a la teoría de las RS es el de las formas de determinación, que refieren el papel que la sociedad y el sujeto tienen en la formación de las representaciones. Moscovici plantea dos formas de determinación para las RS, una central y otra lateral. En la determinación social central se prioriza la influencia de las condiciones socioeconómicas e históricas y, en la determinación social lateral predomina el papel del sujeto.

En esta investigación se reconoce la existencia de diversas corrientes de trabajo en las RS que se pueden identificar en dos grupos: uno más interesado en los procesos a los que suele denominar como cualitativo y, otro que enfatiza la estructura, a los que se identifica como cuantitativo.

En la corriente cuantitativa se encuentran autores como: Abric, Codol y Flamet, entre otros. En la corriente cualitativa Serge Moscovici, Dense Jodelet y Herlizch, principalmente.

Al referirnos a la metodología en las representaciones sociales, debe señalarse que en los últimos años se ha rebasado el estado artesanal en que se encontraba (Abric, 1994).

Para la realización de la investigación de las representaciones sociales, se cuenta con diversas técnicas e instrumentos que van de acuerdo con el objeto de la representación, que en este caso son las construcciones simbólicas y a los sujetos de estudio, que son los docentes del Instituto Mexicano del Seguro Social.

Por lo anterior, es “importante caracterizar los aspectos metodológicos de las investigaciones en representaciones sociales, hay que considerar la perspectiva conceptual de la que parten los autores para continuar con las propias posiciones metodológicas en las que se encuadran sus trabajos” (Martínez y García, 1992).

Al referirnos a la configuración conceptual Jodelet plantea que el proceso es el tránsito de la teoría al concepto

A medida que esta se precisa, se desarrollan los conocimientos y se cristalizan en un campo de investigación, en cuyo interior se delimitan áreas

específicas y se esbozan ópticas diferentes... Estas ópticas constituyen diversas maneras de formular cómo se elabora la construcción psicológica y social que es una representación social (Jodelet, 1984).

Otro de los criterios se refiere a la forma de plantear el problema y su hipótesis, para unos autores:

Se hace referencia a la propia representación social como producto que uno o varios grupos tienen sobre determinado objeto social, ya sea con intenciones descriptivas o comparativas... la metodología empleada en este grupo de investigadores ha sido principalmente de tipo descriptivo y/o correlacional, donde se escoge una muestra de sujetos pertenecientes a uno o varios grupos y se les somete a diversas técnicas de recogida de datos (Martínez y García, 1992).

Por lo anterior, podemos decir que no existe una metodología única, sino que existe un enfoque multimetodológico.

Una de las principales razones es la propia naturaleza de las representaciones sociales de los docentes del IMSS, que implica un constructo complejo de ideas, creencias, valores, prácticas y sentimientos; imágenes, actitudes, conocimientos, comprensiones y explicaciones que no pueden ser investigadas en un sólo método y por qué se deben considerar las funciones de las representaciones sociales.

Otro de los motivos es que en las representaciones sociales adquieren significado, estructura y expresión verbal al pasar de la imagen mental de la comunicación, a una de mayor complejidad. Por ello, tienen que expresarse en la selección de una metodología específica y, finalmente, la naturaleza del constructo que guía a las investigaciones gira alrededor de los cuestionamientos que el propio investigador se plantea en relación con el contenido, funciones, origen, modificación o estructura de las representaciones sociales. Es importante referir que la selección del método depende de las preguntas que se deseen contestar.

El enfoque multimetodológico refiere que en las investigaciones sobre las representaciones sociales se tenga una variedad amplia de posibilidades técnicas y se establece la necesidad de plantear diversos instrumentos para la recolección de los datos, los cuales deben de ser acordes a lo que desee investigar, es decir, cada instrumento tiene ventajas y limitaciones.

Las representaciones sociales deben ser analizadas en relación con los procesos de la dinámica social y la dinámica psíquica: “debemos tener en cuenta de un lado el funcionamiento del sistema social de los grupos y las interacciones en la medida en que ellas afectan a la génesis, la estructura y evolución de las representaciones“(Jodelet, 1989: 41). Es decir, que dos tipos de procesos inciden en la conformación de representaciones sociales; por un lado, los procesos cognitivos o mentales de carácter individual y, por el otro, los procesos de interacción y contextuales de carácter social.

Moscovici refiere que la separación entre procesos y contenidos del pensamiento social serán procesos generales e invariantes, mientras que los contenidos están culturalmente determinados.

- La recolección de los datos implica la selección de instrumentos acordes con la información, para que tenga validez el análisis y los resultados.
- Se aplicó el cuestionario de Honey Alonso (1991) a 44 docentes médicos del Instituto Mexicano del Seguro Social, con el propósito de identificar los estilos de aprendizaje; 27 de sexo masculino y 17 de sexo femenino, que estuvieran impartiendo algún curso a residentes o estudiantes de pregrado en ese momento. Este cuestionario consta de cuatro escalas: Activo, reflexivo, teórico y pragmático, cada escala tiene 20 *items* y tienen una puntuación determinada, a partir de este estilo se preguntó sobre la representación social que tienen ellos como docentes.
- El cuestionario de Honey y Alonso identifica cuatro estilos de aprendizaje que se presentan en el sujeto de una manera cíclica: Estilo de aprendizaje activo, estilo reflexivo, estilo teórico y estilo pragmático. Este instrumento fue validado en el Reino Unido por Munford y Honey (1986), en el mundo empresarial y en 25 Universidades de Madrid por Alonso (1986), trasladándolos al campus universitario (1999).
- Este es un cuestionario fruto de la traducción y adaptación al contexto docente español del inventario de Estilos de Aprendizaje de P. Money, elaborado para profesionistas de empresas del Reino Unido.
- El cuestionario consta de tres partes 1) Datos personales, 2) socio-académicos, 3) 80 *items* sobre estilos de aprendizaje a los que hay que

responder: Más (+) si se está más de acuerdo que en desacuerdo o Menos (-) si está más en desacuerdo que de acuerdo.

- Los 80 elementos del cuestionario están distribuidos de manera aleatoria (formando un solo conjunto) en cuatro grupos o secciones de 20 *items* correspondientes a los cuatro estilos de aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático).

Se definieron cada uno de los estilos de aprendizaje de la siguiente manera:

- *Estilo Activo*. Definición conceptual: Las personas que tienen esta predominancia se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las nuevas tareas. Son personas del aquí y ahora y les encanta vivir nuevas experiencias, sus días están llenos de actividad. Piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo. Tan pronto como desciende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima. Se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.
- *Estilo Reflexivo*. Definición conceptual: A este tipo de personas les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no dejar piedras sin mover, mirar bien antes de pasar; consideran todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación; crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.
- *Estilo Teórico*. Definición conceptual: Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical y escalonada por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas, integran los hechos en teorías coherentes; les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos “si es lógico es bueno”, buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y ambiguo.

- *Estilo Pragmático*. Definición conceptual: El punto fuerte de las personas con predominancia de este estilo es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la oportunidad para experimentarlas, les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Su filosofía es “siempre se puede hacer mejor”, “si funciona es bueno”.
- Realización de entrevistas a profundidad a cuatro docentes que contestaron el cuestionario. A través de ellas se podrá reconstruir la cotidianidad del sujeto desde su propia mirada, es decir, nos permitirá la reconstrucción de su vida académica, a través de la objetivación de la representación social. Esto aportará elementos necesarios para ser interpretados mediante el acercamiento con los sujetos, la convivencia y el diálogo.

Posteriormente se realizaron las entrevistas como una perspectiva de conocimiento y comprensión de un fenómeno social e histórico, acotados por la intención de conocimiento y no sólo como procedimientos técnicos.

La entrevista implica una reconstrucción del contexto lingüístico, cultural y nacional de un grupo social y de personalidad, así como de otras mediaciones necesarias entre conceptos teóricos, preguntas y respuestas.

No volver absoluto el problema clásico de la representatividad al considerar el dato de la entrevista y el cuestionario como uno más. Reinterpretar necesariamente los datos de entrevistas y cuestionarios con respecto a la totalidad de datos empíricos conformará una totalidad empírica.

La idea activa de la entrevista que no sólo sirve para captura datos, sino también para recrearlos al convertirse los investigadores en parte activa del proceso de investigación y transformación de la realidad. Es decir, la entrevista y el cuestionario en un proceso de coinvestigación podrán implicar no solamente el cambio de preguntas y respuestas, sino la posibilidad de creación de realidades que impliquen cambios en esa pregunta-proyecto y no sólo de pregunta-reflejo.

La entrevista a profundidad encuentra sus primeras aplicaciones en investigaciones de corte etnográfico, que por la naturaleza de su campo como ciencia que estudia, describe y clasifica las razas y los pueblos aplica una

metodología cualitativa de investigación sociocultural como herramienta para el antropólogo cultural, que le permite estudiar la conducta social del hombre enmarcado en un contexto socio-cultural; entendiendo como cultura el conocimiento adquirido que las personas usan para interpretar su experiencia y generar su conducta social.

La entrevista a profundidad es vista bajo este contexto como proceso comunicativo de extracción de información, en el que entrevistador y entrevistado co-construyen, en cada instante, el discurso que va de lo psicológico a lo sociocultural. La entrevista a profundidad puede utilizarse para usos exploratorios, preparatorios o de contraste, ilustración o profundización, con el fin de reconstruir acciones pasadas, estudiar representaciones sociales personalizadas, estudiar la interacción entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas y/o estudiar una prospección de los campos semánticos, vocabulario y discursos arquetípicos de grupos y colectivos (Alonso en Valles, 1997:202).

Esta técnica, dentro de la perspectiva de la investigación psicosocial, utiliza el término de profundidad a partir de la concepción psicoanalítica, en donde se pretende a través de la entrevista a profundidad "...acceder a datos que vayan un poco más allá de lo que habitualmente se reconoce como lo objetivo, lo dado, lo que forma parte del mundo real" (Díaz Barriga, A., 1995).

Se ubica dentro del concepto pichoneano de lo latente y el concepto lacaneano en torno al imaginario, ambos referidos a las significaciones que porta todo sujeto social.

En el campo de la educación, la entrevista a profundidad se constituye como una herramienta que posibilita el acceso a las significaciones que portan los sujetos en las relaciones de corte psicosocial y educativo, donde se presentan procesos implícitos en el acontecer explícito entre lo manifiesto y lo latente. La interpretación implica abordar, bajo un análisis sistemático de las contradicciones (análisis dialéctico), la infraestructura inconsciente de la ideología que se pone en juego en la interacción grupal, donde las ideologías se constituyen en los sistemas de representaciones con gran carga emocional (Pichon-Riviere, 1977).

Si bien, la entrevista a profundidad tiene sus orígenes en la antropología como ciencia social que estudia los fenómenos sociales y culturales, también se constituye como una herramienta de corte psicosocial, que permite transitar de lo psicológico a lo sociocultural para obtener información cognitiva y emocional, que va más allá del conocimiento consciente del sujeto para transitar hacia los

condicionantes inconscientes del comportamiento del mismo, desde una conceptualización psico-dinámica.

La entrevista a profundidad se basa en la promoción de un discurso producido en una especie de asociación libre. Busca encontrar disparadores de la palabra del otro, intenta reconocer elementos significantes con los cuales el entrevistado pueda efectuar libremente una serie de asociaciones. Se trata por tanto de procurar la palabra del otro, de producir los significados del otro (Díaz Barriga, A., 1995).

Por todo lo anterior, para Díaz Barriga A. (1995) el trabajar con la entrevista a profundidad implica una tarea eminentemente hermenéutica, pues se constituye en un acto de interpretación en el que confluyen entrevistador y entrevistado. La aplicación hermenéutica (Gadamer, 2002) puede entenderse como el hecho de traducir o trasladar a uno mismo lo que pudo ser la intención del entrevistado, captar su intencionalidad a través de la propia.

Se puede establecer que la entrevista a profundidad tiene en la psicología psicoanalítica su base conceptual y metodológica de interpretación, pero asociada desde la perspectiva psicosocial, a una interpretación sociocultural que le da contexto a la información simbólica que se deriva del proceso interpretativo de la entrevista. Asumiendo además, que en ella se articulan su cualidad de ser ciencia y arte.

La metodología de corte cualitativo tiene cada vez más presencia en la investigación en educación como perspectiva cualitativa centrada en la teorización de la subjetividad. Esta tarea tiene como finalidad articular los fundamentos teórico-epistemológicos de un objeto de investigación, con la técnica o técnicas que se aplicarán para recuperar información directa de la realidad objeto de estudio.

