



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

"Identidad profesional docente y su influencia en la práctica pedagógica"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A (N)

Xochiquetzal Xanat Rodríguez Rivera
Juan Salvador Andrade Torres

Directora: Dra. Patricia del Carmen Covarrubias Papahiu

Dictaminadores: Dra. Claudia Lucy Saucedo Ramos

Mtra. Blanca Leonor Aranda Boyzo





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.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mis padres por su amor, apoyo y perseverancia, sin ustedes nada habría sido posible, son mi más grande ejemplo, los amo. A mi familia, hermano, tíos, primas... por regalarme momentos de risa y su apoyo. Gracias a mis amigos, por levantarme cuando sentía que no podía más, por estar a mi lado en las buenas, las malas y las peores, gracias a la vida por permitirme encontrarlos en mi camino para aprender juntos. Gracias amor, por tu apoyo y palabras de aliento, me ayudaste tanto como podías, incluso más.

A los asesores, especialmente a la Doctora Patricia, gracias por su tiempo y paciencia, por guiarnos en este que es apenas el principio de nuestro andar, le reitero mi admiración a su trayectoria profesional y a su calidad humana. A la Universidad por darme todo lo que soy como profesionista, es aquí donde me construí y me seguiré construyendo como psicóloga, espero que mi práctica deje siempre en alto el nombre de la UNAM en especial de la FES- Iztacala, una parte de mi corazón vivirá aquí siempre, a todos mis maestros que han dejado una huella invaluable en mi formación, sin ustedes no sería la profesionista que soy ahora, muchas gracias.

A mi compañero, no fue fácil culminar este trabajo pero lo logramos, te deseo lo mejor en esta nueva etapa como profesionista, gracias por tu cooperación y empeño para culminar este objetivo.

Por último a los participantes, gracias por prestarnos un pedacito de su vida y permitirnos desarmarlo, espero que este trabajo les haga justicia.

Xochiquetzal Rodríguez

AGRADECIMIENTOS

Podría agradecer a todas las personas que me rodean o que han estado conmigo en algún momento de mi vida, pues todas ellas han sido parte importante en mi construcción como persona y como profesional. Pero primordialmente expreso mi más profundo agradecimiento a mi familia, por el apoyo y cariño que me han dado en todos estos años, principalmente a mi madre Rocío Andrade y a mis hermanos Ángel Andrade y Omar Chávez, sin ustedes no sería quien soy ni estaría donde estoy. Gracias a mis amigos por su amistad y por todos esos momentos que hemos compartido, estoy seguro que seguirán siendo cada vez más.

Así mismo, a la UNAM, no sólo por ser una institución formadora de profesionistas sino por ser un espacio donde se crean seres humanos, sin duda es un orgullo ser parte de esta universidad; a la FES-Iztacala y a todos los profesores que conocí a lo largo de mi formación académica, todos ellos representan un elemento importante para mí.

Especialmente a la Dra. Patricia Covarrubias por su constante apoyo, a mi compañera por su dedicación y esfuerzo, y a los participantes de este trabajo, ya que sin ellos no hubiera sido posible la realización de la investigación.

Juan Andrade

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1

LA PSICOLOGÍA Y LA MEDICINA	3
-----------------------------------	---

CAPÍTULO 2

¿CÓMO SE CONSTRUYE LA IDENTIDAD PROFESIONAL?.....	8
---	---

2.1 Identidad social y profesional	9
--	---

2.2 Identidad social	10
----------------------------	----

2.3 Identidad profesional.....	13
--------------------------------	----

2.4 El profesor y la identidad profesional	18
--	----

2.5 Habitus e identidad	20
-------------------------------	----

CAPÍTULO 3

ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO	22
------------------------------------	----

3.1 Sobre las representaciones sociales.....	23
--	----

3.2 Sobre el enfoque metodológico de la investigación	42
---	----

CAPÍTULO 4

RESULTADOS.....	51
-----------------	----

4.1 Construcción de la identidad profesional del médico	54
---	----

4.2 Construcción de la identidad profesional del psicólogo.....	80
---	----

CONCLUSIONES	104
--------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la salud las relaciones cooperativas y multidisciplinarias son fundamentales para lograr la atención integral y de calidad para los pacientes. La medicina y la psicología son dos profesiones enfocadas a la salud de los individuos en diferentes dimensiones física y emocional o cognitivamente. Aunque la cooperación y convivencia entre estas profesiones debería ser cotidiana en la actualidad esta relación no se da de forma tan cotidiana o natural. Por lo anterior el presente estudio tuvo como objetivo conocer la construcción identitaria de un grupo de 8 docentes de las carreras de medicina y psicología de la FES-Iztacala, cuatro médicos y cuatro psicólogos, esto a través de las representaciones sociales como unidad fundamental de análisis. La identidad es un conjunto de rasgos propios de un individuo o comunidad, lo cual define la forma en la que los sujetos se relacionan entre sí, estas interacciones están medidas también por diferentes representaciones sobre situaciones, personas u objetos que permiten a los individuos se integren en su entorno.

Se utilizó la metodología cualitativa, con un enfoque biográfico narrativo a través de entrevistas a profundidad. Este tipo de metodología nos permite acercarnos de forma distinta al sujeto y a sus discursos permitiendo que los participantes se expresen y en cierta medida se genere un ambiente cotidiano de charla, sin dejar de ser un método científico y pertinente para los objetivos de la investigación. Dentro de estas entrevistas se abordaron temas de elección de carrera, trayectoria escolar, trayectoria profesional, práctica pedagógica, relación entre ambas profesiones e investigación, con el objetivo de dar cuenta de las coincidencias y diferencias entre los docentes de ambas carreras y también de cómo se complementen y conviven las dos facetas de los profesionistas como docentes y como médicos o psicólogos.

A continuación, se presentan la fundamentación teórica y metodológica de la investigación, así como los resultados obtenidos y conclusiones.

CAPÍTULO 1

LA PSICOLOGÍA Y LA MEDICINA

El desarrollo que históricamente han tenido estas profesiones es tan sólo uno de los factores que pueden explicar sus diferencias actuales, por tal motivo es necesario un breve recorrido de la historia de ambas profesiones en nuestro país.

En el caso de la psicología, ésta ingresa al país por la necesidad de la época de llenar huecos, con la finalidad de explicar el comportamiento de los hombres en la sociedad, dado que ya se manifestaban algunos problemas en la población como homicidios, vagabundez y alcoholismo, entre otras (De la Paz, 2011); en este sentido, el contexto histórico, social y político en el que se encontraba México a finales del siglo XIX y principios del XX, fue un factor determinante para que la psicología se instaurara en nuestro país. En otras palabras, “el nacimiento de la psicología fue producto de un programa sobre la vida que buscó establecer un hombre nuevo, un hombre inventado para la modernidad; para enfrentar las consecuencias de un mundo que lentamente se transformaba” (De la Paz, 2011, p. 46).

Es interesante resaltar que a pesar de que la psicología fue instaurada en México para tener un mejor conocimiento sobre los problemas que se gestaban en la sociedad mexicana de la época; ésta no se ocupó de los problemas de salud mental ni realizó intervención alguna en los problemas sociales, pues en un primer momento, sólo estaba presente en las aulas (Patlán, 1991, citado por De la Paz, 2011). De acuerdo con López, S. (2005), en 1843 la carrera de Medicina era una de las más comunes, y no es hasta 1858 que la Psicología comienza apenas a ser considerada socialmente en nuestro país, aunque era impartida únicamente como materia de apoyo a la carrera de Filosofía. Sin embargo, otros autores como Rodríguez (1990), sostienen que la enseñanza de la psicología en México inició en 1843 en el Estado de Zacatecas y en 1858 en Tamaulipas. Y no es hasta el año 1897, con la lucha por el cambio curricular de Ezequiel Chávez, que se instituye la cátedra de Moral y Psicología en la Escuela Nacional Preparatoria, con intentos de

excluirla pues todavía estaba el positivismo en pleno auge y se consideraba un estudio metafísico (López, S., 2005).

La Psicología logra consolidarse como el estudio de la conducta de los sujetos aún con mucha carga moral y religiosa. En el recuento histórico de López, S. (2005), se encuentra que durante el Porfiriato también se utilizaba el término “psicología” para dar a entender el control que ejerce el gobierno en los medios de comunicación y en la sociedad misma, en esa época pueden verse periódicos y publicaciones anti-porfiristas utilizando el término “psicología” y burlándose del mismo.

Por aquellos años, las formas de desajuste social eran muchas y poco comprendidas, desde el abuso en el consumo de bebidas alcohólicas, pasando por una serie de trastornos propios de las mujeres en sus diferentes momentos de la vida, hasta llegar a los homicidios y suicidios; y además, no había quien diera una explicación de dichos comportamientos, ni una forma de prevenir todas las alteraciones, ya fueran de tipo pasajero o permanente que alteraban la convivencia entre los mexicanos de la época.

En un estudio publicado por Navalles (2010), se señala que a finales de la primera década del siglo XX se inauguraron las instancias que delimitarían el actuar de la sociedad mexicana, la Universidad Nacional de México, el Manicomio General La Castañeda y la Penitenciaría de Lecumberri. Estas entidades se hicieron responsables del buen encauzamiento de la sociedad, sus acciones sobre las conciencias y comportamientos anormales eran legítimas, y se les permitía clasificar, categorizar o estigmatizar a los responsables o portadores de ellos. Con la fundación de la Universidad Nacional de México hubo grandes esperanzas para el país; dentro de la historia de la psicología se comenzó con el establecimiento de la Escuela de Altos Estudios (después Facultad de Filosofía y Letras) y con los escenarios posibles para llevar a cabo la investigación psicológica. Es el tiempo de la búsqueda de la científicidad de la disciplina, así, los logros más grandes y

documentados son los de la modificación de pruebas psicológicas y su introducción para el beneficio de la sociedad mexicana (Navalles, 2010). Es decir, es en este momento cuando la psicología hace su aparición, oficialización y expansión.

Posterior a esto, en 1959 la psicología se deja de asumir como una especialización y se visualiza como una carrera profesional, algo que el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y Letras aprueba en 1960 (Navalles, 2010), pero que se funda hasta 1973 con la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (Díaz, 1981). En este sentido, encontramos a la psicología como una disciplina relativamente joven, en cuanto a que el desarrollo que tuvo para lograr su autonomía e institucionalización consistió en un proceso lento y difuso.

Por otro lado, la medicina es una de las disciplinas más antiguas en tanto se instauró propiamente como disciplina desde la Conquista en los diferentes hospitales que se encontraban, en su mayoría, en manos de órdenes religiosas hospitalarias, hacia 1531. Suaste (2006) menciona que durante los tres siglos de dominio hispánico pueden señalarse iniciativas importantes a edificar hospitales en la ciudad vencida, como un acto obligado mediante el que se pretendió contener las epidemias y calamidades que azotaron por más de 200 años a los pobladores de México.

Para el siglo XVII se dan los pasos hacia la creación de una ciencia del Nuevo Mundo, y en 1770 propiamente, inicia sus actividades la Real Escuela de Cirugía. Paralelamente a la renovación de la enseñanza de la Medicina en esa escuela laica de cirugía, tuvieron también gran importancia las academias de estudios médicos. Como centro de esa nueva orientación de la medicina mexicana, las actividades del Colegio de Cirujanos Romancistas (como eran llamados popularmente) perduraron hasta 1833, cuando se fundó el Establecimiento de Ciencias Médicas con profesores preparados en dicho colegio, incluyendo a su director (Suaste, 2006).

La carga histórica es tan solo uno de los posibles motivos por los cuales ambas profesiones se encuentran distanciadas, en tanto existen otras condiciones que influyen en la consolidación particular de cada profesión, y en las formas en que cada una construye su identidad social y profesional; condiciones a las que esta investigación pretende tener un acercamiento.

Pero aún más importante es el hecho de que los procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos varían con base en la diversidad de características personales, actitudes, comportamientos y acciones que usa el docente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Al profesor, se le conoce como el que conduce, el que guía o como el que enseña, es decir, el aprendizaje de los alumnos está vinculado con la actividad del profesor, cuyo peso es determinante, puede ser mayor que los antecedentes familiares, sociales y económicos de los estudiantes o de las características de la institución (Monroy, Contreras y Desatnik, 2009).

Para Monroy et al., (2009) el docente es un actor único que se define por su posición en la estructura social, cultura, identidad profesional, poder político, relaciones interpersonales y, entre otros, por su autonomía para incorporar datos de investigaciones psicoeducativas a su actuación en un espacio situado con otros actores (alumnos, directivos, padres de familia). En tal sentido, pensamos que el docente tiene un papel fundamental en el proceso de aprendizaje como guía en la construcción de conocimiento, fomentando valores y dirigiendo al estudiante no solo en lo que respecta a lo académico, sino también en la formación de su identidad como profesionista. Es decir, el alumno generalmente identifica en el profesor al tipo de profesional que tendrá que ser, y los valores, actitudes, saberes, etcétera, transmitidos por el docente son de vital importancia en la construcción de ésta identidad.

Por lo tanto, conocer cómo es la construcción de la identidad profesional de los docentes universitarios nos permitirá prever el tipo de profesionales que se están

formando, y nos proporcionará información sobre la situación educativa en la licenciatura en Psicología y en la licenciatura de Médico Cirujano de la UNAM, particularmente de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

En el caso de la carrera de psicología, creemos que el contar con profesores pertenecientes a distintos enfoques teórico-metodológicos, que junto a las diferentes áreas de acción del psicólogo, se ha creado un clima de confusión e incertidumbre en el egresado. Al tener diversidad de opciones teóricas, metodológicas y de acción, el egresado rara vez tiene bien establecidas sus metas y objetivos al concluir la carrera, lo cual se observa, entre otros aspectos, en un bajo índice de titulación y en una lucha constante por insertarse en algún ámbito laboral. En 1982, Millán realizó un análisis de la situación laboral de los psicólogos en México concluyó que el 65.1% de los 295 psicólogos consultados tienen de uno a tres años de antigüedad en su trabajo, lo que significa que estas plazas son de reciente creación. Los salarios que percibían los psicólogos en cuestión, en general, eran bajos, el 43.3% devengaban un sueldo entre 5 y 10 mil pesos y el 31.5% recibían entre 10 y 15 mil pesos. Uno de los posibles factores que contribuyen a la baja remuneración de psicólogos es que el 66.67% de ellos son pasantes y tan solo el 33.33% de los mismos son titulados, esta situación fue retomada por Tovar, García y Méndez (2013) realizando un estudio que analiza los factores que intervienen en la inserción al mundo laboral de los psicólogos, rescatando aquellos elementos que facilitan su empleabilidad. Se realizó un seguimiento a once egresados de cuatro generaciones distintas de una universidad de San Luis Potosí, elegidos de manera no probabilística, por oportunidad, se concluyó que las condiciones en que se encuentra el mercado laboral dificultan el ingreso de los psicólogos, refiriéndonos al exceso de competencia por una misma vacante con otras profesiones y a la falta de la experiencia con que egresa.

Por su parte, la carrera de medicina al parecer tiene muy bien constituidos sus campos de acción, lo cual permite al egresado enfocarse al área de su

preferencia; además ve la titulación como una condición obligatoria e ineludible ya que sin la cédula profesional pocas veces puede laborar o comenzar su formación en el área de especialización elegida Ruiz, Molina y Nigenda (s.f.) realizaron un sondeo donde se muestran la cantidad de alumnos egresados de la carrera de medicina en el periodo de 1990 al 2001 y la cantidad de médicos certificados en esa misma etapa concluyen que para el 2001 egresaron 9,081 estudiantes de los cuales 6,299 obtuvieron su grado como médicos cirujanos, estadísticas que difieren mucho de los estudiantes egresados de la licenciatura en psicología.

CAPÍTULO 2

¿CÓMO SE CONSTRUYE LA IDENTIDAD PROFESIONAL?

De acuerdo con Giddens (2002, citado por Vera y Valenzuela, 2012), la identidad es un intento del individuo por construir reflexivamente una narrativa personal que le permita comprenderse a sí mismo y tener control sobre su vida y futuro en condiciones de incertidumbre, de aquí la importancia del concepto de identidad en las ciencias sociales desde hace tiempo.

El concepto de identidad es frecuentemente utilizado debido a que se trata de un concepto necesario, pues sin este concepto no se podría explicar la menor interacción social, ya que todo proceso de interacción implica, entre otras cosas, que los interlocutores involucrados se reconozcan recíprocamente mediante la puesta en relieve de alguna dimensión pertinente de su identidad. Sin embargo, la mayoría de las veces el término de identidad se utiliza indiscriminadamente y sin preocuparse en lo más mínimo por definirlo o someterlo a cierto rigor conceptual (Giménez, s.f.).

Es por esto que el concepto de identidad es inseparable de la idea de cultura, debido a que las identidades sólo pueden formarse a partir de las diferentes culturas y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa (Giménez, 2007). Es decir, la identidad es siempre de determinados actores sociales que en forma particular o específica se convierten en actores individuales, ya que estos últimos son los únicos que poseen conciencia, memoria y psicología propias. Pero ello no obsta a que el concepto de identidad se aplique también, analógicamente, a grupos y colectivos carentes de conciencia propia porque constituyen más bien “sistemas de acción”.

Para fines de la presente investigación abordaremos específicamente los conceptos de identidad social y profesional, los cuales pueden ser considerados identidades colectivas, al mismo tiempo nos permiten tener un acercamiento hacia la identidad de los profesores.

2.1 Identidad social y profesional

La construcción de la identidad es fundamental para el desarrollo de los sujetos, ya que ésta se constituye a partir de las experiencias y el contacto de los individuos con su medio histórico, social y personal, todos ellos ligados con sus diferentes actores para lograr la consolidación de la identidad. Es así como la identidad social no es personal o social únicamente, sino que se conforma a través de hechos y acciones que toman sentido conforme el actor concibe su trayectoria de vida y se proyecta en el futuro. La representación social toma especial importancia ya que es la conexión entre la interacción, los contextos y el sujeto mismo, Machuca (2008) nos dice que la identidad social está constituida por diversas esferas de acción a nivel macro y a nivel micro como: la familia, la escuela, la personalidad, la religión, la nacionalidad, la lengua, el género, la edad y la profesión. Así la identidad social es resultado de la comprensión subjetiva de una compleja red de interrelación entre esferas, concepciones espacio-temporales y puntos de referencia individual y colectiva.

El análisis del presente trabajo requiere de una mirada cuidadosa a la identidad como concepto y el proceso de construcción de la misma, así como al entendimiento de la identidad profesional como parte de la identidad social, la primera se da en contextos generalmente laborales, en las aulas, lugares de trabajo y a través de profesores, gerentes o encargados por la cual se constituye y consolida. Esta identidad se ubica y desarrolla mayoritariamente en contextos universitarios y preuniversitarios donde se da la elección de carrera o la especialización en la misma, es ahí donde el sujeto se enfila a la construcción de la identidad profesional.

Consideramos importante definir de forma lógica y concreta la identidad social y su construcción para enfocarnos después en nuestro objeto de estudio, los docentes, y su construcción como profesionales y la influencia que tienen sobre aquellos que aún nos estamos formando.

2.2 Identidad social

A través del tiempo diversa literatura ha definido la identidad, sin embargo, es claro que este concepto resulta confuso al tomar en cuenta las características que hacen diferente y única a cada persona, pero además, lo que se comparte con los otros y permite ubicar al sujeto en un grupo específico. En este sentido, Parsons (1968, citado por Rocha, 2009) refiere que la identidad es un sistema central de significados de una personalidad individual, que surgen en relación estrecha con la interiorización de valores, normas y códigos culturales que son generalizados y compartidos por un sistema social.

Montes (2010) realiza una clasificación, con el objetivo de identificar tres tipos de identidades:

- Social: como discriminación entre grupos.
- Cultural: conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que cohesionan un grupo social.
- Personal: como identificación que destaque los caracteres propios, distintivos y diferenciadores de cada sujeto.

Así mismo menciona que una persona se puede definir:

1. *Por su grupo cultural o su comunidad de origen.* Es identificada por: rasgos físicos o lingüísticos y por señas de identidad culturales.
2. *Por su papel profesional y su estatus social:* tipo de actividad que ejerce, papel “estructurado, rutinario y estandarizado”.

A partir de las formas de identificación para los otros, las personas construyen y desarrollan “identidades para sí”, que pueden estar o no de acuerdo con las anteriores:

1. Identidad reflexiva: apropiación subjetiva de la identidad cultural o estatutaria atribuida.
2. Otra forma de identidad, en la que se necesita una conversión que implique disociación entre la nueva identidad “para sí” respecto a la antigua y el acceso al reconocimiento por los otros de la nueva identidad.

Tomando en cuenta que la identidad involucra diferentes procesos, Zavalloni (1973 en Rocha, 2009) hace referencia a un proceso de diferenciación, es decir, las personas y los grupos se autoidentifican en función de su diferencia con respecto a otras personas u otros grupos y a su vez hace referencia a un proceso de integración, que le permite a la persona o al grupo adoptar aquellos aspectos que desde su experiencia o su pertenencia al grupo le permiten identificarse o sentirse parte de éste. Tajfel (1981, citado por Mercado y Hernández, 2010) menciona que, aunque la imagen que los individuos tienen de sí mismos en relación al mundo físico y social que les rodea sea muy rica y compleja, algunos de los aspectos de esas ideas son aportados por la pertenencia a ciertos grupos o categorías sociales. Partiendo de esto podemos entender que la identidad no se puede dar en aislado ya que la interacción con el grupo será fundamental para la identificación del sujeto. El mismo Tajfel define a la identidad social como el conocimiento que posee un individuo de que pertenece a determinados grupos sociales junto a la significación emocional y de valor que tiene para él o ella dicha pertenencia.

La identidad constituye, entonces, una construcción personal en tanto involucra el reconocimiento de la singularidad, la unicidad y la exclusividad que permiten a un individuo saberse como único, pero a su vez, es también y de manera muy importante una construcción social, en tanto recoge los atributos que una sociedad emplea para establecer categorías de personas (identidad de género, identidad nacional, identidad profesional, etc.), de manera que una persona puede identificarse con determinado grupo y diferenciarse de otro (Rocha, 2009).

La identidad personal también va ligada a un sentido de pertenencia a distintos grupos socio-culturales con los que consideramos que compartimos características en común. Ello, junto con un proceso dialéctico de formación de la propia identidad, a partir de la representación imaginaria o construcción simbólica de ella y la identidad social que se elabora a partir del reconocimiento, en la propia identidad, de valores, de creencias, de rasgos característicos del grupo o los

grupos de pertenencia, que también resultan definitorios de la propia personalidad. Es una especie de acuerdo interior entre la identidad personal que se centra en la diferencia con respecto a los otros y la identidad social o colectiva que pone énfasis en la igualdad con los demás.

De la Torre (2001) plantea que cuando se habla de la identidad de un sujeto en lo individual o lo colectivo se hace referencia a un proceso en el cual se puede asumir que ese sujeto en determinado contexto es y tiene conciencia de ser él mismo y esa conciencia de sí se expresa en su capacidad de diferenciarse de otros, identificarse con ciertas categorías, desarrollar sentimiento de pertenencia, reflexionar y poder expresar sus cambios y transformaciones. Asimismo, De La Torre hace referencia a la necesidad de las personas de construir una identidad individual y colectiva, sobre todo por la sensación de seguridad y estabilidad que proporcionan y el resultado positivo del sentido de pertenencia a diversos grupos humanos. La durabilidad y profundidad de este lazo varia, pero por lo general la identificación con ciertos grupos en mayor o menor medida encuentran su eje en la identidad propia del sujeto y de esta misma forma se constituye.