Dentro del campo de la educación, la entrevista a profundidad como técnica de investigación cualitativa se constituye como un medio que busca acceder a elementos que van más allá de las primeras manifestaciones conscientes de los sujetos entrevistados. Accediendo con ello a contenidos latentes en el sujeto, en cuanto expresiones de su inconsciente, que dejan de ver el fenómeno para trascender a su esencia como producto psicosocial (Kosik, 1976).

En la entrevista a profundidad, por su cualidad de encontrarse en la frontera entre la ciencia y el arte, cada entrevistador realiza una entrevista diferente según sea

su cultura, sensibilidad y conocimiento particular del tema, además del contexto temporal, espacial o social en el que se encuentra. Esta técnica se constituye como un medio de interpretación de la información presentada por el informante, buscando trasponer el sentido superficial y acceder al sentido profundo.

Ubicada la categoría o categorías conceptuales que permiten abordar el núcleo problemático, el siguiente paso es la delimitación de los conceptos específicos como unidades fundamentales de la actividad del pensamiento, que permiten conocer más profundamente la realidad dentro del recorte teórico-epistemológico desarrollado por el investigador. Ahora bien, de los conceptos específicos se derivan indicadores como unidades intermedias entre el concepto y la realidad objeto de estudio, que permiten la construcción de los instrumentos y/o técnicas de investigación.

En el caso específico de la entrevista a profundidad, a partir de los indicadores se conforma la guía de esta. Se diseña un sistema de preguntas que posibiliten la emergencia de la información de interés, relacionada con el núcleo problemático bajo investigación. Las preguntas se elaboran en función de un guión, buscando que sean un disparador que permitan al informante expresar -con la intensidad que desee- sus puntos de vista, conocimientos, experiencias y valoraciones sobre un tema particular. El entrevistador no emite juicios sobre las respuestas obtenidas, en algunos momentos refleja algún aspecto de la respuesta para invitar al entrevistado a que profundice o desarrolle más los elementos aportados.

La subjetividad es esa construcción de significaciones que reflejan una compleja dialéctica entre lo que diversos autores denominan mundo-interno:mundo-externo... Por ello, consideramos que una idea o una valoración no sólo es personal, aunque se encarne en un individuo, sino que refleja y se articula con un momento específico del proceso social (Díaz Barriga, A., 1995).

En relación con la interpretación, la intención fue comprender la acción social de los actores, descubrir el sentido de la actividad docente de los médicos.

Shutz (1995) tomando en cuenta el postulado de Max Weber sobre la representación subjetiva de sentido, plantea que los sujetos efectúan: "...una tipificación del mundo del sentido común, la manera concreta en que los 33... hombres interpretan, en la vida diaria su propia conducta y la de los demás. Para rescatar la subjetividad de los actores, consideré a la interpretación, como una cuestión tanto teórica como metodológica, que se emplea en las ciencias humanas

con la intención de buscar los significados que tiene la acción social para cada actor.

En este sentido, la interpretación hace referencia al significado de la acción social, al asimilar la realidad subjetiva de los seres humanos.

Shutz refiere en el mundo social y la teoría de la acción social al actor en compañía de los otros, atribuye significados a la acción social y, por ende, tienen sentidos particulares y compartidos "...este mundo tiene sentido no sólo para mí sino también para usted y para todos. Mi experiencia en el mundo se justifica y corrige mediante la experiencia de los otros, esos otros con quienes, me interrelacionan conocimientos comunes, tareas comunes y sufrimientos comunes" (Shutz, 1995:22).

El interés por lo que sucede en el contexto particular de mundos sociales o espacios donde los individuos desarrollan actividades, estilos de vida, experiencias profesionales y dan significado a sus acciones y las de los otros (Erickson, Goetz et Le Compte, Bertaux, Bourdieu).

En esta investigación, los docentes médicos son los actores principales con su discurso oral, son ellos quienes le dan sentido a las informaciones que reciben, interpretándolas y convirtiéndolas en un saber práctico que les permite entender y actuar en su realidad. Estos saberes los van construyendo en grupos con los sujetos que mantienen relación cara a cara, que interactúan intensamente, "el círculo íntimo, los asociados" (Berger y Luckman, 2003:49).

Para realizar la interpretación también se tomaron en cuenta los siguientes dispositivos:

- Nivel referencial: Prescripciones, temas discursivos, saberes, estrategias y dimensiones de poder, saber y subjetividad.
- Nivel de los actores: Experiencias que producen y percepción sobre sí mismos.

Para la interpretación de los datos se construyó la siguiente matriz de entrevista:

Tabla 10

MATRIZ DE ENTREVISTA

Eje de análisis	Categoría	Indicador
Perfil sociocultural.	Trayectoria académica.	Edad. Sexo. Especialidad.
Percepción de sí mismos.	Procesos de aprendizaje.	Estilos de aprendizaje de acuerdo con la clasificación de Honey y Alonso: <ul style="list-style-type: none"> • Activo. • Reflexivo. • Teórico. • Pragmático.
Percepción sobre la institución.	Institucionalización.	Aprendizaje como docente. Práctica médica educativa.
Disponibilidad para impartir/recibir la materia.	Representaciones médicas.	Gusto por la materia. Preparación de la clase. Tiempo. Estrategias didácticas.
Hospital: lugar que ocupa.	Institucionalización.	Trascendencia de la labor como docente. Motivo para dedicarte a la docencia. Participación en el aprendizaje. Experiencia como docente. Importancia de la labor docente.
Obstáculos y/o facilidades para el desempeño.	Representaciones sociales médicas.	Problemática para realizar la labor docente.

CAPÍTULO 6

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se describen e interpretan los datos que se consideran más importantes y que fueron obtenidos a través del cuestionario de Honey y Alonso y de la matriz de una entrevista.

Esta investigación parte de la identificación de los estilos de aprendizaje de los docentes médicos y de dar cuenta de las representaciones sociales que se construyen en un contexto determinado como en un Hospital y en las Unidades de Medicina Familiar del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).

Considero importante explicar que el aprendizaje es parte de la interacción con otros, es decir, el aprendizaje en contexto -y afirmaría junto con varios autores (Vygotsky 1987; Rogoff 1990; Erickson 1982; Newman, Cole 1991, entre otros)- que el desarrollo cognitivo está inmerso en el contexto de las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales. En el caso concreto de los docentes son estas relaciones sociales, instrumentos y prácticas las que se tratan de interpretar en los médicos docentes.

En la práctica docente se deben analizar los juicios, expectativas, actitudes, teorías y creencias sobre todo si se le considera un mediador entre el alumno y la cultura (Rodrigo *et al.*, 1993). Entender la forma en que los profesores median el conocimiento que los alumnos aprenden, de acuerdo con Gimeno Sacristán (1988) es un factor necesario para comprender mejor por qué los estudiantes muestran diferencias respecto de lo que aprenden y de actitudes hacia lo aprendido.

El hospital es un organismo que posee las peculiaridades hegemónicas que caracterizan a todas las instituciones sociales, en él se recrean las relaciones sociales de dominación como las de: médico/paciente, hombre/mujer,

escolarizado/no escolarizado, docente/alumno, entre otras. De igual forma, el hospital posee una función ideológica porque cada actor del hospital: médico, paciente, enfermera, administrativo, docente, alumno asumen o aceptan rasgos y características que la institución, al interpelarlos, les propone y se reconocen en ella. El hospital cumple la función hegemónica educativa que distingue a las instituciones: "educa en el consenso, difunde una concepción de vida y elabora, en suma, una conciencia colectiva homogénea" (Gramsci, 1981).

El hospital, en su forma de sistema de salud social, genera y extiende una visión del mundo, visión que de manera individual se difunde en la relación médico/paciente y colectiva, en la relación sistema de salud/sociedad; así como en la relación docente alumno, en la cual cada uno de ellos va construyendo sus representaciones sociales. Se puede decir que como relaciones de hegemonía, la de médico/paciente y docente/alumno, podrían equipararse a otras relaciones de dominación/subalternidad en la medida que comparten con ellas rasgos como el ser opresiva, autoritaria, teoricista y parcializadora de los atributos humanos (Buenfil, 1991). Los sujetos que entran en calidad de alumnos de pregrado y posgrado a un hospital, reconocen en el médico una figura de autoridad frente a la cual deben subordinarse.

En primer lugar, se realizó la descripción de los estilos de aprendizaje para interpretar la construcción de las representaciones sociales de los docentes, a través de las cuales ubicamos la cultura de un grupo social, es decir, de acciones compartidas que conforman la vida docente en el Instituto Mexicano del Seguro Social.

6.1 Caracterización de los actores

Las Categorías con las que se trabajó son los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático (Honey y Alonso, 1991).¹

¹ *Estilo Activo*. Definición conceptual: Las personas que tienen esta predominancia se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las nuevas tareas. Son gente del aquí ahora y les encanta vivir nuevas experiencias, sus días están llenos de actividad. Piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo. Tan pronto como desciende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima. Se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias y se aburren con los largos plazos. Son personas de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas sus actividades.

Estilo Reflexivo. Definición conceptual: A este tipo de personas les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su filosofía consiste en ser prudentes, no dejar piedras sin mover, mirar bien antes de pasar. Son personas que gustan considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.

Las características de los actores sociales con los que se trabajó son las siguientes:

Cuadro No. 1

EDAD DE LOS DOCENTES

EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
25-29	8	18.2%
30-34	9	20.5%
35-39	1	2.3%
40-44	9	20.5
45-49	11	25%
50-54	3	6.8%
55-59	3	6.8%
Total	44	100%

Fuente: Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey y Alonso, aplicado en el IMSS.

El rango de la edad encontrado fue entre 25 y 54 años. El 25% de 45 a 49 años, el 20.5% de 30 a 34 años y el 18.2% de 25 a 29 %.

Estilo Teórico. Definición conceptual: Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos si es lógico es bueno, buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y ambiguo.

Estilo Pragmático. Definición conceptual: El punto fuerte de las personas con predominancia de este estilo es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la oportunidad para experimentarlas, les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno.

Cuadro No. 2**SEXO DE LOS DOCENTES**

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Masculino	27	61.4
Femenino	17	38.6
Total	44	100%

Fuente: Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey y Alonso, aplicado en el IMSS.

De acuerdo con el sexo de los docentes entrevistados, se encontró que el 61% fueron hombres y 39% mujeres.

Cuadro No. 3**ESTILO DE APRENDIZAJE**

ESTILO	CATEGORÍA	PORCENTAJE
Activo	Regular	50.4%
Reflexivo	Alto	54.5%
Teórico	Regular	65.9%
Pragmático	Regular	56.8%

Fuente: Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey y Alonso, aplicado en el IMSS.

Con respecto a los estilos de aprendizaje se encontró que son activos con un rango regular de 50.4%, reflexivos con un rango alto de 54.5%, teóricos con un rango regular de 65.9% y pragmático con un rango regular de 56.8%.

Al relacionar los estilos de aprendizaje con el sexo, se observó que los hombres tienden a ser más reflexivos y menos activos; en las mujeres se advierte que no existe una tendencia específica, es decir, pueden ser reflexivas, teóricas, activas.

Cuadro No. 4**RELACIÓN ESTILO DE APRENDIZAJE CON SEXO**

ESTILO	MASCULINO	FEMENINO
Activo	Bajo	Bajo
Pragmático	Regular	Regular
Reflexivo	Alto	Regular
Teórico	Regular	Regular

Fuente: Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey y Alonso, aplicado en el IMSS.

Se observa que en el contexto donde se desenvuelven los médicos se construyen los estilos de aprendizaje y se desarrollarán conocimientos, actitudes y destrezas en el contexto de la vida cotidiana. Los estilos de aprendizaje son procesos cognitivos que al relacionarse con sus experiencias adquieren un significado, manifestándose en las actividades cotidianas de cada grupo social.

Para la interpretación de la entrevista a profundidad se tomó como referencia el análisis del discurso entendido como una “configuración de significados en permanente movimiento, sujeto a la historicidad atrevesada por la ambigüedad del sentido y, en consecuencia, por la contingencia e indecibilidad de los significados en vez de sentidos únicos y trascendentes” (Granja, 2003).

El análisis interpretativo abre la posibilidad de reflexionar, desde sus planteamientos, sobre aspectos que le den sentido a la práctica médica docente, en donde las representaciones sociales se convierten en códigos de interpretación y de acción, a través del cual se observa la comprensión del mundo de vida, donde los sujetos construyen su forma de ver el mundo, las decisiones que toman y el encadenamiento de elementos simbólicos que trastocan la cultura social, experiencial e institucional.

De acuerdo con Moscovici (1976) la representación social es:

...un cuerpo organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad psíquica y social, se insertan en grupo o en una relación cotidiana de intercambios...

En esta investigación se trata de articular las vivencias de los docentes en la institución en el proceso de enseñanza aprendizaje, en un momento histórico determinado; lo cual implica revelar lo que ocurre en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, dar cuenta precisamente del devenir representacional a nivel intra e intersubjetivamente.

La representación social incide en forma importante en la aprehensión de los sujetos en el proceso de enseñanza aprendizaje. El docente se inserta, por medio de la representación social, en una serie de intercambios que la representación contribuye a regular, para convertir al docente en un sujeto social.

De acuerdo con Moscovici (1976) la representación social “contribuye exclusivamente a los procesos de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales”.

El docente como sujeto social se va a convertir en una representación social y esta se encuentra abierta a un continuo proceso de resignificaciones dadas desde los avatares de la realidad social.

Los docentes, al estar insertos en una labor educativa, se encuentran con sistemas lógicos, con lenguajes particulares en una estructura de implicaciones que incluyen valores y conceptos.

Se entrevistó a tres médicos internistas del Hospital Regional No. 25 del IMSS y a un médico familiar; dichas entrevistas se llevaron a cabo en la oficina de una entrevistada y en la sala de espera, en esta última se presentaron diversas interrupciones por alguna duda que se tenía sobre los enfermos.

A partir de las entrevistas se trata de explicar y mostrar que en los procesos de racionalización y racionalidad se crean los procesos sociales (Habermans, 2000) y, en este caso, de la vida cotidiana de los docentes del IMSS, al interpretar los significados que se establecen en la vida de un hospital.

Se entiende a la vida cotidiana como el conjunto de las actividades que caracterizan la vida social y reproducción de los hombres particulares, los cuales crean la posibilidad de reproducción social (Héller, 1977).

La práctica docente en el IMSS se ha dado de una manera constante, desde la década de los 70, a través de diferentes formas de ejercer la profesión médica.

Respecto a los contenidos de la entrevista, iniciamos por la percepción que tienen sobre los estilos de aprendizaje. Uno de los entrevistados comenta que el perfil del internista es ser reflexivo, lo que caracteriza a un determinado grupo, en este caso, el del especialista.

Recuerdo que era de tipo reflexivo y me identifiqué. Considero que el perfil del internista tiene mucho de reflexivo y, porque tengo esa formación, he logrado desarrollar este estilo de profesional y de docente (E1).

La subjetividad del individuo se expresa en la vinculación entre el desarrollo del sujeto y su contexto socio histórico, sin dejar de lado que los otros estilos de aprendizaje se encuentran presentes en los individuos.

De acuerdo con Sacristán y Gómez (2000:400), la competencia del profesor reside en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos, así como para evaluar con rigor la adquisición de estos por parte de los alumnos. Es decir, la función docente está en relación con los saberes sociales que son transformados en saberes específicos, a través de programas, disciplinas, materias que se desarrollan en una institución.

En relación con el estilo de aprendizaje, el trabajo docente exige dominio cognitivo e instrumental de la función; también exige una socialización en la profesión y una vivencia profesional, por lo que la identidad profesional va siendo construida y experimentada poco a poco y en donde entran en juego elementos emocionales, de relación y simbólicos que permiten a un individuo ser considerado y vivir como médico, asumiendo así su objetivo.

Las personas reflexivas se caracterizan por ser observadores, escuchan a los demás y no intervienen hasta que han analizado la situación.

El entrevistado se percibió como reflexivo y teórico:

Considero que tengo esas características: reflexivo y teórico, hago que traten de reflexionar cómo están haciendo las cosas... al entregar las guardias los residentes presentan los casos clínicos de los que ingresaron al hospital (E2).

Por ejemplo, el entrevistado manifestó que en su práctica como docente hace reflexionar a los alumnos de pregrado y posgrado, lo cual fue aprendido en su práctica médica cotidiana. El docente utiliza las situaciones problemáticas a las que se enfrenta, en su práctica médica, para realizar un análisis crítico que

llegue a propuestas concretas y realizables que permitan una transformación positiva de la acción docente.

En el siguiente párrafo se pudo observar la percepción de sí mismo:

Estoy de acuerdo en la percepción, aunque quizá me voy más hacia el lado teórico y hacia el lado reflexivo, aunque hay que tener algunos aspectos desde el punto de vista pragmático, pero creo que si está bien la clasificación (E3).

El tercero de los entrevistados comentó que se considera teórico y reflexivo, pero que a la vez tiene que ser práctico. Esto coincide con lo que Honey y Alonso mencionan acerca de los diferentes estilos de aprendizaje que se encuentran presentes en las personas, ellos señalan que en algunas ocasiones llega a predominar uno.

El cuarto entrevistado señaló que el autoaprendizaje es una práctica que todos utilizamos para la construcción del conocimiento. Sin embargo, las experiencias han hecho cambiar las habilidades que requiere en el trabajo. En la cotidianidad académica médica sería importante mencionar las condiciones en que este aprendizaje se realiza así mismo, refiere que su estilo de aprendizaje coincide con el cuestionario aplicado.

Es buen test es la segunda vez que lo contesto y me acordé y me analicé y hubo cambios, los cuales son fundamentales en mi trabajo; anteriormente era algo impulsivo, he madurado mucho y coincide con el estilo de aprendizaje que estoy presentando. El autoaprendizaje es el que guía el temario y uno mismo lo prepara (E4).

Los tres primeros entrevistados presentan un estilo de aprendizaje reflexivo y teórico, la observación va seguida de una reflexión, a través de la cual se van a organizar los conocimientos adquiridos de acuerdo con su experiencia, pero al tener que tomar decisiones sobre lo que van a realizar con el paciente, no se quedan en lo reflexivo y teórico, sino que tienen que ser prácticos. Sin embargo, al caracterizar los estilos teóricos de las personas, ellos adaptan e integran las observaciones, dentro de las teorías lógicas observadas, desde diferentes perspectivas, recogen datos analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión.

En este caso, la percepción de los entrevistados acerca de sus estilos de aprendizaje está mediado por el contexto social en que se desarrollan; en la institución se dan diversos estilos de aprendizaje y diferentes formas en cómo lo perciben.

El cuarto entrevistado refiere que el autoaprendizaje es una práctica que todos utilizamos para la construcción del conocimiento, pero sería importante mencionar las condiciones en las que el aprendizaje se realiza.

Habermans señala que en la construcción de los saberes prácticos se retoma a la subjetividad “el modo en que el sujeto se relaciona consigo mismo”, la cual se construye a través de diferentes procesos psicológicos como el cognitivo, determinado por un contexto sociocultural. En este caso, la percepción que ellos tienen de su estilo de aprendizaje está mediada por el contexto y se va a conformar como una identidad en la que los valores y el lenguaje cambian de acuerdo con la comunidad, es decir, la cultura se transmite a través del sistema educativo y esto representa una acción simbólica.

Reconocer que en la acción social se conforman las representaciones sociales de cada sujeto, tiene una manera particular de mirar e interpretar, mencionar sus posibilidades de intervención y enfrentar desafíos en el escenario de acción en el que desarrolla, así se construye su realidad desde su situación biográfica y coordenadas de la matriz social (Shutz, 1995:17).

La labor docente es otro de los indicadores y el entrevistado expresó que como en la vida, su labor docente ha sido a través del conocimiento y la práctica. El desempeño de los docentes se construye en función del método de aprendizaje, por ensayo y error, o bien, se reproducen los modelos con que fueron formados.

Más bien mi desempeño como docente fue con base en un criterio común, de sentido común, de cómo impartir. Siempre me gustó la docencia... durante la carrera de medicina fui maestra de farmacología... siempre me ha gustado enseñar y participar, de modo que siempre he estado relacionada con la docencia (E1).

El desempeño docente implica de acuerdo con Moran (2003) un proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa. Las personas que ingresan a la docencia del área médica carecen de habilidades didácticas para desempeñar favorablemente las tareas propias de la profesión docente.

Los saberes del docente médico sirven de base para la enseñanza, no se deben limitar a contenidos específicos que dependan de un conocimiento especializado, abarcarán gran diversidad de objetos, preguntas, problemas que se encuentran relacionados con el trabajo.

Así, su labor docente se encuentra inmersa dentro de las circunstancias culturales e institucionales que han influido para ser docente, en este caso como una forma cotidiana de la vida de un médico.

La representación social que se construye en las instituciones de la actividad docente como son el apego a lo normativo, una tarea, una obligación se encuentra cargada de significados que forman hábitos y actitudes de su labor docente.

El siguiente entrevistado, al comentarnos sobre su práctica docente refiere que la ha realizado en la cotidianidad de la clínica, debido a situaciones institucionales. En esta representación se puede observar que los docentes no tienen la formación previa para ejercer la docencia y son estas condiciones en que el trabajo académico se desarrolla. Así, podemos referir que la labor docente que ha llevado a cabo es producto de una reproducción de experiencias vividas, sin embargo, posteriormente va tomando otros caminos al tratar de profesionalizarse y de no cometer los mismos errores que tuvieron con ellos.

Yo aprendo mucho, trato de transmitirlos a los residentes, estudiantes y a los internos, uno tiene que estar pendiente de todo y trabajar con ellos...

Yo no elegí ser docente, solito cayó, a mí nadie me dijo ¿te gusta impartir clases?, simplemente yo empecé a transmitir un conocimiento sin que nadie me lo dijera... (E2).

Cuando el entrevistado comienza a ser docente, se puede referir que es poseedor del conocimiento, ve al alumno como un objeto y el estudiante no toma iniciativa esperando a que el profesor le diga lo que tiene que realizar.

Los saberes de los docentes poseen diversas características que determinan las relaciones e interacciones que establecen y desarrollan con los demás agentes en el campo de su práctica. Los docentes tienen que vincular los conocimientos teóricos, adquiridos en la Universidad, con la experiencia del trabajo, a través de la clínica por ser una fuente privilegiada del saber.

Las instituciones continúan y se legitiman porque existen personas que les dan una existencia concreta en sus prácticas cotidianas, con diversos significados y sentidos, en este caso es cuando se legitima su labor docente.

La identidad de los docentes médicos está inserta en la historia de los propios actores, de sus acciones, proyectos y desarrollo profesional. La trayectoria

social y profesional les ocasiona costes existenciales. La formación profesional, inserción en la profesión, choque con la realidad, aprendizaje en la práctica, descubrimiento de sus límites y la negociación con los otros pueden afrontarlo gracias a sus recursos personales.

Asimismo, se puede observar que el proceso de enseñanza aprendizaje va a depender del rol en que se encuentre el sujeto al ser docente, alumno o directivo, en este caso del IMSS.

El siguiente entrevistado refiere que la apropiación del conocimiento se realiza con la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, a través de la cultura como una interacción en donde se objetiva la realidad, dándole sentido y significado para una práctica social concreta. Él refiere que el médico tiene la labor de ser educador porque las circunstancias cotidianas del hospital así lo requieren.

El discurso es que todos aprendemos en todo momento y todos aprendemos de todos, aprender más del contacto con las personas porque cada actividad académica la tienes que modificar, tu actividad académica previa no puede ser con todos de la misma forma (E3).

Los conocimientos son construidos, reconstruidos e interpretados por los sujetos que comparten elementos de una misma realidad social.

En la práctica cotidiana, el docente tiene condicionantes que están relacionadas con situaciones concretas que no permiten definiciones acabadas, ya que en el proceso de enseñanza aprendizaje se desenvuelven en un contexto de múltiples interacciones que representan diversas formas para su actuación.

Todos los procesos cognitivos se originan en el hombre por los procesos de reflexión de manera subjetiva, en este sentido, el carácter teórico de los universos simbólicos de los autores Peter Berger y Thomas Luckman es crear conocimientos sistemáticos que le puedan parecer al analista observador algo diferente, a quien el orden social, visto como natural, le precise una problemática.

Su saber experiencial es un saber ligado a las funciones de los docentes, a través de la realización de esas funciones se moviliza, modela, adquiere rutinas y la importancia atribuida a la experiencia. Estos saberes proporcionan a los actores la certeza relativa a su contexto de trabajo en la institución, de manera que facilitan su integración, es decir, el médico docente en su vida cotidiana laboral integra con sus alumnos saberes experienciales y teóricos.