La identidad social se construye a partir de las formas verbales y no verbales de comunicación, los significados y sentidos compartidos, las memorias pasadas, los símbolos, los valores, las actitudes, las tradiciones, los hábitos, las costumbres, los gustos, los prejuicios, hasta las expectativas futuras, son recibidos por los niños y niñas en crecimiento, y por los jóvenes, a través, primero, de los adultos cercanos que cuentan e interpretan las experiencias pasadas, y luego, por nuevas y variadas influencias en la escuela, el trabajo, los amigos, la comunidad y los medios, por supuesto. Así, las interacciones sociales, la participación y las experiencias personales de los sujetos, además de las influencias de la historia y el poder, son todos elementos importantes e inseparables para la construcción de las identidades personales en la actividad, aunque durante el transcurso de la vida unos u otros factores puedan cambiar su significación o peso.

Este mismo principio vale para la construcción de identidades colectivas. Y, cuando se habla de construcción de nuevas identidades colectivas, no se refiere específicamente a la inclusión de un sujeto en una identidad ya existente, sino a la construcción de nuevas categorías de identidad. A veces, nos cuesta mucho trabajo aceptar las nuevas construcciones identitarias o entender la necesidad de las mismas, casi siempre puestas de manifiesto a través de una nueva categoría; también a los científicos sociales, a pesar de todo lo que sabemos de teoría. (De la Torre, 2007).

El debate sobre la definición de la identidad es amplio y rico en construcciones teóricas lo cual nos permiten tener una visión más elaborada sobre ésta, la identidad como ya se planteó anteriormente, está construida a través y por varios elementos centrales en la vida del sujeto lo que le permite relacionarse con su contexto y apropiarse de los usos y costumbres, así como de valores y códigos de comportamiento.

2.3 Identidad profesional

Es un hecho que la sociedad actual está experimentando un proceso de grandes transformaciones sociales, económicas y culturales, cuyos efectos se manifiestan de manera evidente en todas las instituciones de la sociedad, entre las que se encuentra la educativa. Lo anterior constituye un desafío para la intervención de los profesionales, y una necesidad de re-inserción en esa nueva realidad con una nueva práctica profesional (Arias, 1998).

Todas las transformaciones que ocurren en la sociedad y en sus distintas instituciones, definitivamente generan una transformación en la identidad de las prácticas profesionales, ya que como mencionan Covarrubias y Camarena (2010), el reconocimiento social de una profesión se alcanza por el conocimiento científico que fundamenta la disciplina y por las necesidades o demandas de los diversos sectores sociales. De esta manera se concuerda con Muñiz (2007), quien aclara

que la identidad profesional no es un proceso que se mantiene constante a lo largo del tiempo, por el contrario supone una construcción y reconstrucción continúa, que va cambiando de manera permanente de acuerdo a las transformaciones que se produzcan en el contexto en el que el trabajador se desarrolla y a la rearticulación identitaria que éste realice; es decir, no será la misma construcción identitaria de un docente de primaria a uno universitario por el proceso dialéctico, cada uno será distinto en esencia pero hablando formalmente de los elementos constitutivos serán muy distintas en tanto las instituciones donde se desarrollan tienen diferentes códigos y lineamientos, así como los alumnos poseen características distintas que permiten o restringen al docente en su comportamiento.

La identidad profesional ha sido definida por Arias (1998), como la construcción de sujetos sociales integrantes de un grupo profesional que les permite verse y ser vistos (por la sociedad y los otros grupos profesionales) con una identidad construida social y colectivamente sustentada en un proyecto social compartido. Por esto último, el ejercicio profesional no es una actividad individual, es un desempeño colectivo de una actividad que responde a una demanda social y que le confiere un sentido ético, brinda identidad y sensación de pertenencia, formando una comunidad legitimada (Cancino y Castillo, 2013).

En otras palabras, Machuca (2008) menciona que la profesión define a un grupo de individuos de una disciplina que se ajustan a lineamientos cognoscitivos, éticos y prácticos delimitados por ellos mismos y respaldados institucionalmente, se dice que un grupo profesional posee un reconocimiento social, pues es el portador de recursos necesarios para brindar un servicio a la sociedad, el cual se basa en conocimientos y habilidades adquiridas dentro de instituciones de educación superior. También la identidad profesional “implica dos momentos clave: 1) el proceso de construcción personal de una estrategia identitaria para sí y 2) la confrontación de la estrategia identitaria con la incertidumbre que generan las transformaciones tecnológicas, organizacionales y de gestión del empleo, lo cual

reduce las posibilidades de tener una estrategia identitaria definitiva” (Torres, 2005, citado por Machuca, 2008).

La identidad profesional al ser parte de un gremio profesional, de un grupo de personas que comparten conocimientos, valores, actitudes, etc, es una identidad colectiva. De acuerdo con Cancino y Castillo (2013) la identidad colectiva provee seguridad a sus miembros al otorgar significado al contexto, permitir la comunicación entre la comunidad y la construcción de formas colectivas de conocimientos que generan que los individuos puedan vivir sin tener que generar constantemente nuevos significados para todos los fenómenos que enfrentan.

La identidad colectiva o identidad profesional se estructura cuando el individuo se identifica como parte de un grupo con el cual mantiene una interacción directa y con el que comparte ciertas características e intereses. Así como la identidad social se construye a partir de la pertenencia a grupos, siendo el grupo primario la familia donde el sujeto se apropia de valores y códigos de comportamiento que llevará después a la escuela, y a los vínculos que desarrolle fuera del contexto familiar, estos valores y códigos tendrán influencia en la elección de una profesión u oficio.

Cada profesión u oficio contiene en sí misma un cumulo de valores y conductas que los sujetos deberán reproducir y en cierta medida apropiarse de los mismos. Indudablemente la forma y el contexto donde se desarrolla y consolida la identidad profesional es en los ambientes escolarizados, desde que ingresamos a instituciones educativas comenzamos a identificar en profesores y compañeros similitudes o diferencias que nos permiten construir nuestra identidad social, pero con el paso del tiempo también nuestra identidad profesional.

Ésta identidad profesional se consolida en el constante desempeño de roles durante la interacción del sujeto con su entorno, en un proceso comunicativo permanente que le permite dar sentido a la experiencia integrando, de forma cotidiana, procesos en ocasiones contradictorios de lo que el individuo cree que es y lo que quiere ser (Cárdenas, s.f.), ya que se requiere reflexionar

intersubjetivamente acerca de las representaciones, experiencias y saberes especializados, lo cual permite ejercitar la autonomía intelectual, describir las experiencias, descubrir entre todos lo que les es común y lo que los diferencia, lo que esperan de su profesión y lo que hacen (Prieto, 2004).

En este sentido, es posible decir que la identidad profesional es un producto híbrido que se integra en función de múltiples dimensiones en las cuales se desenvuelve el individuo, influida por supuesto por la postura filosófica, política, socioeconómica y cultural de la institución educativa formadora, por la función impuesta por el contexto social que demanda un modelo de desempeño profesional y por las motivaciones y valores del sujeto reflejados en su quehacer cotidiano (Navarrete, 2008). Además, es relacional ya que se define a partir de los vínculos con enfoques teóricos o con el campo de acción laboral de otras profesiones; es histórica, dado que se ve influida por los fenómenos socioculturales pasados, concurrentes e incluso con las perspectivas de cambio en el futuro; y es cambiante, porque los vínculos a partir de los cuales se define son contruidos, de-contruidos y reconstruidos constantemente suponiendo una causalidad compleja (Cancino y Castillo, 2013).

Como se mencionó anteriormente, la escuela es un contexto sumamente importante no sólo para la consolidación de la identidad social, sino también para la construcción de la identidad profesional. Ávila y Montalvo (s.f.) mencionan que en el proceso de escolarización se generan una serie de experiencias, de tal forma que permite construir una representación de la profesión, y de la identificación con el grupo, personificado por un lado por los compañeros, que de una u otra manera tienen características similares e intereses comunes, y por la otra por maestros que figuran en gran mayoría como el más cercano prototipo del profesional que se desea ser. Así, el proceso de construcción de la identidad profesional se da a través de las interacciones entre tres elementos que confluyen:

1. Los actores en el proceso educativo: el rol principal corresponde a los estudiantes que están en proceso de formación y a los docentes que reinterpretan los planteamientos curriculares desde su propia subjetividad.
2. La institución: en la cual se produce la educación profesional, la que proporciona cierto clima organizacional y cierta cultura institucional que influye en el proceso de formación.
3. El medio social: en el cual están inmersos actores e institución, delimita un contexto que va a influir en el proceso de construcción de su identidad, en éste se encuentran al menos dos elementos: el medio inmediato y el entorno global, este último se genera en el más amplio ámbito de representación comparativa, esto es, pertenencia a la propia profesión y diferenciación de otras.

Así mismo la formación de identidades profesionales es un elemento fundamental para poder mantener el estatus quo de una sociedad, ya que se da dentro de la lógica de estratificación y reproducción de la misma. Los alumnos parten de cierto capital cultural que conforma su identidad individual, dicho capital funciona como mediador en el proceso de la construcción de la identidad profesional. De esta manera los alumnos que provienen de un ámbito familiar con tradición de profesionistas en el área en que se forman, pueden fácilmente encontrar y reconocer los signos de identidad de los referentes de la profesión, y por tanto, existe una mayor posibilidad y facilidad, de generar una identidad profesional.

Por su parte, los docentes también parten de cierto capital, por medio del cual interpretan los planes y programas, aquí hay que señalar que en gran medida los docentes en educación superior son profesionistas que comparten una identidad profesional, la cual proyectan sobre el currículo, generando cierta estabilidad sobre la identidad profesional. Se puede considerar a la educación superior como un campo de confluencia de intereses donde los conflictos se restringen conforme se avanza en el desarrollo del programa de estudio, debido al carácter de formación identitaria, esto es, donde los elementos culturales de choque se

difuminan durante el proceso en el periodo de escolarización, debido a la asunción de la identidad.

2.4 El profesor y la identidad profesional

Con la elección de una carrera profesional u ocupación se inicia el desarrollo de la identidad profesional (Bianchi, 1983) que recién se manifiesta cuando se asume el rol profesional y cuando éste se puede ejercer en forma personalizada, es aquí donde los ámbitos escolares y sociales pre-universitarios toman mayor peso; Covarrubias y Camarena (2010) realizaron un estudio con estudiantes y profesores de psicología y biología con una gran cantidad de ejes temáticos como la imagen social de ambas profesiones, el significado de la psicología etc. uno de ellos fueron los motivos para elegir la profesión, donde una gran cantidad de estudiantes y profesores refieren el deseo de ser como algún profesor o la admiración hacia su forma de ser, como el parte aguas en su decisión. Los profesores en este sentido tienen una influencia significativa dentro de la decisión de la carrera profesional, debido a que se admiran en ellos rasgos de personalidad y estilos de vida que los alumnos desean reproducir al especializarse en la misma profesión que el docente. Al respecto Bianchi (1983) dice que no nos identificamos con carreras, sino con personas que cumplen funciones relacionadas con esas carreras, porque la elección depende de las identificaciones con esas personas que fueron para nosotros significativas.

Por otro lado, como dicen Cancino y Castillo (2013) el profesor tiene especial impacto en la identidad del sujeto, pues el hombre pasa gran parte de su vida en instituciones educativas, donde el profesor puede identificar aspectos positivos en sus estudiantes y comunicárselos, o también los aspectos negativos de los mismos, lo cual puede contribuir a una autoestima deficiente y por tanto una identidad inconsistente.