El docente es crítico porque tiene que tomar decisiones en la búsqueda de soluciones o alternativas, al tratar de no repetir la forma de exteriorizar los saberes. El docente debe favorecer en el educando el desarrollo y mantenimiento de una serie de estrategias cognitivas, a través de situaciones de experiencia interpersonal instruccional (Belmont, 1989).

El siguiente párrafo señala que el médico tiene la labor de ser educador, debido a las circunstancias cotidianas del hospital.

Bueno, tanto como elegir, no, no fue una elección, yo digo que es de manera natural, es decir, pienso que hay profesiones en las que en la práctica –de manera natural– debes convertirte en educador... (E4).

Se observa que “los docentes adquieren un lugar, una identidad, razón por la cual se puede sostener que devienen como sujetos sociales... En efecto, cuando se habla de profesor, docente, guía y alumno se trata de lugares determinados, caracterizados desde las representaciones sociales. Todo acto educativo implica una puesta en acto y un sometimiento a prueba de dichos lugares” (Jiménez, 1997).

La identidad del médico docente está dada en la organización social del trabajo como en la organización social donde se definen normas, reglas que caracterizan los papeles y posiciones de los actores. Ahora bien, esa identidad no es simplemente un dato, sino una construcción que remite a los actos de agentes activos capaces de justificar sus prácticas y de dar coherencia a sus elecciones (Tardiff, 2000).

En las instituciones es donde se legitiman las acciones porque existen personas que les dan una existencia concreta en sus prácticas cotidianas, con diversos significados y sentidos como es el caso de los docentes de medicina.

Las instituciones y los universos simbólicos se legitiman por medio de individuos vivientes que tiene ubicación e intereses sociales concretos con los universos, no sólo se legitiman, sino que también se modifican mediante mecanismos conceptuales, contruidos para resguardar el universo “oficial” contra el desafío de los grupos heréticos (Berger y Luckman, 2003:136).

En la práctica docente se despliega el enfoque del académico, su postura ante el conocimiento e incluso su historia académica. El ejercicio médico actual implica la interacción del médico con el paciente, en relación con su ámbito familiar y social, la cual es más demandada donde existe mayor participación de los procesos de diagnósticos y terapéuticos, lo mismo que un escrutinio de la sociedad progresivamente más grande.

El entrevistado comenta su percepción acerca de la forma en que le impartían las clases, situación que no le gustaba, para cambiar el modo de dar las lecciones decide ser profesor.

El aprendizaje en el IMSS, más bien lo he madurado y lo he aprovechado, si es algo que desconozco lo aprovecho y tomo ese curso... En primera instancia estaba en desacuerdo con algunos profesores, porque si el método de enseñanza ha ido evolucionando y el alumno desarrolló su aprendizaje, a mí me aburría que llegara un profesor y me diera el tema. Eso hace que piense y reflexione en cómo me gustaría que el profesor impartiera la clase... en la Facultad de Medicina nos hacían repetir y eso fue lo que me atrajo para ser profesor (E4).

En este caso se observa la representación social del profesor en la normatividad, en lo legitimado, en el orden, es decir, en la verticalidad de la forma de impartir de clases magistrales como es el repetir lo que otros dicen; reproducir prácticas tradicionales en la que los alumnos eran pasivos, receptores, en donde no se propiciaba la interacción para la construcción de los saberes. Los docentes reproducen una racionalidad estereotipada desde las realidades señaladas por otros.

En el caso de este médico docente (E4), el aprendizaje pasa por una escolarización más o menos larga, cuya función es proporcionar a los futuros médicos conocimientos teóricos y técnicos que los preparen para el ámbito laboral. Es importante mencionar que la formación teórica está vinculada con la práctica, es decir, con la experiencia directa cuya duración es variable y gracias a la cual el trabajador se familiariza con su ambiente y asimila progresivamente los saberes necesarios.

El médico ha construido espacios de privilegio para su práctica profesional, en este caso en los hospitales y las unidades de medicina familiar, desarrollando un saber como una posición respecto del otro.

El saber depende del mercado de los saberes sociales que en ese momento sean útiles, es decir, son instrumentales, un capital de informaciones útiles para su posicionamiento en el mercado de trabajo y su adaptación a la vida social, entonces, los alumnos se convierten en clientes.

El saber práctico depende su utilización y de su adecuación a las funciones, problemas y situaciones peculiares del trabajo. La cognición del profesor está, por tanto, condicionada por su actividad que está al servicio de la acción. La historia del docente se construye con los otros, la persona es un particular que

convive porque interacciona. La experiencia personal se nutre de las experiencias de otros, por esta razón él no quiere reproducirlas.

En el cruce de la cultura, la institución y lo social, los docentes están construyendo una trama de significados que permite conformar las diversas representaciones sociales.

Las estructuras políticas y sociales institucionales influyen en las experiencias del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, observamos que las experiencias del proceso de aprendizaje en un hospital se encuentran en las estructuras sociales y políticas de la institución, pero es sobre todo en la formación implícita y cotidiana donde se expresan las vinculaciones más fuertes entre la experiencia docente y los procesos sociales.

Camarena refiere que son los docentes, en el actuar cotidiano, los que conjugan conceptos con la práctica para que adquieran un significado en la medida en que los alumnos elaboran y se apropian del saber, a partir de un espacio institucionalizado.

Los referentes se construyen en un marco de interacción, de reflexión y de prácticas académicas dentro de una misión institucional y un proyecto de formación profesional. Se trata de la conjugación de estos procesos, basada en la forma en que los académicos tipifican el sentido de apropiación profesional como es el caso de médicos.

En relación con la práctica médica educativa en el hospital, la percepción de la entrevistada es que la práctica médica va cambiando y es importante que no sólo se aprendan habilidades cognitivas y técnicas, sino habilidades actitudinales.

Creo que los tiempos van cambiando, los médicos y las circunstancias aledañas van cambiando, también vamos cambiando nosotros. Quizás ahora que decimos -algunas veces- que todo tiempo pasado fue mejor, pero no es cierto, hay que aprender a identificarlos con sus cualidades. Toda época puede ser valiosa, ahora lo que identifica a los muchachos que vienen a ser la especialidad es que, a veces, no tienen muy claro el compromiso -no sólo personal sino social- como médicos que han escogido su especialidad y esto repercute muchas veces en su desempeño. Nuestro deber como coordinadores no es solamente ver la parte técnico médica, sino también ver el papel social en la responsabilidad social que se tiene y que debe hacerse patente en el desempeño cotidiano de las actividades. El profesor es un ejemplo y debemos siempre considerar que lo que hagamos se verá reflejado e

incide en el papel de los muchachos; que nosotros entendamos que aparte de ser buen médico, buen cirujano se tiene que ser buen ciudadano mexicano con responsabilidades, así estaremos mejorando (E1).

Las representaciones que dirigen los docentes y alumnos son un filtro que conduce a interpretar y valorar lo que se hace, pero también puede modificar el comportamiento en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación; lo cual no se reduce a una selección y categorización de los rasgos sobresalientes del otro, sino que en ella participan los conocimientos culturales y las experiencias sociales de los actores. De acuerdo con Coll y Miras (1990:297), al comprender por qué el profesor y los alumnos interactúan de una manera determinada como lo hacen en sus intercambios comunicativos, hemos de entender no sólo a sus comportamientos manifiestos y observables, sino también a las cogniciones asociadas a los mismos.

Los saberes experienciales tienen su origen en la práctica cotidiana cuando se enfrentan a las diversas condiciones de la profesión médica, es decir, a través de las relaciones con los compañeros y, por tanto, a través de la confrontación entre los saberes producidos por la experiencia colectiva, estos adquieren una cierta objetividad y las certezas subjetivas deben sistematizarse, a fin de transformarse en un discurso de experiencia capaz de informar y formar alumnos.

Los saberes profesionales de los médicos docentes son plurales, compuestos heterogéneos pues sacan a la superficie, en el mismo ejercicio de trabajo, conocimientos y manifestaciones del saber hacer y del saber ser bastante diversificado y procedentes de variadas fuentes que son de diversa naturaleza.

Al comentar sobre la actividad académica en el hospital, el entrevistado refiere que los docentes no están comprometidos para la transmisión de los conocimientos, sin embargo, se enseñan habilidades y valores que inciden en la formación personal de los médicos.

No todas las personas estamos involucradas en lo mismo... hay gente que no tiene el deseo ni la disposición de enseñar y en algo que hemos insistido es que aunque no sepamos, aunque no tengamos deseos de hacerlo, de todas maneras les enseñamos y, a veces, enseñamos hasta las actitudes que son negativas para el alumno. Entonces, yo he incidido mucho en los médicos que por lo menos hay que transmitir cosas adecuadas, porque se enseña hasta con el parado, el hablar, el vestir, con los ademanes, con todo lo que es el lenguaje corporal -a veces bien que lo aprenden los muchachos- entonces, sino quieren enseñar de

manera formal, por lo menos que en lo informal no sean cosas negativas (E2).

En esta representación social encontramos que los docentes poseen ciertos conceptos respecto a los alumnos, la educación, la instrucción, los programas, la gestión, el trato con los demás, los valores, etcétera, estas concepciones se basan en una totalización y en la unificación basada en criterios coherentes.

La existencia y relevancia del pensamiento y comportamiento del docente de las ciencias de la salud se encuentran ampliamente documentadas en la literatura psicológica, cuestión que ha sido tratada por diferentes autores como Piaget, Ausbel, Driver, Novak, entre otros.

Entre las ideas de sentido común del docente que son de interés se encuentran las que tienen una visión simplista de lo que es la ciencia y el trabajo científico, reducen el aprendizaje de las ciencias a ciertos conocimientos y, a lo sumo, algunas destrezas y olvidan aspectos históricos y sociales. Se sienten obligados a cubrir el programa, pero no a profundizar en los temas; consideran que es algo natural el fracaso de los estudiantes en las materias científicas, por una visión fija o prejuicio de las capacidades intelectuales, el sexo, de los alumnos y las extracción social; suelen atribuir a causas externas las actitudes negativas de los estudiantes hacia el conocimiento científico, ignorando su propio papel. Los docentes tienen la idea de que enseñar es fácil, cuestión de personalidad, de sentido común o de encontrar la receta adecuada y son poco conscientes de la necesidad de un buen conocimiento de cómo se aprende.

El docente no es sólo un sujeto que se va a situar ante el mundo en una relación estricta de conocimiento, que procesa informaciones extraídas del objeto en un contexto, una situación, mediante un sistema cognitivo buscando en su memoria esquemas de procedimientos, representaciones a partir de los cuales organiza nuevas informaciones.

En esta representación observamos que el ser médico docente engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades y actitudes de los docentes, es decir, lo que se ha llamado saber hacer y saber ser.

De acuerdo con la tradición fenomenológica, el docente es “ser en el mundo” es una persona completa con su cuerpo, sus emociones, su lenguaje, sus relaciones con los otros y consigo mismo. Es una persona comprometida con y por su propia historia personal, familiar, escolar, social que proporciona un bagaje de certezas, a partir de las cuales comprende e interpreta nuevas situaciones que lo afectan y construyen, a través de sus propias acciones.

Los médicos docentes no poseen una sola concepción de su práctica, sino diversas concepciones que utilizan en función de su realidad cotidiana, al mismo tiempo de sus necesidades, recursos y limitaciones.

Esto se puede observar en el docente del área de la salud que utiliza diversas técnicas como son el aprendizaje basado en problemas, que se realiza en la clínica y al pasar la visita a los pacientes, en las cuales el docente y el alumno integran diversos saberes teóricos y prácticos que se encuentran vinculados al trabajo.

En la vida cotidiana de los médicos, dentro de un hospital, se reproducen diariamente y se construyen con la participación activa de sus integrantes actitudes, valores, habilidades que van a conformar situaciones rutinarias, pero también se construyen acciones racionales de acuerdo con los medios y fines.

Los docentes, a través de sus prácticas educativas, promueven estrategias subjetivas para los procesos de integración del saber médico, es decir, legitiman su saber.

El siguiente entrevistado refiere que la práctica médica es difícil, no sólo en los contenidos, sino también al realizar la práctica educativa, en la forma de tratar a los alumnos. Hace comentarios sobre las circunstancias que se presentan en el hospital, es un lugar donde se privilegia la labor asistencial sobre lo educativo, además se tiene que cubrir un currículum en donde los planes, la metodología y la evaluación no son congruentes en muchas ocasiones.

Muy difícil, la práctica médica educativa es muy difícil, hay muchos problemas para adaptarse no sólo con los nuevos contenidos, sino a las nuevas tendencias de la educación. Yo creo que la mayoría de los profesores tienen un estudio medio amalgamado de estudios de enseñanza y, finalmente, utilizan el que creen les conviene más, el fácil de hacer. La práctica educativa es difícil porque a pesar de que tú tienes que innovar, quieres proponer nuevas estrategias e incluso nuevas formas de aceptar a los alumnos, aunque no siempre es posible porque todavía hay muchos muros que saltar.

Yo te puedo poner un ejemplo muy concreto, aquí algunos trabajamos con el enfoque de resolución de problemas, es decir, al alumno no se le plantea un contenido teórico único ni se le da un caso clínico sacado de alguna revista, sino que se toma un caso clínico sacado de aquí, del hospital, de un paciente X; en el abordaje por solución de problemas, lo que se pide es que se vea cómo se elabora el proceso del diagnóstico médico -el diagnóstico como un objetivo de aprendizaje- no nos interesa que también o que tan mal hizo el diagnóstico, más bien si le atinó a

cómo se elaboró para llegar a ese diagnóstico y, por eso no puede ser necesaria una calificación, sin embargo, la UNAM todavía te sigue pidiendo un esquema de las calificaciones, entonces, transportar el esquema del aprendizaje basado en resolución de problemas a una calificación, es ahí donde existe el problema para muchos de nosotros. Porque finalmente caemos nuevamente en el examen, caemos nuevamente en querer cuantificar el aprendizaje, yo sí lo considero desde ese punto de vista. (E3)

La forma en que actúa se basa en diversos tipos de juicios prácticos para reestructurar y orientar su actividad profesional. Se fundamenta en la experiencia vivida, en cuanto a la fuente viva de sentido, estos saberes se caracterizan por el uso de razonamientos, conocimientos, reglas, normas y procedimientos variados, derivados de los tipos de acción en los que el docente está implicado junto con los otros, en este caso con los alumnos.

La actitud que plantea el docente está enfocada a su práctica laboral cotidiana ya que reconoce las circunstancias institucionales en las que se ha llevado a cabo la enseñanza de la medicina; ubica ciertas problemáticas para la operación, hace énfasis en lo asistencial sobre lo educativo, debido a que el IMSS es una institución de salud.

La estructuración del saber experiencial es más fuerte e importante, está ligado a la experiencia del trabajo. La experiencia inicial va dando cada vez más certezas a los profesores en relación con el contexto laboral, posibilitando así su integración en el ambiente de trabajo y la enseñanza. Los saberes no podrían desempeñar su papel predominante sin un elemento integrador, el conocimiento del yo profesional en ese oficio de relaciones humanas, conocimiento que dará al docente experimentado una colocación idiosincrásica. La concienciación de los diferentes elementos que lo fundamentan, la profesión en la situación de trabajo llevan a la construcción de una identidad profesional.

Con respecto al aprendizaje basado en problemas podemos referir que el conocimiento puede ser usado para interpretar nuevas situaciones, para resolver problemas, para pensar y razonar, para aprender, así el conocimiento implica aprender contenidos y habilidades de pensamiento al mismo tiempo, lo cual se puede promover en la práctica docente diaria.

La propuesta práctico reflexivo se sustenta una racionalidad práctica donde la formación de los profesionales enfatiza la acción práctica, mediante la comprensión plena de la situación profesional médica donde se labora, la cual solo puede alcanzarse por la vía de los procesos de deliberación, debate e interpretación que se aplican.

El siguiente entrevistado hace referencia a que la actividad académica es difícil en la institución.

El aprendizaje en el IMSS lo he madurado y lo he aprovechado, si hay algún curso que me interese, algún diplomado, si es algo que desconozco y me interesa lo aprovecho y tomo ese curso... Bueno, falta modificación en la enseñanza porque hay algunos profesores que todavía vienen con la enseñanza antigua, no se han capacitado en cómo educar (E4).

En el texto anterior se observa que la forma de enseñanza aprendizaje está basada en la imitación del profesor, por lo que no se crea la necesidad del análisis y la reflexión. Aquí se interpreta al docente en la forma de lo que ha sido para realizar la construcción del aprendizaje, y las oportunidades que se le han presentado en la institución, esto lo ve desde lo individual.

Los saberes adquiridos durante su trayectoria profesional tienen un peso importante en la comprensión de la forma en que adquirió sus saberes: hacer y ser que los moviliza y utilizará posteriormente en su actividad laboral y en la institución, así la competencia profesional de los docentes tiene raíces en su historia de vida, es decir, en sus creencias, representaciones, pero también en hábitos prácticos y rutinas de acción.

Los cuatro entrevistados refieren que la práctica médica presenta muchas dificultades, tanto en los contenidos programáticos como en la forma de llevarla a cabo; también es importante destacar que en la formación de los especialistas no sólo se enseñan contenidos teóricos y habilidades prácticas, sino también actitudes. Los docentes, en su práctica cotidiana, integran los conocimientos y saberes que se ha apropiado en el transcurso de su vida profesional. Así, las propuestas de solución que el docente puede dar a la problemática de la institución y del aula van a depender de la propia construcción que haga de situaciones donde se pueda interpretar la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores.

De acuerdo con Pérez Gómez, la comprensión de las prácticas educativas ve al aprendizaje como parte esencial del ser humano que modifica la información que recibe de manera particular en su interacción con los otros, cuyos aprendizajes le permiten conformar su realidad.

Es importante mencionar que la práctica médica va cambiando de acuerdo con diversas necesidades educativas, en un momento histórico determinado.

Asimismo, se puede decir que los significados adquiridos explícitamente durante la formación profesional del docente médico, así como los usos prácticos que resultan de las experiencias continuas en la clínica, configuran los ejes de la práctica pedagógica del profesor: La práctica docente se encontrará fuertemente influida por la trayectoria de vida, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en el que se ubique -en este caso de la enseñanza de la medicina-, las opciones pedagógicas que conozca y le exijan, así como las condiciones bajo las que se encuentra en la institución .

Con respecto a las materias que imparten, la percepción de la entrevistada fue la siguiente:

Me gustan mucho las materias que impartí, por mucho tiempo fue medicina de urgencias y todos los temas relacionados con la especialidad de primer, segundo y tercer año. Fue difícil porque la especialidad se inició en el Seguro Social, hace cerca de diez años y, finalmente, tuvimos que formar a docentes de la especialidad de medicina de urgencias, personas que no éramos de la especialidad y que básicamente éramos de medicina interna y cirugía; pero me gusta mucho la urgencia y los temas que imparto, en este momento son aspectos de bioética y algunos de tipo social. (E1)

Los docentes al enseñar no sólo proporcionan información, sino ayudan a aprender y para ello deben tener un buen conocimiento de sus alumnos como sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan para poder impartir sus materias, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que se manifiestan frente al estudio concreto de cada tema. De acuerdo con Schön (1992), los profesionales críticos coinciden en alertar sobre una queja común: que las áreas más importantes de la práctica profesional se encuentran hoy más allá de los límites convencionales.

A lo largo de su historia personal y escolar, el médico docente interioriza cierto número de conocimientos, competencias, creencias, valores que estructuran su personalidad y sus relaciones con los demás, que se reactualizan y reutilizan de manera reflexiva, aunque con gran convicción, en la práctica de su profesión.

En este caso se observó que los docentes tienden a representar sus actuaciones y capacidades sociales y culturales de una forma variada, gracias a un conjunto de saberes subyacentes que permiten comprender cómo se generan esas actuaciones.

El siguiente entrevistado únicamente comenta lo siguiente:

“sí, en realidad sí”(E2).

Héller refiere que la persona entera es el particular de un momento histórico determinado, portador de valores, juicios y prejuicios con un contenido afectivo y con tensión emotiva. Podemos observar lo afectivo al referir que le gustan las clases que imparte.

Al referirse a la percepción sobre la impartición de sus materias el siguiente entrevistado refiere:

...si me gustan, me gustan más cuando hago esfuerzo por enfocarlas desde el punto de vista clínico, yo creo que es lo importante para el grado que a mí me toca asesorar, en este caso es el cuarto año, me estoy refiriendo básicamente a estudiantes, por que el asunto del aprendizaje de los posgraduados, de los residentes es bastante diferente (E3).

La formación de los médicos se basa en la experiencia de aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial, puesto que los estudiantes aprenden las formas del arte profesional mediante la práctica de hacer o ejecutar reflexivamente aquello en lo que buscan para convertirse en expertos y, se les ayuda a hacerlo así, gracias a la mediación que ejerce sobre ellos “otros prácticos reflexivos” más experimentados, que usualmente son los profesores.

Se observa que la representación social de los saberes adquiridos durante su trayectoria pre-profesional, en la socialización escolar tiene un peso importante en la comprensión de la naturaleza del saber hacer y ser que moviliza y utiliza en la socialización profesional y en el mismo ejercicio institucional.

En la representación social del médico se observa un compromiso con la actividad que desarrolla, por que el docente interviene en el tiempo y vida de otras personas, es decir, interviene en la formación de los sujetos, se tiene que preocupar por su formación, porque en este caso se trabaja con la vida seres humanos.

El siguiente entrevistado comenta:

Me fascinan, realmente está uno con los temas y diariamente aprendo algo nuevo y uno tiene que evolucionar como familia (E4).

Se puede percibir la representación del docente como un médico que le agrada enseñar y que realmente aprende con sus alumnos; es necesario destacar lo que refiere a “evolucionar como familia”, en este caso retomo el colectivo de los docentes médicos para que se involucren con el trabajo cooperativo y realizar innovaciones en la formación permanente de los especialistas.

También es importante mencionar que el estilo de enseñanza de los docentes médicos forma parte de su socialización laboral, muestra que saber enseñar exige conocimientos de la vida, saberes personalizados y competencias que dependen de la personalidad de los actores, de su saber hacer personal que tiene su origen en la socialización primaria.

El entrevistado comenta lo siguiente sobre las estrategias didácticas:

Dependiendo de lo que vayamos a revisar, si son temas de tipo social, lo hago básicamente de tipo exposición con preguntas; si son temas médicos, generalmente, ocupo mucho los casos clínicos, temas relacionados con lo que nosotros estamos viendo en ese momento, casos clínicos recientes y con menor frecuencia talleres. (E1).

Gardner refiere que en el proceso de aprendizaje se encuentran estrategias sociales en el periodo del desarrollo en que está el alumno y el dominio del conocimiento involucrado.

El docente necesita habilidades en el manejo de estrategias (de aprendizaje, instrucción, motivacionales, manejo de grupo) flexibles y adaptables a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir (a través de ejercicios y demostraciones, pistas para pensar, retroalimentar al alumno) para lograr lo que se busca del alumno. Por ello, no puede prescribirse desde fuera el método de enseñanza que debe seguir el profesor; no hay una vía única para promover el aprendizaje y es necesario que el docente, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y características de su clase, decida qué es conveniente realizar en cada caso considerando las características, carencias y conocimientos previos de sus alumnos, la tarea de aprendizaje a realizar, los contenidos y materiales de estudio, las intencionalidades u objetivos perseguidos, la infraestructura y facilidades existentes, el sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno (Díaz Barriga, F., 2002).

Otro entrevistado, al referirse sobre las estrategias, comenta lo siguiente:

En realidad, las estrategias didácticas las desconocía, yo no conocía absolutamente nada, más que lo que aprendí en forma lineal y de lo que

he aprendido de los maestros. Actualmente estoy por terminar un curso de docencia en donde conozco -ahora sí- la técnica didáctica y la realidad es que creo que no falta mucho para que empiece a practicar ya como tal...

...desde luego que sí tengo una forma de hacerlo, así cuando preparamos una sesión, pues definitivamente tiene todo el análisis clínico de un expediente, de un resumen, hay que documentarse; en el resumen, desde luego, van los aspectos relevantes del caso que se va a discutir y uno tiene que documentarse, claro que cuando uno prepara una sesión sólo conoce el diagnóstico y, entonces, presenta particularidades que tuvo el caso en especial e incluso se corrigen las desviaciones que hubo, pero eso es conocer el caso clínico. En el caso de las sesiones bibliográficas, se revisa el material con el residente; en el caso de las sesiones monográficas, de igual forma se tiene que guiar al residente en lo que debe abarcar y hablar en la monografía que presenta (E2).