Hasta este punto, es inevitable considerar a los docentes como personajes claves en el proceso de estructuración de la identidad profesional, pero como

consecuencia, surge la necesidad de entender la identidad profesional de los propios docentes y así lograr una mejor comprensión de la influencia que tienen en sus alumnos. Es claro que el quehacer propio del docente implica una gran variedad y complejidad de tareas para formar personas con ciertos requerimientos que la sociedad demanda, lo cual no deja impasible a los profesores, antes bien, les produce efectos profundos y serios que se traducen en constantes dilemas, amenazas, presiones externas y requerimientos organizacionales que trasladan su atención desde una hacia otra tarea, todas importantes y urgentes de realizar (Prieto, 2004).

De acuerdo a lo anterior, Sachs (2003, citado por Day, 2006) identifica dos formas diferentes de identidad profesional docente: La primera es la empresarial que es definida externamente a través de fines políticos y económicos, y puede caracterizarse como individualista, competitiva, controladora y reguladora; ésta misma se asocia con profesores eficientes y responsables, que dan cuenta de sus actos y aceptan los imperativos de la normativa impuesta por agentes externos. Por el contrario, la segunda identidad es la activista, la cual es impulsada por la creencia de que es importante movilizarse en beneficio del aprendizaje de los alumnos y de mejorar las condiciones en las que pueda darse; en esta identidad los profesores se preocupan ante todo de crear y poner en marcha normas y procedimientos que proporcionen a los alumnos unas experiencias democráticas.

Indudablemente la identidad profesional está influida, positiva y negativamente, por la edad, las experiencias, el gremio profesional, la cultura etc., con lo cual cada docente llevará a cabo su ejercicio profesional en función de lo que él considere o crea que es lo adecuado, o en otras palabras, a partir de cómo represente su realidad en el ambiente escolar.

Finalmente, compartimos la idea de Arias (1998) quien indica que pensar en identidad es pensar en un contexto socio político y en la cultura, porque el sujeto del conocimiento al igual que el sujeto constructor de identidad es individual y

colectivo, es un yo y un nosotros, un sujeto simultáneamente individual y colectivo. De esta forma, la identidad está articulada no sólo a la identidad del gremio profesional, de los saberes del colectivo, sino también al surgimiento de nuevas articulaciones producidas en un tiempo y espacio de un determinado desarrollo histórico.

2.5 Habitus e identidad

Además de lo anteriormente abordado sobre identidad, es imprescindible hablar de otro concepto teórico estrechamente relacionado con el de identidad y de gran importancia para este trabajo: el habitus. De acuerdo a Bourdieu (2011), el habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes y de prácticas.

El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido. En consecuencia, el habitus produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas (Bourdieu, 2000, citado por Guerra, E., 2010).

En general, los habitus son estructuras estructuradas, estas implican la interiorización de los procesos y elementos sociales; pero también son estructuras estructurantes, lo cual implica la generación y estructuración de prácticas en la cultura y en los grupos sociales. Los habitus son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes. Producen diferencias, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, etc. (Bourdieu, 2011).

Sobre la importancia del habitus en trabajos de este tipo, compartimos la idea de San Martín y Quilaqueo (2012), quienes comentan que dicha importancia radica en ofrecer un marco comprensivo desde la subjetividad para indagar en las prácticas cotidianas presentes en distintos grupos sociales, y precisamente, su influencia en las relaciones entre profesores es determinante para explicar la construcción identitaria del docente. Es decir, el habitus explica la unión entre lo subjetivo y lo objetivo en las relaciones humanas y permite comprender el lugar que ocupa la persona como parte de un grupo social, su estructura y los elementos subjetivos que porta el individuo al incorporarse a un grupo social.

En este sentido, podemos hablar de la existencia de un habitus profesional del profesor, el cual es construido en las relaciones intersubjetivas que ocurren entre docentes, y de esta manera, el profesor elabora su saber pedagógico en la interacción de su práctica cotidiana. El habitus profesional se define como el proceso a través del cual el ejercicio profesional se interioriza en los individuos a nivel de conocimientos y prácticas profesionales; es aquí que el profesor construye su saber pedagógico sobre la base de las relaciones intersubjetivas (Díaz, 2005, citado por San Martín y Quilaqueo, 2012).

Los conceptos de identidad y habitus, son el medio teórico para mostrar las formas como las personas ordenan, clasifican y reproducen las cosmovisiones, las ideas y comportamientos, igualmente establecen las diferencias, las identidades; por lo cual el acto simbólico de pertenecer a un grupo se convierte en un lenguaje de las relaciones sociales que organizan para la convivencia. Por lo tanto, “las definiciones de identidad y habitus, estarían concatenadas en el marco de la siguiente idea: la identidad no es el habitus, el habitus se manifiesta en las prácticas en forma de identidad, ya que la identidad es la que construye las pautas para las relaciones sociales”. (Córdoba, s.f., p. 11).

CAPÍTULO 3

ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

La elección de la psicología y la medicina para estudiar la identidad de sus profesionistas responde, por un lado, a que ambas disciplinas tienen como principal objeto de estudio al ser humano, una en sus dimensiones biológica y fisiológica, y la otra, en sus dimensiones cognitiva y afectiva, y a su vez buscan el bienestar integral de los individuos; y por otro, a que las dos carreras se imparten en el mismo campus universitario de la FES Iztacala. No obstante, y aunque se esperaría que ambas profesiones trabajaran en conjunto en los escenarios educativos y laborales, la realidad social de nuestro país, y nuestra propia experiencia como estudiantes, nos permiten afirmar que existe un profundo distanciamiento en su ejercicio profesional y en su estatus o legitimidad social.

Por lo anterior, consideramos que tanto para el campo de conocimiento de las identidades profesionales, como para el campo del currículo, es relevante indagar la construcción de la identidad profesional de los docentes de ambas carreras. Con base en los planteamientos anteriores, las interrogantes que guiaron la investigación fueron: ¿qué factores o condiciones intervienen en la construcción de la identidad profesional de docentes que enseñan la medicina y que enseñan la psicología?, y ¿cómo expresan o manifiestan su identidad profesional como médicos o psicólogos en su actuación como docentes?

En este sentido, el objetivo de la investigación que se reporta fue: Analizar cómo construyen profesores de medicina y profesores de psicología su identidad profesional, y cómo la expresan en su práctica pedagógica.

3.1 Sobre las representaciones sociales

Dado que elegimos como unidad de análisis las representaciones sociales de los docentes que participaron en la investigación, es menester en primer lugar aclarar su conceptualización y sus formas de abordaje. Los primeros antecedentes sobre el estudio de las representaciones sociales pueden ubicarse con Heider en 1958 (en Alonso, s.f.) con su publicación “The psychology of interpersonal relations”, dónde se investiga la llamada “psicología ingenua” o el sistema de conocimiento del “sentido común”. En sociología el concepto de representación social fue propuesto por Durkheim en 1898, esta fue la base que Moscovici en 1961 recupero para la propuesta de su teoría sobre las representaciones sociales (Ibañez, 1994).

En la propuesta de Moscovici, el concepto de representación social apunta a un conjunto de fenómenos y procesos más que hacia un objeto en particular, por lo cual no se tiene representación necesariamente de todos los objetos, estos se jerarquizan (Ibañez, 1994).

En la representación social es donde se intersectan lo psicológico y lo social, en primer lugar, concierne a la manera como nosotros aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano; en segundo lugar, este conocimiento de “sentido común” se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Es decir, las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal; y que han de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.

Para Jodelet (1986) la representación social es una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, es decir, una forma de conocimiento social que se presenta bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos; y a menudo cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto.

Toda representación social es representación de algo y de alguien. Por una parte, la representación social se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. Por otra parte, es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.) en relación con otro sujeto. De esta forma, la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura (Jodelet, 1986).

El acto de representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto, este acto de pensamiento no sólo restituye simbólicamente algo ausente, sino que puede sustituir lo que está presente. Siempre significa algo para alguien (para uno mismo o para otra persona) y hace que aparezca algo de quien formula su interpretación. Debido a ello no es simple reproducción, sino construcción y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva. Además, cuando un sujeto se representa o representa un objeto, la representación siempre conlleva algo social: las categorías que la estructuran y expresan son categorías tomadas de un fondo común de cultura. En otras palabras, la representación social dependerá en su formación y significación del contexto social e ideológico en el que se encuentre el sujeto, el lugar que este individuo tiene dentro de la organización social, la historia

del individuo o del grupo y los desafíos sociales que se presenten (Abric, 2001), es decir, la representación dependerá en cierta medida de dos componentes, el cognitivo y el social, convirtiéndose así en construcciones sociocognitivas.

En este sentido la representación estará determinada por los efectos del contexto, dentro del contexto discursivo, es decir, lo que el sujeto expresa en forma de opiniones, discusiones etc. dentro del contexto social. El efecto del contexto es representado en la ideología conjunta del grupo y en el lugar que el individuo ocupa dentro del mismo grupo (Abric, 2001).

Asimismo, la representación social según Abric (2001), tiene varias funciones: las funciones del saber que permiten entender y explicar la realidad lo cual facilita la comunicación social; las funciones identitarias que definen la identidad y permiten proteger la especificidad de los grupos, además permiten su control social; las funciones de orientación que conducen los comportamientos y las prácticas y permiten definir la finalidad de una acción; por último, la función justificadora que permite que los sujetos justifiquen sus comportamientos y posturas. La representación social en sí misma es una guía para la acción.

Para explicar cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social, es importante mencionar dos procesos: la objetivización y el anclaje, los cuales se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social, pues muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales.

De acuerdo a Moscovici (1976) objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos, es decir, dar una textura material a las ideas, hacer corresponder cosas con palabras, dar cuerpo a esquemas conceptuales. En el caso de un objeto complejo como una teoría, la objetivización implica varias fases:

a) selección y descontextualización de los elementos: en donde las personas descontextualizan los fenómenos de acuerdo a los criterios culturales y normativos que posean, reteniendo solo aquello que está en concordancia con su sistema de valores.

b) formación de un núcleo figurativo: donde una estructura de imagen reproducirá de manera visible una estructura conceptual, y de esta forma, los conceptos teóricos se constituyen en un conjunto gráfico y coherente que permite comprenderlos de forma individual y en sus relaciones.

c) naturalización: donde el modelo figurativo utilizado como si demarcara fenómenos, adquiere un status de evidencia: una vez considerado como adquirido, integra los elementos de la ciencia en una realidad de sentido común (Jodelet, 1986).

Por otro lado, el anclaje se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto, pero además, implica la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de otra. En este sentido, la jerarquía de valores que se impone en la sociedad y sus diferentes grupos contribuye a crear, alrededor de las teorías y sus representaciones, una red de significados a través de la cual son situadas socialmente y evaluadas como hecho social, y además, se les confiere un valor funcional en la comprensión e interpretación de nosotros mismos y de aquellos que nos rodean. Comprender algo nuevo es hacerlo propio y también explicarlo, de esta manera, el anclaje clasificará dentro de lo familiar y explicará de una forma familiar.

Se plantean tres dimensiones, que permiten analizar a las representaciones sociales:

- La actitud: se refiere a la disposición de la persona hacia el objeto de representación, es la posición hacia las representaciones (Ibañez, 1994).

- La información: son los conocimientos específicos que posee un grupo de personas acerca de un fenómeno, acontecimiento o hecho social. (Mora, 2002, citado por Campo y Labarca, 2009).
- Campo de representación o imagen: lo constituye la organización y jerarquización del contenido de la representación social en las personas. Se encuentra formado por el conjunto de creencias, actitudes, opiniones, vivencias y valores que se poseen (Mora, 2002, citado por Campo y Labarca, 2009).