El entrevistado refiere que las estrategias didácticas las desconocía, aunque él las ha llevado a cabo, esto puede ser debido a la falta de contacto con una preparación en el área de la didáctica.

El ejercicio profesional es una vía para reconocer los contenidos de áreas de estudio de la licenciatura, pues es en el ejercicio cotidiano quien demanda en todo momento un aprendizaje expedito y eficiente, sobre todo en esta profesión que requiere de solidez de conocimientos y una eficiente práctica de los mismos pues de ello depende la vida de muchos seres humanos.

Respecto a si se propicia la interacción en el grupo, el entrevistado comenta lo siguiente:

No hay mejor enseñanza que la que se da después de la discusión grupal y es importantísima la coordinación y la asesoría porque se dicen muchas cosas que son de la experiencia y que muchas veces no vienen en los textos, que son consejos, sugerencias -dicen que no hay mejor cosa para el conocimiento-, es la parte teórica y la experiencia de ser un experto que se logra a través de las cosas. Nadie puede ser médico leyendo un libro en su casa o no viendo a los pacientes y si no se adquiere esa habilidad, esa experiencia, no se puede desarrollar un razonamiento clínico. (E1)

El hospital es un sistema de salud social, en el cual se realizan intercambios entre los docentes y los alumnos, quienes son mediados por determinaciones culturales.

El conocimiento académico está relacionado con sus personas, sus identidades, su saber experiencial y su historia profesional. En el caso de la enseñanza de la medicina, el docente moviliza una diversidad de saberes, reutilizándolos por y para el trabajo, en este caso en la clínica se realiza la reflexión, recuperación y reproducción de lo que se sabe, de lo que sabe hacer en relación al paciente, con el propósito de ir construyendo su propio estilo de práctica profesional.

La práctica profesional del médico está enfocada a la salud del individuo, esto ha sido desde el enfoque curativo, atendiendo más los síntomas que el contexto socioeconómico que los causa.

La representación social que nos refiere el siguiente docente es que la reflexión y la práctica sobre la clínica son básicas en la formación del estudiante de pregrado y postgrado del área médica.

Pues lo que hago es que traten de reflexionar sobre cómo estamos haciendo las cosas y cómo es una labor, por lo menos en las entregas de las guardias. Yo hago eso con los residentes quienes presentan casos clínicos de los que ingresan al hospital y, entonces, ahí hacemos una serie de reflexiones y cuestionamientos de cómo estamos actuando y cómo estamos haciendo las cosas y, además, señalo que el compromiso que tenemos con la gente es grande, porque tenemos que tomar decisiones y esas decisiones pueden tener consecuencias con la vida misma de los enfermos. Por eso siempre trato de hacer reflexiones sobre la actividad que desempeñan ellos (E3).

El saber del docente está relacionado con el trabajo, con lo que es él y lo que hace, pero también lo que fue y lo que hizo, para su incorporación al trabajo. El trabajo docente es un juego de conocimientos, reconocimientos y papeles recíprocos modificados por las expectativas y las perspectivas negociadas.

El entrevistado nos refiere que el saber de la clínica es la base de la práctica y la competencia profesional del médico, pues el alumno debe tener esa experiencia para la adquisición y producción de su saber.

En este caso, la función del docente será la de ser un facilitador que aporte instrumentos y herramientas culturales para construir espacios de conocimientos compartidos, crear espacios de negociación abiertos con todos sus alumnos y con los pacientes.

Al referirnos a la trascendencia de la labor docente, refiere lo siguiente:

Pues es un compromiso que yo adquirí con el tiempo, y que a lo mejor no estamos hechos de esa manera para hacerlo así porque ocurre, pero con el tiempo yo me di cuenta que tengo la obligación de transmitir el conocimiento, pero tenía que tener un conocimiento con base en un fundamento teórico firme, pero también aprendí con el tiempo -porque yo lo viví de estudiante, de residente- que a veces el conocimiento erróneo está desde la actitud misma... (E2).

La representación social del docente se encuentra relacionada con los valores, la ética, sin desligarse de su historia personal y escolar, así se observa al tener ciertas formas de comportamiento, en la interacción de los docentes/alumnos, en una institución donde se incorporan saberes sociales, significados específicos, regulados por las instituciones, en este caso, de salud y educativa.

Otro de los médicos nos refiere lo siguiente sobre su labor docente:

Pues es muy importante, definitivamente es muy importante, porque es el futuro de ellos y lo que aprendan mal o bien se lo van a llevar, si aprenden a hacer mejor las cosas, bueno el dueño será mejor, si ellos no salen convencidos, entonces, puede ser deficiente su actuar... El saber de los docentes médicos se construye en espacios compartidos, es donde los saberes son reinterpretados e incorporados a diversos esquemas formados de pensamiento experiencial previo del propio alumno y donde sus preconcepciones experienciales, al ser activadas para interpretar la realidad y proponer alguna solución, ponen constantemente en evidencia las proposiciones de la cultura académica institucional (E3).

El hospital como institución forma a los individuos, los institucionaliza y en su carácter instituyente permite que se encuentren en constante cambio los docentes y los alumnos.

A partir de lo anterior se construyen significados que van a formar parte de los aprendizajes de los alumnos. Asimismo, la formación del médico docente va a cambiar de la formación general para transformarse a la profesional especializada.

CONCLUSIONES

En el mundo moderno en el que vivimos se hace uso de los avances tecnológicos para comunicar acontecimientos a una velocidad vertiginosa; numerosas informaciones provienen del campo de la ciencia como los saberes del médico docente.

La práctica médica actual, en todas las culturas y sociedades, enfrenta retos sin precedentes como las crecientes disparidades entre las necesidades legítimas de los pacientes, los recursos disponibles para satisfacerlas, así como las presiones que ejerce la transformación de los sistemas de salud sobre el médico.

En las últimas décadas, la educación médica de pre y posgrado ha sido objeto de un intenso análisis por parte de la sociedad y de la comunidad médica, debido a la particular tensión que ocurre durante el entrenamiento del profesional de la salud y por las diferentes fuerzas del entorno que impactan su conducta y la toma de decisiones en la práctica clínica. Es por ello que esta investigación apuntala a las representaciones sociales, los estilos de aprendizaje que son básicos en la percepción que ellos realizan de su proceso de aprendizaje y su inmersión en su formación profesional.

Es importante resaltar que el médico se compromete no sólo a atender a sus pacientes, sino a transmitir sus conocimientos; por eso la medicina, al cerrar el círculo, se ejerce en el marco de una comunidad dedicada al aprendizaje, a la enseñanza y a la práctica clínica continua.

Esta investigación se realizó en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), teniendo como actores principales a los médicos docentes; el objetivo fue interpretar los diferentes significados que construyen los médicos docentes partiendo de las supuestos teóricos de las representaciones sociales, de las

teorías y los estilos de aprendizaje, lo que nos permitió abordar la realidad social de este contexto, es decir, la cotidianidad.

En esta investigación se trata de articular las representaciones sociales, a partir de las vivencias de los docentes que trabajan en la institución, en el proceso de enseñanza aprendizaje, en un momento histórico determinado. Esto implica revelar lo que ocurre en el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, dar cuenta del devenir representacional, a nivel intra e intersubjetivo.

De acuerdo con Jodelet (1999), en la vida cotidiana las representaciones son elaboradas y compartidas socialmente, ya que son construidas por nuestras afirmaciones, experiencias, conocimientos, modelos y pensamientos que recibimos y transmitimos por la tradición, es decir, los saberes de los docentes en los hospitales y/o unidades de medicina familiar se construyen en la vida diaria.

La relación del sujeto con el objeto de la representación social está incorporada al bagaje cultural, proceso por el cual es construido y manifestado a través del discurso y/o en prácticas sociales específicas. Sin embargo, no es un proceso mecánico de interiorización-exteriorización, sino que está mediado por las condiciones socio-históricas y culturales en las que se establece dicha relación. En este caso, la representación social de ser docentes está mediada por el contexto del Instituto Mexicano del Seguro Social y se va a conformar como una identidad en la cual los valores y el lenguaje van cambiando de acuerdo con la comunidad, es decir, la cultura se transmite a través del sistema educativo y esto representa una acción simbólica.

Las prácticas médicas educativas son convenciones culturales que han sido adquiridas a través de las experiencias específicas de pensamientos, sentimientos, saberes y actuaciones de los médicos docentes dentro de una institución.

En el cruce de la cultura, la institución y lo social, los docentes están construyendo una trama de significados, lo que permite conformar las diversas representaciones sociales. Así, observamos que en las experiencias del proceso de enseñanza de un hospital se encuentran las estructuras sociales y políticas de esa institución, pero sobre todo es en la formación implícita y cotidiana donde se expresan las vinculaciones más fuertes entre la experiencia docente y los procesos sociales.

Al referirnos a la cultura de los docentes debemos estudiarla en forma integral, es decir, en su historia reciente, en la actividad académica, en el trabajo y en la sociedad.

Los intercambios entre las personas, el entorno y el mundo se encuentran mediados por determinaciones culturales, las cuales son representaciones y comportamientos producidos y contruidos socialmente en determinados espacios, en un tiempo concreto, apoyándose en elaboraciones y adquisiciones anteriores.

El docente representa lo social en la construcción de las representaciones del alumno, a través de las interacciones que lo modifican en los diferentes contextos, en este caso en las unidades de medicina familiar y en los hospitales, lugares donde se construye la vida cotidiana del docente.

Al relacionar las representaciones sociales con la cultura se observó que las instituciones de salud son espacios privilegiados de creación de capital intelectual de la sociedad. En la sociedad del conocimiento, la importancia del capital centrado en el individuo radica en que es fuente de creación de ventajas que proceden de información, formación y pericia, capacidad creativa, habilidad para identificar y resolver problemas, liderar y gestionar son convenientemente organizaciones productoras de satisfactores sociales.

Las condiciones sociales en las que se desenvuelve cada grupo social, en este caso los médicos docentes, son las que determinan qué y cómo piensan, pues permiten la concreción de sus ideologías, creencias, ideas y de una cultura específica.

La teoría de las representaciones, en el área de la salud y el campo educativo, juega un papel importante ya que permite construir conocimientos, procesos afectivos y simbólicos, así como organizar la vida académica y las formas de interrelación subjetiva, base de la organización de las actividades del médico docente. Esto nos permitió comprender los significados de sus saberes en la actividad docente, es decir, de aquellos significados que comparten en común, los cuales son socialmente compartidos.

Se observó también que los estilos de aprendizaje han sido contruidos por diversas concepciones que son contradictorias en sus definiciones, origen, dimensiones, análisis y transformaciones, sin embargo, existe una coincidencia en que todas las teorías se originan como respuesta al reconocimiento de que las personas difieren en su forma de responder y de aprender. A las diferentes formas de aprender se le llama estilos de aprendizaje, las diversas perspectivas teóricas se centran en la personalidad, en la percepción, en la forma de organizar espacios y en la actividad social del individuo.

Se puede concluir que los estilos de aprendizaje no son exclusivamente las opiniones que el individuo tiene sobre sí mismo, sino una serie de enunciados operativos que definen a las personas en diversas situaciones de aprendizaje y en diversos contextos sociales.

Esta noción es fundamental porque la perspectiva metodológica de esta investigación es interpretativa, lo que hizo posible acercarnos a los significados que los actores construyen de la actividad docente; este enfoque permitió conocer los múltiples escenarios y circunstancias en los que los médicos docentes actúan, así como la diversidad de relaciones en la construcción de significados.

Se inició con la identificación de los estilos de aprendizaje, los cuales permiten identificar características de los docentes, en la vida cotidiana. Los estilos de aprendizaje son procesos cognitivos mediados por los contextos culturales, históricos, ontogenéticos y microgenéticos que se desarrollan en la vida cotidiana.

El docente médico se forma en su actuar cotidiano, posterior a la identificación de los estilos de aprendizaje, razón por la cual se realizó una entrevista a profundidad para interpretar cómo se dan las interacciones en la vida académica de un hospital y/o de una unidad de medicina familiar, lugares que representan un contexto particular.

Las representaciones sociales de los docentes nos permitieron:

- a) Interpretar y reconstruir la realidad social en la que los docentes se desarrollan en la vida cotidiana.
- b) Ubicar las pautas de comportamiento y de relaciones sociales que los docentes médicos establecen con sus compañeros.
- d) Dar sentido, significado y valor a las actitudes que asumen los docentes frente a su mundo inmediato.