Sin embargo, para abordar las representaciones sociales, es necesario hacer una primera distinción entre dos enfoques preponderantes. Estos son la perspectiva procesual y la estructural. En el caso del enfoque procesual, este entiende al ser humano como productor de sentidos y se focaliza en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos (Banchs, 2000, citado por Campo y Labarca, 2009). Desde una perspectiva estructural, las representaciones sociales son una modalidad de saber que elabora una configuración del objeto, que posee un soporte lingüístico y de comportamiento. Desde esta postura, las representaciones, se convierten en un conocimiento asentado en las personas basado en un núcleo central (en apariencia similar al núcleo figurativo antes mencionado), el cual es una propuesta de Abric (2001).

La aproximación estructural a las representaciones sociales busca explicar la existencia de un núcleo central e identificar su estructura y dinámica de relación con los elementos periféricos (el contexto). Como se puede observar en la Figura 1 el núcleo de la representación está formado por un conjunto de creencias, atribuciones, prejuicios etc. referentes al objeto por los cuales se construyó la representación, este conjunto se da a partir de la jerarquización, por ejemplo en una representación acerca de la homosexualidad, la creencia arraigada y apropiada con mayor fuerza será que todas las personas homosexuales tienen VIH, y a partir de ahí se desglosarán las demás, por lo cual la representación

sobre la homosexualidad será negativa y se les considerará personas en su mayoría enfermas, esto explica a su vez la segunda capa que es la representación social propiamente dicha que se encuentra en el contexto socio-histórico en la que el individuo se construye.

Las funciones del núcleo son dos: generalizadora, ya que, a través de éste, la representación se transforma y adquiere significado; y organizadora, ya que unifica y estabiliza el contenido de la representación.

Entre la formación de la representación y el núcleo existen elementos periféricos a los que Abric (2001) les atribuye tres funciones, la primera es de concreción, ya que concretan y unen las creencias del individuo; la segunda es la de regulación donde se hace flexible la representación según los cambios sociales a los que el sujeto esté expuesto y la última es la de defensa, ya que se defiende el núcleo de la representación en caso de ser necesario. Es así como se pueden identificar dos sistemas dentro de la representación, el del núcleo central, que es construido socialmente y el de los sistemas periféricos, que es la individualización de la representación y su apropiación. En conclusión, el núcleo, así como el producto representacional, presentará polaridades opuestas, es estable, móvil, rígido y flexible.

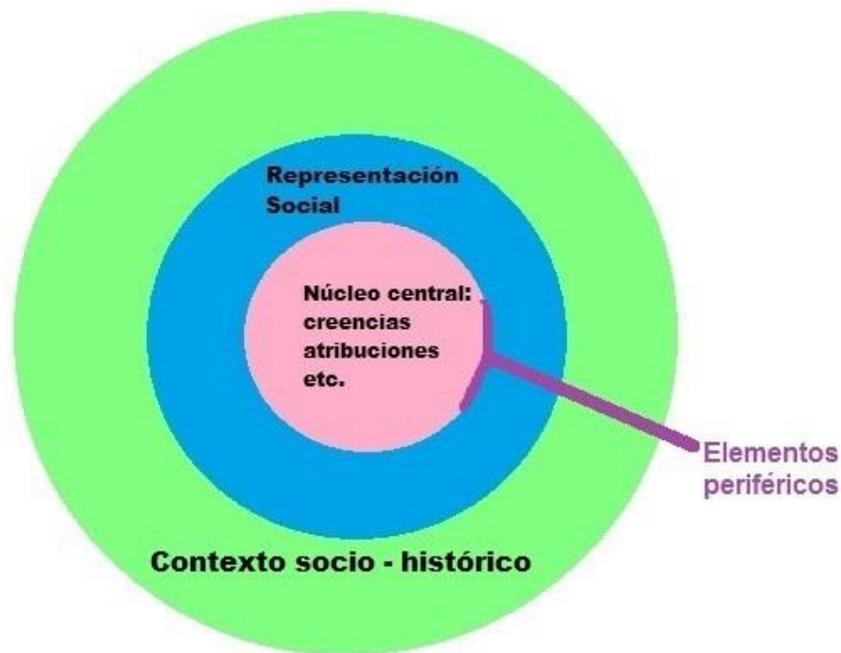


Figura 1. Representación gráfica de la teoría del Núcleo central

Debido a que el material discursivo es el único material que se tiene para conocer la representación social, la metodología recomendada para su investigación es a través de técnicas como las entrevistas en profundidad y las asociaciones de palabras, ya que estas técnicas favorecen la espontaneidad y la naturalización de la situación. Es importante señalar algunos aspectos que hay que tener en cuenta durante la investigación de las representaciones sociales (Alfonso, s. f.):

1. Enunciar exactamente el objeto de la representación.
2. Determinar los sujetos en cuyas manifestaciones discursivas y comportamientos se estudiará la representación.
3. Determinar las dimensiones del contexto sociocultural donde se desenvuelven los sujetos que se tendrán en cuenta para conocer sobre la representación.

Cierto número de trabajos se han desarrollado en Latinoamérica con el objetivo de estudiar las representaciones sociales, algunos utilizándolas como objeto de

estudio y otros como instrumento de investigación. Uno de los ámbitos más estudiados es el educativo, prestando especial atención a las representaciones de alumnos y docentes. En el caso de trabajos como el de Seidmann, Thomé, Di Iorio y Azzollini (2008) se ha puesto mayor interés en el nivel básico de educación. Ellos realizaron un estudio exploratorio y descriptivo, en el que se pone el acento en una perspectiva procesual de las representaciones sociales. Analizaron las representaciones sociales del trabajo docente de los profesores y profesoras de nivel primario básico de enseñanza (EPB).

En el estudio se realizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional de profesores de nivel primario, distribuido por cuotas de sexo y tipo de institución (escuela pública o escuela privada). Los participantes desarrollaban su actividad tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en el conurbano bonaerense. La técnica utilizada para la recolección de los datos fue la entrevista a profundidad y se sistematizó y codificó el material con la construcción de categorías emergentes. Durante la fase de análisis textual de los datos, se construyeron las categorías, mientras que, en un segundo momento de análisis conceptual, las mismas se reagruparon en familias, en función de la relación establecida entre las categorías.

En palabras de Seidmann, et al., el estudio del trabajo docente desde la perspectiva de la epistemología del sentido común facilita el acercamiento hacia el develamiento de intrincadas redes de significados que atraviesan la cotidianeidad escolar y orientan la práctica educativa. Los resultados permiten comprender, no sólo el quehacer al interior del aula, sino aspectos de la propia formación docente; en esa comprensión sobre cómo piensan los docentes, es necesario deconstruir-construir las relaciones que se establecen entre los saberes científicos y los saberes del sentido común, en relación al área educativa.

Siguiendo la misma línea de estudio, Carvajal y Gómez (2002) contaron con una población no representativa de profesores de ciencias de los niveles medio básico y medio superior, con el fin de establecer correspondencias y comparaciones entre ellas. La muestra estuvo formada por 66 profesores de física, química y biología,

quienes respondieron un cuestionario cerrado de opción múltiple; a partir de los resultados se seleccionó a siete maestros para realizar entrevista a profundidad. El objetivo del estudio fue identificar las concepciones sobre la naturaleza y el aprendizaje de la ciencia.

Para el análisis de los datos se construyeron dos categorías, la epistemológica y la de aprendizaje, se encontró que ninguno de los profesores sostiene una postura epistemológica, ni del aprendizaje claramente definida, en general algunos se definieron como constructivistas y otros se inclinaron más por el empirismo-conductismo. Todos mencionan haber comenzado dando clase apeándose a su experiencia, es decir cómo fueron sus maestros con ellos y las técnicas que usaban, a través de la experiencia y procesos de ensayo y error comenzaron a aplicar nuevas estrategias. Se encontró que los profesores tienen poca reflexión sobre la naturaleza del conocimiento científico, en general representan a la ciencia como procesos de exploración y recolección de datos, que lleva al descubrimiento de verdades naturales, los docentes ven a los científicos como seres extraordinarios y poco familiares. Creen que dentro de la enseñanza deben plantearse objetivos y que el contenido a enseñar debe ser fijo, estático y que hay que transmitirlo; por otro lado, algunos profesores dicen que el aprendizaje implica reflexión y descubrimiento y se ven a sí mismos como un guía que debe lograr la motivación en el alumno de aprender.

Todos los docentes del estudio comparten la idea de que deben estar preparados, actualizados y dominar la teoría que enseñan, además reflejan dos posturas respecto al papel del alumno: unos consideran a los alumnos como entes pasivos, mientras que otros más, los ven como sujetos activos y responsables de su aprendizaje. Paradójicamente todos los profesores creen que deben convencer a los alumnos cuando consideran que están en un error.

En cuanto a las herramientas utilizadas por los docentes, la mayoría mencionó que utiliza cuestionarios, prácticas de laboratorio o de campo para complementar sus clases, pero comentan que la mayoría de ellas se ven influidas por el tiempo o los recursos de la institución donde laboran; lo mismo sucede con las

evaluaciones, que por lo general se hacen de forma sumativa. En general los profesores han adaptado su práctica tradicional y han intentado incorporar enfoques más flexibles. Finalmente, los autores concluyen que los docentes no son conscientes de sus concepciones y que estas permanecen estáticas a pesar de su continua actualización.

El estudio de las representaciones sociales se ha realizado en todos los niveles educativos, el interés principal para esta investigación fue el nivel superior. Al respecto, Bandano, Basso, Benedetti, Angelino, y Ríos (2004) presentan algunos aspectos de la investigación realizada en el marco del Proyecto “El trabajo docente universitario: significados para los sujetos que lo realizan. Descripción y diagnóstico de los docentes de la Universidad Nacional de Entre Ríos” en Argentina. Docentes del Área Pedagógica de la Unidad Académica llevaron a cabo una investigación con dos grupos: el de los profesores y el de los auxiliares, con el objetivo de conocer el significado que le daban a su trabajo en la universidad y el significado que se le daban a la universidad como institución.

Los aspectos tratados en el artículo, se relacionan con la historia del objeto, la información cuantitativa sobre los docentes y los significados que habitualmente se asignan al trabajo docente en la universidad. A través de las entrevistas con los profesores se encontró que estos amalgaman su vida personal con la universidad, además de que los profesores titulares, que por ende llevan muchos años en la universidad, tienen una visión política de la educación; critican fuertemente el contexto económico, político y social así como las relaciones universitarias, hablan de la universidad y la docencia como una comunidad de pares, pero reconocen que dentro de la universidad hay tensiones entre disciplinas y áreas. También se da cuenta de la lucha que existe entre profesores por el reconocimiento académico ya sea en sus cátedras o formando grupos para lograrla, así mismo desean lograr especificidad en su campo de conocimiento.

También en Argentina, Butti, F. (s.f.), tuvo como objetivo investigar la representación social a partir de las tres dimensiones expuestas por Moscovici, (la

información, campo de representación y actitud). El enfoque metodológico del proyecto de la investigación intenta una articulación entre la metodología cualitativa y la cuantitativa. Se realizó un muestreo teórico del conjunto de escuelas de nivel de enseñanza básica de la ciudad de Resistencia, seleccionando a tal fin cuatro escuelas. Posteriormente se aplicó un instrumento estandarizado a un total de 86 maestros de las mismas, consistente en una técnica de asociaciones donde se solicitó al encuestado la elaboración libre de frases sobre aspectos vinculados al éxito y al fracaso escolar (por ej., “el buen alumno”, o “los maestros con los malos alumnos”). Estas producciones se analizan recurriendo al SPAD-T (un método lexicométrico – como parte de la estadística descriptiva multidimensional- que realiza un tratamiento cuantitativo de datos cualitativos: por ej. recuento de la frecuencia de utilización de las palabras, de las frases o respuestas características, análisis de correspondencias, etc.) Además, en el instrumento elaborado, se incluyó un Diferencial Semántico, técnica utilizada para evaluar actitudes y que también admite un tratamiento cuantitativo. En este caso, se solicita al encuestado que evalúe 3 conceptos (maestro, alumno exitoso y alumno fracasado) con 16 escalas de adjetivos bipolares.

Los datos obtenidos por estos medios, permiten cubrir las tres dimensiones citadas en el estudio de representaciones sociales, a saber: la información obtenida con las técnicas de asociación y procesada con métodos lexicométricos posibilita reconstruir el campo de representación o “imagen” que los maestros tienen de los buenos y malos alumnos, y de la figura del maestro; por otra parte, esa imagen es enriquecida con el componente actitudinal (la orientación positiva o negativa hacia los objetos) proporcionado por el Diferencial Semántico. Los resultados obtenidos permiten identificar la representación social que los maestros tienen de sus alumnos y como ésta se organiza. Esta “imagen” del alumno, en términos generales, tiende a organizarse desde una perspectiva normativista, disciplinaria, que privilegia la adaptación al modelo de funcionamiento institucional, y en especial la adaptación al ritmo y a la dinámica escolar. De alguna manera el

alumno exitoso y el maestro lo han logrado, no así aquel definido como mal alumno o fracasado.

Del mismo modo en Venezuela; Medina, De Simancas y Garzón, (1999) realizaron un estudio con el objetivo de conocer y comprender los significados que se derivan del pensamiento de los docentes universitarios. Se realizó una entrevista semiestructurada de veinticuatro preguntas a veintinueve docentes, solo veintiuno contaban con formación pedagógica.

Para el análisis de datos se crearon categorías:

- Concepciones de enseñanza: se encontró que la enseñanza es vista como transmisión de conocimientos por algunos docentes, otros más toman el papel de árbitro, organizador o interventor dentro del proceso.
- Teorías explícitas: no se reconoció ninguna teoría específica sobre la cual se base la práctica docente.
- Creencias y teorías explícitas sobre la enseñanza: los profesores consideran que entre más complejo es el contenido, mayor debe ser su intervención, así mismo dar ejemplos de la vida cotidiana les ayuda a enseñar principios básicos y motivar al alumno y crear una atmósfera agradable en el aula con lo que se llena por completo las necesidades del alumno.
- Intencionalidad pedagógica: se cree que debe haber claridad en los objetivos, se encontró que los profesores generan metas relacionadas con la personalidad y valores más que con la divulgación científica, ningún profesor ni alumno realiza investigación y creen que todo el aprendizaje se da en base a la experiencia.
- Reflexión pedagógica: se encontró que pocos docentes se preocupan por continuar su formación.
- Aversiones manifiestas: los docentes expresan no querer dictar clase magistrales, no agradarles mucho el momento de dar calificaciones y varias formalidades que se requieren dentro de la universidad.

- Contradicciones: los docentes se oponen a las clases magistrales pero encargan a los alumnos exposiciones, le dan mucha importancia a la teoría pero se actualizan muy poco, se piensa que la enseñanza está centrada en el alumno pero en realidad se centra en el profesor y los contenidos; y por último, creen tener bases constructivistas pero conciben la enseñanza como transmitir, mostrar o comunicar.

Los autores concluyen que la enseñanza dentro de esta muestra se lleva más de forma intuitiva que teórica y que existen muchas contradicciones y rezago por parte de los profesores.

En México, López, F. (1996) tuvo como objetivo conocer y caracterizar la representación social sobre la formación docente y práctica educativa, así como esbozar una propuesta para la docencia e investigación del profesorado universitario. Se contó con 21 profesores a los cuales se les realizó una entrevista semi-estructurada con veinte preguntas. La muestra se dividió en tres grupos, el grupo I lo conformaron nueve profesores con licenciatura, que habían asistido a cursos aislados sobre docencia; el grupo II lo conformaron seis profesores con licenciatura y alguna especialización en educación que también habían asistido a cursos aislados; el grupo III lo conformaron seis profesores con licenciatura y con maestría en educación.

El análisis de los resultados se planteó a partir de los tres ejes propuestos por Moscovici. Dentro del primer eje de actitud se encontró que la labor de los docentes obedece a cuestiones personales, es decir, buscan un mejor salario, mejores horarios etc. En el eje de representación encontraron que el núcleo figurativo no se encuentra consolidado, es decir, el grupo de profesores entrevistados no tiene una identidad común como docentes. Y por último, en cuanto a la información encontraron que los maestros con especialidad o maestría y los que participan en investigación poseen más información. Se concluye que los profesores se constituyen como sujetos político-sociales y menos como científicos y que su práctica está encaminada a lo afectivo-social más que a la divulgación científica.

Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera (2009) analizaron el contenido y estructura de las representaciones sociales de la docencia por parte de los profesores. El estudio se realizó con cincuenta y ocho profesores clasificados en treinta y dos expertos y veintiséis novatos. Se utilizaron dos técnicas para la obtención de las representaciones: la primera fue evocación y jerarquización con palabras estímulo como docencia, aprendizaje etc. y la segunda fue la aplicación de una escala Likert con preguntas referentes a la importancia de la preparación del docente, etc.

En la prueba de evocación y jerarquización se formaron categorías con las palabras que los profesores evocaron, y a partir de ahí se crearon también subcategorías, quedando organizadas de la siguiente forma:

- Identitarias: valores, actitudes y significados
- Educativas: formación, enseñanza y aprendizaje.
- Curricular: conocimiento, fines y didáctica.
- Vincular: interacción, y sujetos.

A partir de estas categorías se realizaron cuadros comparativos, en donde se encontró que la representación social general de la docencia tiene que ver con enseñanza, aprendizaje y significado, en la muestra de expertos solo se agrega la formación. Para la escala Likert los resultados no fueron muy distintos: todos los profesores están de acuerdo en cuestiones referentes a continuar formándose, actualizándose, crear ambientes agradables, relacionarse con los alumnos, etc.

Por otro lado, existen diversas investigaciones que se centran en el estudio de la construcción de la identidad profesional, que resultaron antecedentes valiosos para la presente investigación. Tal es el caso de un estudio de Arbesú y Piña (2009) que realizaron un estudio utilizando a las representaciones sociales como objeto de estudio y con el objetivo de conocer, evaluar y mejorar la docencia universitaria a partir de la elaboración de portafolios del docente. Se realizó un seminario en enero del 2009 para profesores de las tres divisiones académicas de la UAM unidad Xochimilco, dentro de los seminarios se trabajó en equipos

colaborativos, el plan de trabajo o portafolio consto de cuatro secciones: 1) la identidad de la docencia, 2) la representación del ser de la docencia, 3) la puesta en práctica de la docencia y 4) la perspectiva de la docencia.

Se pidió a los profesores que realizaran su autobiografía con el eje en la docencia y un escrito sobre su idea acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Se realizaron categorías:

- Dimensión social de la docencia: los profesores creen estar formando nuevas generaciones que en un futuro podrán resolver problemas sociales.
- Dimensión humana de la docencia: los profesores reconocen que su labor es una labor humana en el sentido de la convivencia y formación de otros seres humanos.
- Dimensión profesional de la docencia: los profesores consideran que todos los docentes deben tener formación pedagógica para poder ejercer.

Las categorías designadas a la enseñanza y el aprendizaje fueron:

- Dimensión de proceso único: algunos profesores consideran a la enseñanza y al aprendizaje como el mismo proceso.
- Dimensión de aprendizaje mutuo: los docentes creen y a través de su experiencia confirman que alumnos y profesores aprenden a la par, y que muchas veces ellos sienten aprender más de los alumnos.
- Dimensión de proceso de conocimiento y autoconocimiento: los profesores consideran que un ser humano debe conocerse a sí mismo para conocer el mundo exterior de forma conceptual y experiencial.

Dimensión de proceso de conocimiento a partir de la objetividad científica: los profesores creen que tanto alumnos como profesores tienen como meta llegar a la objetividad científica.

Por otro lado, Sayago, Chacón y Rojas (2008) llevaron a cabo un estudio en donde se planteó, por una parte, explorar las representaciones que poseen los estudiantes de la carrera de Educación sobre la construcción de su identidad

profesional y, por otra, analizar de qué manera los referentes de identidad construidos durante la formación universitaria, responden a las exigencias educativas del momento actual. El estudio se enmarcó dentro de la investigación cualitativa, utilizando el enfoque biográfico narrativo, y aplicando instrumentos como biogramas, relatos autobiográficos y entrevistas. Se llevó a cabo con estudiantes del 1º y 10º semestre de la carrera de Educación Básica Integral (CEBI) de la Universidad de Los Andes - Táchira.

A través de los instrumentos utilizados, los autores obtuvieron una comprensión de algunos aspectos personales y escolares que pudieron influir en la vida académica de los estudiantes, tales como: las experiencias previas asociadas a su propia vida como alumnos, a la escuela y a la relación con sus profesores. Además, se encontró que los participantes asumen la identidad como un proceso individual y colectivo que se construye y reconstruye con base en las interacciones socioculturales; y que las vivencias fortalecen los rasgos identitarios con la profesión, aun cuando se reconocen dos visiones: una, determinada por las experiencias de la vida universitaria y, otra, producto del contexto escolar; lo cual las hace diferentes y en permanente contraste.

Por otro lado, los participantes en el estudio afirmaron que las condiciones personales y las experiencias en las pasantías son los acontecimientos de mayor significado en el trayecto de formación universitaria. En este orden de ideas, la mayoría destacó que estos eventos son fundamentales para la construcción y/ o fortalecimiento de la profesión y su identidad.

En este sentido, Sayago et al., (2008) concluyen que la trayectoria escolar previa continúa generando influencia en los estudiantes debido a su experiencia en instituciones formadoras; aunque ya no tiene la fuerza contundente para entender la identidad como un proceso único, sino que emergen una serie de eventos y singularidades propias de la época actual que fortalecen la construcción identitaria y en la cual las permanentes interacciones con otros constituyen otro elemento importante.

En otro caso, Navarrete (2008) llevó a cabo una investigación de tipo cualitativo que tuvo como fin conocer los procesos de constitución identitaria de los pedagogos. Las técnicas de recuperación de información utilizadas fueron: el análisis histórico-documental, incluyó la revisión de los planes de estudio de las universidades Veracruzana (UV) y Nacional Autónoma de México (UNAM), así como la literatura gris y especializada sobre el tema; y la entrevista, realizada a 12 pedagogos (6 por institución y 2 por generación -1950, 1970, 1990-). El criterio básico de la elección de los informantes radicó en tres puntos: a) que hubiesen estudiado la carrera de pedagogía entre los años cincuenta, setenta y/o noventa; b) que fueran egresados de la UNAM (Ciudad Universitaria) o de la UV (Xalapa); y c) que fueran docentes universitarios.

Dentro de los resultados de la investigación se hace referencia a la existencia de ciertos rasgos que caracterizan, dan forma y expresan la identidad profesional. Estos rasgos identitarios se derivan de la relación interactiva experiencial, en mayor o menor medida, de estos pedagogos con una serie de elementos referenciales (plan de estudios, comunidad educativa, ejercicio laboral) generales durante su trayectoria universitaria y posuniversitaria, incluyendo algunos de sus antecedentes previos al ingreso de la carrera. Dicha relación referencial se sitúa en el contexto de vida y formación de la trayectoria de los pedagogos, lo que permite establecer equivalencias y diferencias generacionales e institucionales.

De acuerdo con Navarrete, la formación del pedagogo, al presentar un carácter de hibridación por la influencia que tiene de distintos saberes, dificulta hablar de su identidad profesional en términos homogéneos, unitarios y propios de la misma; es decir, el autor indica que no es una identidad autocontenida en y desde sí misma, pues pensar su formación sólo es posible como construcción articuladora de múltiples saberes disciplinares. Por ello, esta profesión abarca tantas áreas de conocimiento como áreas de acción profesional en el ámbito educativo.