Por otra parte, las condiciones sociales en las que se desenvuelven los médicos docentes permiten la concreción de sus ideologías, creencias, ideas y de una cultura médica. A partir de los saberes de los docentes se establecen las prácticas educativas, es decir, cómo piensan, cómo transcurren los procesos de enseñanza aprendizaje en el hospital, el tipo de interacciones que se establecen, las estrategias utilizadas. Asimismo, interpretamos los discursos que se desarrollan dentro del Instituto Mexicano del Seguro Social, no sólo de aquellos que

convergen alrededor de un hecho u objeto representado, sino también de los que difieren.

En las etapas de formación, el médico va exponiéndose a información y a datos desconocidos, fundamentalmente teóricos, que supone le serán útiles cuando pase a la etapa de la “aplicación práctica de estos conocimientos”, podríamos decir que el proceso de aprendizaje en el que se va formando el médico implica pasar de un conocimiento tácito a un conocimiento práctico.

Independientemente del sistema educativo en que se forme, el médico va desarrollando un método propio de organización en el que tiene que aceptar, cada vez más, la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, lo que implica autonomía y preferencias educativas personales. Para convertirse en un médico competente debe desarrollar las habilidades de ser metódico, disciplinado, lógico, analítico, curioso, creativo, responsable y motivado persistentemente.

Parte fundamental del desarrollo del médico es la transición de la teoría a la práctica, es decir, “al mundo real”. En ocasiones, lejos está de saber que en el momento en que se forma como médico, también se está convirtiendo en profesor. Lo anterior se evidencia con los resultados arrojados de las entrevistas realizadas a los docentes, en donde se encontró que muchos de ellos trabajan con elementos de corte empírico, basados en las experiencias de los médicos que fueron sus docentes; respecto a la enseñanza teórica, resulta claro que la adquisición de conocimientos es finalmente un proceso que responde a distintas posturas teóricas de aprendizaje.

A decir de los entrevistados, la enseñanza médica se establece por un poco o nulo entrenamiento formal de las técnicas de enseñanza; es en la práctica clínica cotidiana donde utilizan las habilidades que fueron adquiridas durante su experiencia y rotación como internos o residentes; a menudo, a través del proceso de prueba y error, de la observación; adoptando ejemplos positivos y rechazando efectos negativos que puedan ser útiles que generalmente deben ocurrir dentro del contexto de una institución académica. Sin embargo, conviene aclarar que ser un buen clínico, no siempre se traduce en ser un buen maestro, el conocimiento de la materia o la técnica, aunque indispensable, no es suficiente y debe acompañarse del proceso de transferencia y recepción del mismo conocimiento, eventos que son muy importantes y pertinentes para la enseñanza.

Al enseñar, los médicos residentes lo hacen distinto a los médicos de base, los residentes con menor frecuencia citan la literatura médica, hacen preguntas u obtienen retroalimentación acerca de la enseñanza impartida. En general, el médico residente no enseña tan frecuentemente -como lo hace el médico de base-

el desarrollo de habilidades para resolver los problemas o para abordar aspectos psico-sociales de los enfermos.

Se observó también que la representación social de los saberes adquiridos durante su trayectoria pre-profesional, en la socialización escolar, tiene un peso importante en la comprensión de la naturaleza del saber hacer y ser, que moviliza y utiliza en la socialización profesional y en el mismo ejercicio institucional.

Finalmente, el compromiso fundamental de la comunidad médica, tanto en instituciones educativas como de salud, es transmitir el profesionalismo médico a los estudiantes que requieren, en su formación de pre y posgrado, de actitudes positivas y no sólo de conocimientos científicos.

En la construcción de los saberes prácticos se va a retomar a la subjetividad, el modo en que el sujeto se relaciona consigo mismo, la cual se va construir a través de diferentes procesos: psicológicos, cognitivos, gnoseológicos y procesos socioculturales dentro de un contexto socio histórico.

En las experiencias del proceso de enseñanza de un hospital se encuentran estructuras sociales y políticas particulares, pero sobre todo la formación implícita y cotidiana donde se expresan las vinculaciones más fuertes entre la experiencia docente y los procesos sociales.

El conocimiento ha sido, es y será una aventura para el hombre, un proceso cargado de incertidumbre, de prueba, de ensayo, de propuestas y rectificaciones compartidas y de la misma manera debe acercarse al alumno si no queremos destruir la riqueza motivadora del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

ABRIC, Jean Claude (1994). *Pratiques Sociales et Representation*, "Collection *Psychologie Sociales*", dirigido por Jean Maisonneuve et Serge Moscovici, *Presses Universitaires et France, París- France*.

ABRIC, Jean Claude (1995). "Introducción a la teoría de la representaciones sociales. La aproximación estructural", Departamento de Sociología de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, en Mimeo, México.

AGUIRRE Lora, María Esther (1981). "Consideraciones sobre la formación, docente", en *Foro Universitario*, Núm. 2, Época II, México.

AGUIRRE Lora, María Esther (1994). "Reformas educativas en México. Una perspectiva de largo alcance", en Aroche Sandoval, S. *La Formación de Profesores de las Universidades Públicas de los Noventa*, ENEP Aragón-UNAM, México.

ALONSO, Catalina M.; Gallego, J. Domingo; Honey, Peter. (1999). *Los Estilos de Aprendizaje*, Ed. Mensajero, España.

ALONSO, Catalina; Altamirano, Roxana y Ojeda, Angélica (1991). "Una metodología de enseñanza basada en los estilos de aprendizaje y las dominaciones sociales", *Revista Estudios Pedagógicos Sociales*, Núm. 17, Chile.

ARNAIZ Toledo; Rodríguez Peñaflor, Salvador (1994). "Evaluación de las estrategias en la formación de especialistas en el Instituto Mexicano del Seguro Social", *Rev. Med. IMSS*, Vol. 32.

BANCHS, María Auxiliadora (2000), "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", *Paperson Social Representations*, Vol. 9, *Peer Reviewed Online Journal*.

BARTRA, R. (1989). *La Jaula de la Melancolía: Identidad y Metamorfosis del Mexicano*, Grijalbo, México.

BECHER, Tony (1998, 2001). *Tribus Territorios Académicos: Un modelo para el Estudio de las Profesiones Académicas*, Gedisa, España.

BELMONT, J. M. (1989). "Cognitive strategies and strategic learning American phisicologist", 44 (2), 142-148.

BERGER, Peter y Luckman, Thomas (1966). *The Social Construction of Reality, New York, United Estates, edited for Doubleday*. Traducción castellana (1968): *La Construcción Social de la Realidad*, Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina.

-----, Peter y Luckman, Thomas (2003). *La Construcción Social de la Realidad*, Amorrortu editores, Argentina.

BOURDIEU, Passeron (1972). *Esquisses d'une Théorie de la Pratique-Precede de Tríos d'Ethnologie Kabyle*, Droz, Paris.

-----, Passeron (1970). *La Reproducción-Eléments pour une Théorie du Système d'Enseignement*, Les Editions de Minuit, Paris. Traducción en español (2001): *La Reproducción-Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, Editorial Popular, Madrid.

CHADWICK, C. B. (1983). "Los actuales desafíos para la Tecnología Educativa", *Revista de Tecnología Educativa*.

CLAXTON, Ch. S. y Murrel, PH. (1987). *Learning styles: Implications for Improving Educational Practices*, ASHE-ERIC, Washington.

COLE, M. (1996) citado por Wells (1999), en *Indagación Dialógica Hacia una Teoría y una Práctica Socioculturales de la Educación*, Paidós, Barcelona.

COLL, César (1983). "Tensiones y explicaciones en psicología social experimental", en *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLV, Núm. 2, abril-junio, México.

----- (1990). *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*, Paidós, Barcelona.

----- (1992). *Desarrollo Psicológico y Educación*, cuarta reimpresión, Editorial Alianza, Madrid.

----- y Miras, M. (1990). "La representación mutua profesor alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje", en Coll, C.; Palacios, J. *Desarrollo Psicológico y Educación II*, Alianza, Madrid.

-----, et al. (1991). *Psicología y Curriculum. Una Aproximación Psicopedagógica a la Elaboración del Curriculum Escolar*, Paidós, Barcelona.

COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*, Presses Universitaires de France, Paris. Traducción en español (1981): *Etnometodología y Educación*, Paidós, Barcelona.

DELGADO, J. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*, Síntesis, Madrid.

DELORS, J. (1995). *La Educación Encierra un Tesoro*, informe en correo de la UNESCO.

DELVAL, J., (1997). *Crecer y pensar*, Paidós, México.

DEWEY, J. (1965). *La Ciencia de la Educación*, Lozada, Buenos Aires.

DÍAZ Barriga, A. (1990). "La evaluación curricular", Memoria del VI Encuentro de Unidad Planeación, *Cuadernos de Planeación Universitaria*, Tercera Época, Año 4, Núm. 4, UNAM, México.

----- (1995). *Empleadores de Universitarios. Un Estudio de sus Opiniones*, CESU-Miguel Ángel Porrúa, México.

DÍAZ Barriga, Arceo Frida y Hernández Rojas, Gerardo (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, Mc Graw Hill, México.

DOISE, William (1975). *L articulation psychosociologique et les relations entre groupes*, De Boeck eds, Brusellas. Traducción castellana (1982): *Psicología Social*

y *Relaciones Entre Grupos. Estudio experimental*, Fondo educativo interamericano, México.

DURKHEIM, Emile (1895). *Las reglas de la metthode sociologique*, Giencoe, France, George E. Callin. Traducción castellana (1990): *Las Reglas del Método Sociológico*, Serie de Textos Con Textos No. 3, Leega editores, México.

----- (1988/1974). *Sociologique et philosophie*, France Presses, Universitaires de Francia.

FELDER, Richard (1990). "Estilos de aprendizaje de los estudiantes y los profesores de Ingeniería", *Revista Química*, Educación química, Vol. 1, Núm. 3, julio.

FLAMENT, Claude (1889). *Structure el dynamique dos representations sociales*, en Jodelet, Denisse. *Las representaciones sociales*, Pres Universitaires de France, France.

FLORES Gutiérrez, Mario (1992). "Responsabilidad y función social del médico contemporáneo", *Rev. Med. IMSS*, Vol. 30-47, México.

FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des oprimés, siuvi de Conscientisation et Revolution*, Libraire Francois maspero, Paris. Traducción en español: *Pedagogía del oprimido*, Siglo Veintiuno, Madrid, España.

GADAMER, H. G. (2002). *Verdad y Método*, Ed. Sígueme, Salamanca.

GAÓS, J., (1954). *En torno a la Filosofía Mexicana*, Porrúa, México.

----- (1963). *Confesiones Profesionales*, Porrúa, México.

GARFINKEL, H. & Sacks, H. (1970). *On Formal Structure of Practical Action*, en Mckinery, J. C. & Tityakian, E. A. *Theoretical Sociology: Perspectives and Devepments*, Appleton-Centery-Crofts, New York.

-----, (1984). *Estudies in Ethnomethodology*, Polity Press, Oxford.

GASPAR, José et al. (1984). *La Teoría de la Atribución*, en *Psicología Social, Conjunto Dirigido por Serge Moscovici*, Ediciones Paidós Ibérica, España.

GEOERGE, C. (1997). *Polymorphisme do raisonnement humaniñ – Une approche de la flexibilité de l'activite inf rentielle*, Presses Universitaires de France, Paris.

GERGEN, Kenneth (1994). *Realidades y Relaciones, Aproximaciones a la Construcción Social*, capítulo VII, Paidós, España.

GERTH, H.; Wright, M. (1965). *From Max Weber: Essays in Sociology*, Oxford University Press, New York.

GIDDENS, A. (1972). *Emilio Durkheim: Selected Writings*, Cambridge University Press, Londres.

----- (1993). *La Constitución de la Sociedad: Bases para la Teoría de la Estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993.

GIMENO Sacristán, José (1986). *La Pedagogía por Objetivos. Obsesión por la Eficiencia*, Morata, Madrid.

GONZÁLEZ de Cossío, F. (1957). *Xalapa. Breve reseña histórica*, Talleres Gráficos de la Nación, México.

GUERRERO, L. M. (2001). *La Entrevista en el Método Cualitativo*, Universidad de Chile.

GUTIÉRREZ Garza, E. (Coord.), (1994). *El debate Nacional. México en el Siglo XXI. La globalización: Mitos y Realidades*, Diana, México.