En un estudio más actual, Bedacarratx (2012) realizó una investigación con una perspectiva metodológica cualitativa para elucidar los procesos subjetivos que se

ponen en juego en las primeras experiencias docentes de estudiantes de profesorado para el nivel primaria. En la investigación se tomó como unidad de análisis a las prácticas pre-profesionales de los futuros docentes, y el trabajo de campo se realizó con estudiantes y docentes de los trayectos de práctica pre-profesional de la Licenciatura en Educación Primaria que se ofrece, según la investigación, en una de las principales instituciones formadoras de la ciudad de México. Para la recolección de información se realizaron: a) entrevistas en profundidad a los profesores involucrados en las primeras instancias de prácticas profesionales; b) observaciones de clases en la institución formadora; c) sesiones de grupos de reflexión con modalidad operativa (con estudiantes practicantes); d) observaciones de clases de algunos de los practicantes; e) entrevistas semiestructuradas a los practicantes observados, relativas a las prácticas observadas; f) entrevistas biográficas a los algunos de los practicantes de los grupos de reflexión; g) registros de diario de campo.

El interés primordial de tal investigación consistió en conocer cómo confluyen, en el proceso inicial de conformación de una identidad profesional, los mandatos sociales que recaen sobre el trabajo docente con las significaciones que, acerca del mismo, han construido biográficamente los estudiantes futuros maestros. Y al sistematizar y sintetizar la información recabada, se encontró que en el proceso de configuración identitaria los futuros docentes vivencian en los trayectos de prácticas pre-profesionales un conjunto de componentes fantasmáticos desde donde el docente es posicionado en diferentes lugares imaginarios y un conjunto de ansiedades y sentimientos ambivalentes, provocados principalmente por el impacto que supone el contacto con el contexto real de trabajo.

Además, como indica Bedacarratx, se identificó la presencia de una trama vincular compleja, desde la que se enuncian demandas diversas, simultáneas e incluso contradictorias, que se vuelven fuente de confusión y frustración; y por otro lado la percepción de la “incompletud” de la formación, es decir, la imagen del maestro incompleto, que se hace en la experiencia y que está siempre formándose,

funciona como referente identificadorio, fuente también de angustia, en tanto revela que la formación transitada en la Escuela Normal no es garantía de conocimiento absoluto ni de infalibilidad.

Por otro lado, Gaviria (2009) también llevó a cabo una investigación de naturaleza cualitativa, siendo un estudio exploratorio con enfoque hermenéutico de corte inductivo sobre experiencias, con el propósito de hacer un acercamiento a la naturaleza de la profesión docente universitaria para dar cuenta de los elementos constitutivos de identidad profesional, que emergen de los relatos de sujetos que se desempeñan como docentes universitarios. El estudio se dirigió a los estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, quienes debían ser profesionales vinculados a una entidad de educación superior, tener al menos dos años de experiencia en docencia universitaria y tener el deseo de participar en la investigación. Con el fin de recolectar la información base de la investigación se utilizaron entrevistas semiestructuradas con preguntas de abiertas y elaboradas a partir de un protocolo diseñado con base en los objetivos planteados, aunque no se limitó únicamente a estas preguntas ya definidas.

Los elementos obtenidos de los relatos y que se consideran como constitutivos de la identidad profesional son: *la imagen de sí como docentes*, elemento que, según lo relatado, permite llevar a cabo la labor docente con eficacia, pues es la imagen que se tiene de sí mismo la que avala los atributos necesarios para el desempeño tanto en el campo del conocimiento particular como en el de la docencia; *el saber de la especialidad*, elemento que contribuye a la identificación plena de la profesión como docente universitario; *reconocimiento*, este elemento da cuenta de la importancia que para los investigados tiene el ser reconocido y/o acreditado por parte de los diferentes actores escolares: en primer lugar por los estudiantes; en segundo lugar, por sus colegas; y tercero, por la institución y la sociedad en general; y finalmente, *la capacidad* de relación y adaptación, los docentes buscan adaptarse e inclinarse por relaciones efectivas y eficaces con sus estudiantes;

relaciones que redundan, según su parecer, en el mejoramiento de resultados tanto académicos como de convivencia.

Por otro lado, la identificación de los elementos de identidad personal y de la identidad colectiva, constitutivos de la identidad profesional docente, emergieron a partir de la narrativa individual de los actores implicados en la investigación y algunos de ellos son: *altruismo*, *constructor de sociedad*, *agente de cambio*, elementos que conllevan a que los actores se sientan como miembros activos de la sociedad en cuanto se constituyen en un ser formador de sujetos y subjetividades que cumplen una labor en la comunidad en la cual se encuentran insertos.

3.2 Sobre el enfoque metodológico de la investigación

Debido a las características de la investigación propuesta, elegimos la investigación cualitativa debido a que se orienta a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de la práctica y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones, y hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos; y además porque este tipo de investigación produce datos descriptivos basados en las propias palabras (habladas o escritas) de las personas (Quecedo y Castaño, 2002). Por esta razón la investigación cualitativa requiere situar al individuo como un instrumento de recolección de datos, es un proceso emergente, flexible y no lineal que permite al investigador tener cierta libertad dentro de la investigación, debido a que pretende ser contextual y adaptarse a la realidad (Sandín, 2003).

En este sentido, Covarrubias (2003) menciona que esta metodología rescata la naturaleza socialmente construida de la realidad, y la estrecha realidad entre el investigador y la realidad investigada, por ello la construcción de conocimiento se concibe como un proceso de construcción de nuevos significados y representaciones a partir del contraste de las interpretaciones de la realidad de los

sujetos que participan en la misma, por ello todo proceso de investigación es un fenómeno social, donde el investigador y el objeto de estudio se encuentran vinculados de manera interactiva.

Es decir, las investigaciones de corte cualitativo se centran en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir, desde una perspectiva interna, o subjetiva (Pérez, 2001, citado por Quintana y Montgomeri, 2006).

Sandoval (2002, citado por Quintana y Montgomeri, 2006) menciona tres supuestos básicos en la metodología cualitativa. El primero nos dice que la construcción de objetos de conocimiento dentro de las diversas tendencias de investigación cualitativa obedece a un proceso de esclarecimiento progresivo en el curso de cada investigación particular. Esto significa que el proceso se alimenta continuamente, de y en la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos y realidades socio-culturales y personales objeto de análisis, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible. El segundo es que, los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semiestructurado y flexible. Esto implica, por ejemplo, que las hipótesis van a tener un carácter emergente y no preestablecido y que las mismas evolucionarán dentro de una dinámica heurística o generativa y no lineal verificativa, lo que significa que cada hallazgo o descubrimiento, en relación con ellas, se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo investigativo dentro de un mismo proceso de investigación. Y por último, los hallazgos de la investigación cualitativa se validan generalmente por dos vías; o bien, del consenso, o bien, de la interpretación de evidencias.

Así mismo Taylor y Bogdan (1987) plantean una lista de rasgos propios de la investigación cualitativa:

La cual indican que es una investigación inductiva, o mejor cuasi-inductiva; su ruta metodológica se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación; es holística ya que el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación. Es interactiva y reflexiva, los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.

Es naturalista y se centra en la lógica interna de la realidad que analiza, los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, no impone visiones previas, el investigador cualitativo suspende o se aparta temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; es abierta debido a que no excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos, para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas, en consecuencia, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

Es humanista, ya que el investigador cualitativo busca acceder por distintos medios a lo privado o lo personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza, es rigurosa, aunque de un modo distinto al de la investigación denominada cuantitativa. Los investigadores, aunque cualitativos, buscan resolver los problemas de validez y de confiabilidad por las vías de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo (interpretación y sentidos compartidos).

Retomando lo anterior, Rodríguez, Gil y García (1996) concluyen que la metodología cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Siguiendo esta lógica es

importante mencionar que la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales como entrevistas, experiencias personales, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describan la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

Dentro de este tipo de investigación existen diferentes métodos para la aproximación al objeto de estudio:

- Fenomenológica
- Etnográfica
- Etnometodológica
- Investigación-acción

El presente trabajo se basó en un acercamiento etnometodológico con un enfoque biográfico-narrativo. Dentro del acercamiento etnometodológico el análisis de datos implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales, el objeto de estudio es descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo (Rodríguez, Gil y García, 1996). O como bien comenta Sandín (2003), la etnometodología aborda la cuestión de cómo las personas construyen la realidad social en y a través de procesos interactivos, y se centra en el estudio de los que son empleados por aquéllas para dar sentido a sus prácticas sociales cotidianas. Partiendo de esta idea, se consideró a esta perspectiva teórica-metodológica como la más adecuada para tener un mejor entendimiento sobre las construcciones de significado, o de la realidad misma, de los docentes entrevistados; pues se centra en el análisis cualitativo detallado de las pautas de interacción social, la manera en que las personas crean y construyen sus formas de vida, el orden y las reglas sociales (Sandín, 2003).

El enfoque biográfico narrativo por otro lado, se eligió debido a la necesidad de conocer en profundidad las experiencias vitales de los docentes que participaron

en la investigación y los procesos que intervinieron en la construcción de su identidad profesional. La recopilación de narraciones biográficas no sólo permite un acercamiento a la vida cotidiana de los “sujetos corrientes”, sino que también ayuda a ahuyentar el fantasma de la tipificación de los sujetos como representativos o característicos de un orden sociocultural determinado, mediante la introducción de los sesgos subjetivos y personales, que permiten evidenciar las diferentes posiciones, sensibilidades y experiencias individuales (Pujadas, 2000).

En el ámbito educativo, el enfoque biográfico ha sido utilizado ampliamente en diversos estudios; pues a través de él, se puede llegar a averiguar qué conocen los profesores acerca de la enseñanza, cómo está organizado su conocimiento y cómo cambia su conocimiento a través de la experiencia (Colás, 1997c; citado por Sandín 2003). Además, Connelly y Clandinin (1995) mencionan que la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo; la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales, de esta manera, los profesores son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias.

Para Sanjuán, et al., (s.f.) la investigación biográfica narrativa va más allá de una simple recogida y análisis de datos, se ha convertido en una “perspectiva propia”. Booth (1996, citado por Sanjuán et. al., s.f.) comenta que las historias de vida restablecen todo el contenido emocional de la experiencia humana ocultado por los métodos objetivos de un informe. De ahí, que la investigación biográfica y narrativa como estrategia de aprendizaje se asienta, dentro del "giro hermenéutico" en una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación.

Entendemos como narrativa, por una parte, la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otra (como enfoque de

investigación), las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995).

En este sentido, se utilizó el relato de vida o biográfico como método principal para dar cuenta de estos procesos. Resulta pertinente debido a que los objetivos planteados muestran la necesidad de que el individuo mismo relate la forma en que vive y concibe su realidad, y de esta forma conocer los mecanismos que intervienen en la construcción identitaria, además nos permitirá conocer las prácticas comunes del contexto (Bertaux, 1997).

Pujadas (2000), menciona que existen tres elementos esenciales de estrategia en las entrevistas de orientación biográfica: (1) Se trata de entrevistas en profundidad abiertas (esto es, no directivas) en las que la labor del entrevistador consiste básicamente en estimular al informante para que siga el hilo de su narración, procurando no interrumpirle y manteniendo la atención para orientarle en los momentos de lapsus de memoria. (2) Esta labor de orientación se debe apoyar en el uso de cuantos documentos personales (cartas, fotografías, diarios personales) estén a mano durante la entrevista. (3) Para apoyar la narración del informante y, a la vez, para garantizar la máxima exhaustividad posible del relato, es imprescindible que el investigador tenga transcritas las entrevistas anteriores y sistematizadas en cuatro archivos: literal, temático, cronológico y por personas.