GYARMATI Gabriel K. (1999) (1978). *Notas para una teoría política de las profesiones en la globalización el aula*. UPN 291 México.

HABERMAS, J. (1992). *Ciencia y Técnica como "Ideología"*, Tecnos, Madrid.

HEIDEGGER, M. (1993). *El Ser y el Tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México.

HENRÍQUEZ Ureña, P. (1937). *Obra Crítica*, UNAM México.

HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo (2001). *Paradigmas en Psicología de la Educación*, Paidós Educador, Buenos Aires.

HERNÁNDEZ, F.; Sancho, J. (1993). *Para Enseñar No Basta con Saber la Asignatura*, Paidós, España.

HERNÁNDEZ, Palacios, A. (1988). *Testimonio de la Universidad Veracruzana*, México.

HERZLICH, Claudine (1972). *La representation sociale, en Introduction la Psychologie Sociales*, en Serge Moscovici, Larousse, Vol. 1, París, France. Traducción castellana (1975): *La Representación Social* en *Introducción a la Psicología Social*, Editorial Planeta, Barcelona, España.

HOLTON, G. (1985). *La Imaginación Científica*, Fondo de Cultura Económica, México.

Instituto Mexicano del Seguro Social (1958). *Historia del Instituto Mexicano del Seguro Social. Los Primeros Años*, México.

----- (1971). *Archivos Estadísticos de la Coordinación Normativa de Especialidades Médicas y Formación de Profesores de Servicios de Educación Médica*, México.

----- (2000). *Centro Regional de Profesores y Directivos Región la Raza*, Documentación de Servicios de Salud en México, México.

----- (1971). *Evolución Orgánica del Instituto Mexicano del Seguro Social, 1843-1984*, México.

JALES Esperanza, do Rosario (1995). "Estilos-dependencia-independencia de campo a uso de reforcos ma comunicacao de educador", *Revista Portuguesa de Pedagogía*, Vol. 29, Núm. 1, Portugal.

JIMÉNEZ, G. (comp.) (1994). *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos*, Col. Educación y Conocimiento, Ed. Pomares, Barcelona.

JODELET, Denisse (1984). *Representation sociales: phénomènes, concept et theorie "en Serge Moscovici, Psychologie Sociale II, Paris France, Presse Universitaires de France*. Traducción castellana (1985): *La Teoría de la Atribución, en Psicología Social, conjunto dirigido por Serge Moscovici*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, España.

----- (1989). *Representaciones Sociales: Un Domine en Expansión*, France Presses Universitaires de France, París.

JOHNSON, H. (1968). *Currículum y Educación*, Buenos Aires, Troquel.

KOSIK, K. (1976). *Dialéctica de lo Concreto*, Grijalbo, México.

LAND M. Susan y Hannafin (2000). *Student-Centered Learning Enviroments*, Ed. Lawrence Erlbaum, Associates, United States of America.

LANDESMAN, M. (1998) *Currículo, racionalidad y conocimiento*, Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

LASTIRI López, Alejandra (s/f) *Formación Docente y sus Vinculaciones con el Currículo de Medicina*, México.

LAWERYYS, et al. (1971). *Examen de los Exámenes*, Estrada, Buenos Aires.

LIFSITZ, Alberto (1994). "¿Educación Continua o escolaridad perenne?", *Rev. Med. IMSS*, Vol. 32, México.

----- (1994). "Sobre la capacitación y el desarrollo para el personal de salud en el Instituto Mexicano del Seguro Social", México.

LINAZA, J. y Bruner, Jerome (1986). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*, Alianza, México.

LUNDGREN, U. (1992). *Enseñanza. Un panorama de la Estilística Educativa*, Trillas, ITESM, ILCE, México.

----- (1992). *Teoría del Currículum y Escolarización*, Morata, Madrid.

MARTÍNEZ García, Manuel (1992). "Técnicas y procedimientos para el estudio de las representaciones sociales", en Miguel Clemente Díaz (Ed), *Psicología Social Métodos y Técnicas de Investigación*, Eudema, S. A., Ediciones de la Universidad Complutense, Madrid, España.

MORÁN Oviedo, Porfirio (2003). *La Docencia Como Actividad Profesional*. Gernika, México.

MORIN, L. & Brunet, L. (1992). *Philosophie de l'éducation. Sainte- Foy/bruxelles : presses de l'université Labal /De Boeck- Wesmael.*

MOSCOVICI, Serge (1979). *Comunication présentée au colloque sur les representation sociales*, París.

-----; M. Hewstone (1993). "De la ciencia al sentido común", en *Psicología Social 11, Pensamiento y vida social, Psicología Social y Problemas sociales*, Paidós, Barcelona.

-----; V. Georges (1994). "Le concept fr Themata", en *Cristian Guinelli (dir.) Structures et transformation des representaciones sociales*, Geneve Delachaux et Nestlé.

PALACIOS, Jesús y Álvaro Marchési compiladores (2001). *Psicología y Educación 1. Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar*, Alianza, Madrid.

PEREGRINA, *Avances en la Educación Médica Continua*. File/ A: HTM.

PÉREZ Gómez (1981). *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño*, Grijalbo, México.

----- (1989). *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*, Ed. Akal Universitaria, Madrid, Madrid.

POLANCO Bueno, Rodrigo (1999). "El estilo de aprendizaje como predictor del desempeño docente en profesores de áreas administrativo-sociales y de ingeniería", *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 31, Núm. 3.

POLMONARI, Augusti et al. (1986). *Characteristiques des representations sociales*, en W. Doise et al. *Polmonari (eds) textes de base psychologie L etude des representations sociales. París, Delachaux y Niestlé*. Traducción castellana de Ma. Teresa Acosta, UAM-I, en mimeo.

POSBINGH J. (1993). *Academic CME and the Social Contract*. Vol. 68, Academic Medicine.

POTTER, Jonathan (1990). *Imaginación y crisis en América Latina*, México, CONACULTA- Alianza.

----- (1998). *La Representación de la Realidad*, Discurso retórica construcción social, Capítulo 4, 5, 6, Paidós, Barcelona, España.

Pozo, J. I (1995) “Estilos de aprendizaje en profesores Universitarios: relación estilo, área y tipo de enseñanza”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, México.

PUJADAS, Joan (1984). “La historia de vida como método de investigación social”, Artículo en el que se presenta todo el despliegue metodológico destinado a la migración de la investigación y de los conflictos de identidad individual y grupal que aquella genera, CIES, Siglo XXI, España.

----- (1995). “Estilos de aprendizaje en profesores Universitarios: Relación estilo, área y tipo de enseñanza”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, México.

RAMÍREZ, P.; Pizarro C. (1995). “La docencia universitaria en función de las tendencias de interacción de sus estudiantes: una proposición a partir de un modelo de desarrollo organizacional”, *Revista de Educación 20*, Paidea, Chile.

RAYMOND, D. (1993). *Eclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique á Van der Maren*, *Reuve des Sciences del Education*.

-----; Butt, R. I. & Yamagishi, R. (1993). *Savoirs pre-professionnels et formation fondamentale. Approche autobiographique en Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (édts.) le savoir des enseignants: unité et diversité*. Montreal: Logiques.

-----; Leonoir, Y. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale. Des Changements dans les rapports de formation á l'enseignants*. Bruxelles: De Boeck.

RODRÍGUEZ Gómez, Gregorio (1996). *Orígenes Desarrollo de las Metodologías Cualitativas: Metodología de la Investigación Cualitativa*, Capítulo I y II, Alejibe, España.

RODRÍGUEZ R., Marco Antonio (1994). “Una experiencia de formación de profesores e investigadores relacionada con estilos de aprendizaje”, Colección Pedagógica Universitaria, México.

RODRÍGUEZ Revoredo, Miguel (1995). "Estilos de aprendizaje y la formación del profesor investigador", comunicación presentada al 111 Congreso Nacional de Educación.

RODRÍGUEZ y Villarreal, R. (1987). *La Administración del Conocimiento lo Biológico y lo Social en la Formación del Personal de Salud en América Latina*, OPS.

ROGOFF, Bárbara (1993). *Aprendices del Pensamiento. El Desarrollo Cognitivo en el Contexto Social*, Paidós, España.

ROUQUETT, M. (2000). "*Representations et pratiques sociales: une analyse théorique*", en Garnier y Bouquet (Ed.). *Representaciones Sociales y Educación*, Éditions nouvelles, Montreal.

SALAS Silva, Raúl (1988). "Estilos de Aprendizaje, Especializaciones Cerebrales y enseñanza adecuada", *Revista de Pedagogía*, Núm. 305, marzo, Chile.

-----; Altamirano, Roxana; Ojeda. Angélica (1991). "Una metodología de enseñanza basada en los estilos de aprendizaje y las dominaciones sociales", *Revista Estudios Pedagógicos Sociales*, Núm. 17, Chile.

SANTACRUZ, Denis. (1995). "Los estilos de aprendizaje y la enseñanza", *Acción Pedagógica*, Vol. 4, Num.1 y 2, enero-diciembre, Venezuela.

SHAVELSON, R. J. (1981). *Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior*, *Review of educational research*, No. 51.

----- (1983). *Review of research on teachers pedagogical judgments, plans and decisions*, *the elementary school journal*, Núm. 83 (4).

SHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*, Logiques, Montreal.

----- (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Josey Bass, New York:

----- (1987). *Eductaing the reflective practitioner*, San francisc: Jossey-Bass.

SANDÍN Esteban, M. Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*, Mc. Graw Hill, México.

SCHMEKCK, R. (1982). *Learning styles of college students*, en R. F. Dillon, y R. Schmeck. *Individual differences in cognition*, Vol. 1, Academics Press, New York.

SECRETARÍA de Educación Pública-ANUIES (1985). *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*, Cuadernos de Trabajo, México.

SHUTZ, Alfred (1995). *El problema de la Realidad Social*, Argentina.

SILVA, Raúl (1988). "Estilos de Aprendizaje, Especializaciones Cerebrales y enseñanza adecuada", *Revista de Pedagogía*, Núm. 305, marzo, Chile.

STEMBERG, Robert J. (1999). *Estilos de Pensamiento*, Ediciones Morata, Madrid.

-----, Robert J. et al. (1999), "Estilo intelectual y rendimiento académico", *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 17, No 1, España.

TARDIF, J. (1991). *Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire FACE aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. Sociologie et sociétés*, Vol. 23, Núm. 1.

----- (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Logiques, Montreal.

----- (1997). *Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire, Recherches sociographiques*, Vol. 38, No. 2, Québec.

----- (1998). *Formation des maitres et contextes sociaux*, Puf, Paris.

----- (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignant aun. Les presses de l'Université Laval, Québec.*

----- (2000). *Le travail enseignant au quotidien- Contribution á l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interaction humaines*, De Boeck / Pul, Belgique / Québec.

TATO, M. T. y Velez, E. (1997). *Teacher Education Reform Initiatives: the case of México en torres*, C.A. & Puigros, A. Latin American Eductaion a Comparative Perspective, Boulder, CO, Westview.

VALLES, Miguel (1977). *Técnicas Cualitativas de Intervención Social: Reflexión Metodología y Práctica Profesional*, Ed. Síntesis, Madrid.

VALLETT, R. (1990). *Tratamiento de Problemas de Aprendizaje*, Cincel, Colombia.

VALVERDE Berrocoso (1997). "Orientación educativa y diferencias individuales: perfil global del estilo de aprendizaje en alumnos de secundaria", *Revista de Ciencias de la Educación*, Núm. 171, julio-septiembre, España.

VELASCO Yáñez, Sergio (1996). "Preferencias preceptuales de estilos de aprendizaje en cuatro escuelas primarias. Comparaciones y sugerencias para la formación y actualización de docentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 1, Núm. 2, julio-diciembre.

VILLALPANDO, C. J. et al. (1988). *Los Estudios de Especialización en Medicina Ciencias y Desarrollo*, No. 79, año XVI, marzo-abril, México.

VINIEGRA Velásquez, Leonardo (1990). *Perspectivas de la Enseñanza de la Medicina. Las profesiones en México*, Núm. 3, Medicina UAM, Unidad Xochimilco, México.

WEBER, M. (1964-1998). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme. Paris: plon*. Traducción en español: *La Ética Protestante y El Espíritu del Capitalismo*, Istmo, Madrid.

ZAVALETA. *Avances en la Educación Médica Continua*. Sistema de Educación Continua para el Médico General y Familiar.