El relato de vida ofrece datos del ámbito subjetivo en los contextos institucionales y los procesos rutinarios, por lo tanto, resulta útil para realizar estudios ubicados en la época contemporánea y más cercana al presente, donde todavía sea posible entrevistar e interactuar con aquellos informantes calificados para la investigación (Aceves, 1999). Un relato de vida no es lo mismo que la historia de vida, pues esta última constituye el texto final que llega a las manos del lector, resultado de un proceso de edición en el que la iniciativa y el trabajo corresponden al investigador, pero en el que el sujeto biografiado tiene derechos de coautoría y, por tanto,

puede introducir criterios en cuanto a estilo y en cuanto a la información que se publica, que el investigador tiene que tener en cuenta y respetar (Pujadas, 2000).

Por otro lado, en los relatos de vida, Pujadas (1992, en Jiménez y Rico, s.f.) hace referencia a cuatro etapas en el desarrollo de este método de investigación:

- a) Etapa inicial. Incluye el planteamiento teórico del trabajo con las hipótesis de partida, la justificación del método y el detalle del universo de análisis (comunidad, grupo, colectivo, informantes...)
- b) Registro mediante grabaciones en cintas de casetes, transcripción y elaboración de los relatos de vida.
- c) Análisis e interpretación de las narrativas biográficas.
- d) Presentación y publicación de los relatos biográficos.

Para esta investigación se realizó un análisis del discurso en tratamientos cualitativos, es decir a partir de los discursos de los participantes se generaron categorías cualitativas que nos permitieron comprender con mayor profundidad sus relatos. Por otra parte, hay varias dimensiones que tomamos en cuenta en estos relatos como la edad, el tiempo, el género, el tipo de hábitat que se ocupa y la clase social a la que se pertenece.

Es importante insistir en que este método de investigación refleja la convergencia entre el testimonio subjetivo de un individuo y la plasmación de una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores compartidos con la comunidad de la que forma parte el sujeto. Se trata de elementos de producción de sentido individuales que tienen una dimensión inmediatamente social, así dejan de ser historias estrictamente individuales para devenir una forma de explicación del cambio social que se vuelve universal y unidireccional.

Para recolectar los datos pertinentes se realizaron entrevistas a profundidad, con un guion que permitió indagar diferentes etapas de la vida de los participantes como la elección de carrera, su trayectoria escolar, práctica profesional, etc. La

entrevista en profundidad se basó en el seguimiento de un guión de entrevista, en él se plasmaron todos los tópicos que se deseaban abordar a lo largo de los encuentros. Este tipo de entrevista sigue el modelo de plática entre iguales con encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes (Taylor y Bogdan, 1987), reuniones orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

En esta técnica, el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente “lo suficiente” para comprender qué quieren decir, y con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente. Asimismo, se tiene un carácter cercano y personal con el otro, logrando construir vínculos estrechos, inmediatos y fieles; en este sentido, no es casual que en ocasiones estos contactos deriven en conexiones sólidas e intensas con los entrevistados; por lo que ser sensato, prudente e incondicional, forma parte fundamental para el desarrollo de esta técnica, no sólo en el desarrollo de la entrevista, también durante la construcción de los datos (Robles, 2011). Por lo anterior se seleccionó esta técnica para lograr un acercamiento profundo a los participantes que nos permitiera adentrarnos en sus experiencias y modos de ver y percibir la realidad.

Teniendo claro el método y los instrumentos de recogida de datos para la realización de esta investigación se procedió a contactar a los participantes interesados en brindar sus relatos de vida. Participaron ocho docentes que laboran actualmente en la UNAM, cuatro de la carrera de Médico Cirujano y cuatro de la carrera de Psicología. La muestra se constituyó de la siguiente manera:

Psicólogos:

Dos profesores egresados de la Facultad de psicología de Ciudad Universitaria y dos de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 3 hombres y una mujer con un

promedio de experiencia docente de 32 años, todos con nombramientos de tiempo completo en las diversas áreas de la Licenciatura en Psicología de la FES- I.

Médicos:

Dos profesores egresados de la Facultad de psicología de Ciudad Universitaria y dos de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 3 hombres y una mujer con un promedio de experiencia docente 29 años. Solo uno cuenta con nombramiento de tiempo completo, el resto cuenta con nombramiento definitivo por horas en los diferentes módulos de la carrera de Médico cirujano de la FES- I.

Los participantes se eligieron con la intención de tener variedad de tiempos de experiencia como docentes y como profesionistas y de esta forma enriquecer la muestra; gracias a su participación se pudo realizar este trabajo. La sistematización de los datos se realizó a través de la transcripción de las entrevistas realizadas a los participantes, posteriormente se elaboraron tablas por dimensiones, con la intención de rescatar los fragmentos del discurso de los participantes que resultaron más significativos. A partir de esto se identificaron diferentes categorías las cuales se desarrollaron teóricamente; a continuación, se presenta el análisis de los discursos de los participantes

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

En este capítulo presentamos el análisis de los discursos y representaciones de los médicos y psicólogos entrevistados con el propósito de comprender sus trayectos transitados para llegar a ser profesionistas y docentes de la medicina o psicología, es decir, comprender cómo construyeron su identidad profesional como médicos o psicólogos y como docentes respectivamente.

La trascendencia de sus trayectorias no es sólo por la sucesión de acontecimientos y situaciones objetivas por las que transitaron y por las que se fueron apropiando de un "hacer profesional", sino además, por la forma en que ellos las perciben, valoran y actúan como resultado de la totalización subjetiva que hacen retrospectivamente de sus experiencias pasadas, pudiéndose acercar a ellas mediante el recorrido biográfico que piensan y expresan en la relación dialógica de una entrevista o un relato (Bertaux, 1997).

Al interrogarlos sobre cómo llegaron a ser profesionistas, qué sentido tenía para ellos esta profesión o qué representó llegar a *ser médico o ser psicólogo* y posteriormente llegar a ser *docentes de la medicina o psicología*, los convocó a hacer un análisis concienzudo de sus trayectorias biográfica, escolar, social y profesional.

En la construcción de su identidad profesional cobran importancia los contextos, tiempos y espacios sociales, las figuras o modelos de identificación o diferenciación y su identidad individual -intereses, necesidades y expectativas propias-, que durante sus trayectorias familiares, escolares, académicas y laborales fueron contribuyendo e influyeron en la representación y el significado que actualmente atribuyen a la medicina y a la docencia como campos de desarrollo profesional; todos ellos como planos de confluencia y marcos de referencia que van aportando imágenes, valores y rasgos que dan *sentido* a una profesión y a partir de los cuales se construye una identidad profesional

(Covarrubias, 2003). En este sentido, encontramos que nuestros participantes coinciden en que la elección de carrera de médico como su proyecto profesional resultó, en palabras de los participantes, de algo innato, en tanto expresan haber sentido el deseo de ser médicos desde muy pequeños en el caso de los psicólogos esta profesión no es la primera opción en su elección de proyecto de vida y carrera. Llegar a ser médicos o psicólogos representaba para ellos a grandes rasgos *ayudar a los demás, de sacrificio, interactuar con otros*, en el caso de los médicos específicamente el estatus que se confería a la profesión, no solo socialmente sino también en su círculo social primario de su familia.

En sus trayectorias escolares y profesionales los médicos hacen referencia a eventos y sucesos que comparten de forma variada. Todos ellos, por ejemplo, refieren cargas de trabajo excesivas durante su formación, así como prácticas profesionales agotadoras, con sacrificios inclusive de sueño y alimentación para llegar a ser médicos de profesión, pero también de experiencias agradables dentro del internado y servicio social que ayudaron a consolidar el amor y la dedicación a la medicina. En la búsqueda de la atención y el contacto con pacientes de forma continua, se insertan en ambientes laborales tanto públicos como privados. Por su parte los psicólogos encontraron difícil la decisión de estudiar esta profesión ya que no fue la opción principal, como ya se mencionó anteriormente, se acercan a la psicología con la intención de interactuar con diferente tipo de población, ayudarlos en cierta forma y poder tener una influencia positiva en los otros, ninguno de ellos lleva una práctica profesional a parte de la docencia por lo cual su trayectoria profesional se centra en la docencia y en su práctica pedagógica.

Lo que resulta más relevante en las representaciones de los médicos y psicólogos es la forma en la que llegaron a ser docentes, para ninguno de ellos fue una elección como proyecto de vida o elección profesional, llegaron a ser docente de forma circunstancial, muchas veces como una opción más, en el caso de los médicos, a la consulta privada o la práctica dentro de espacios públicos de salud, como una oportunidad de elevar los ingresos y mantenerse ocupados. Por su parte los psicólogos tampoco eligen en primera instancia la docencia, llega de

forma circunstancial, pero se conforma como un proyecto de vida siendo la actividad principal de todos lo cual se refleja en los nombramientos como profesores y en las horas dedican a esta actividad. Para todos nuestros entrevistados, la docencia se va construyendo y afinando a través de la práctica, la mayoría no contaba con estudios de pedagogía o experiencia en enseñanza de la medicina o psicología a su ingreso como docentes. El médico o psicólogo docente se construye en la práctica, por ensayo y error e imitación de profesores que se admiraron u odiaron dentro de su propia formación. La investigación en medicina no es una práctica requerida ni común entre los médicos en su ejercicio profesional como médicos ni como docentes, y como estudiantes tampoco presentaron inquietudes en esta área, a diferencia de los psicólogos que durante su formación y como docentes la investigación es una práctica primordial a la cual dedican gran parte de su tiempo.

En general los resultados arrojan ciertas similitudes en la construcción de ambos profesionistas que se enfocan a la práctica, por ejemplo, se busca estudiar ambas profesiones por la interacción con otros individuos, también se llega a la docencia de forma circunstancial no por elección primaria, dentro de la práctica docente pocos cuentan con una formación como profesores de manera institucionalizada, es decir no cuentan con diplomados o cursos específicos, ambos grupos de profesionistas consideran que la medicina cuenta con un estatus social mayor que el de la psicología, pero concluyen que es necesario un trabajado multidisciplinario en el cual se integren las profesiones para un mejor servicio a la sociedad.

Así mismo se encuentran diferencia notables, por ejemplo en la elección de la profesiones, mientras que la medicina siempre aparece como la primera opción la psicología resulta ser una alternativa a varias profesiones, también durante la formación y la práctica profesional el medico encuentra mayor número de áreas de especialización que el psicólogo, en cuanto a la visión sobre la enseñanza en los médicos predomina la forma tradicional, enfocada en la transmisión de valores, mientras que en los psicólogos está orientada al enfoque constructivista donde se busca que los alumnos construyan sus propio conocimiento y experiencias, por

ultimo encontramos que la investigación en medicina no es parte importante de la formación, en cambio en psicología es fundamental en su práctica como docentes y en la transmisión de conocimiento.

A continuación, se presenta el análisis a detalle de los discursos obtenidos, primero de los entrevistados médicos y en un segundo apartado los participantes psicólogos.

4.1 Construcción de la identidad profesional del médico

Para contextualizar nuestros análisis, es necesario hacer una caracterización de los sujetos que participaron en la investigación, antes de presentar los resultados y categorías analizadas a partir de los discursos obtenidos de los participantes de Medicina:

El primer médico (M1), es egresado de la Facultad de Medicina de la UNAM de la generación 1963-1968, tiene especialidad en pediatría y como docente tiene 36 años de experiencia, actualmente es profesor de carrera asociado “B” definitivo de tiempo completo en el módulo de práctica clínica.

El segundo médico (M2), es egresado de la Facultad de Medicina de la UNAM de la generación 1972-1977, tiene 35 años de experiencia como docente, actualmente es profesor de asignatura “B” definitivo por horas en el módulo de práctica clínica.

El tercer médico (M3), es egresado de la misma dependencia multidisciplinaria de la UNAM que dos de los psicólogos descritos. Pertenece a la generación 2006-2010, tiene 10 años de experiencia, actualmente es profesora de asignatura “A” por horas en el área de generalidades, sistema cardiovascular y práctica clínica, además tiene un cargo administrativo dentro de la jefatura de la carrera de Médico Cirujano.

El cuarto médico (M4), es egresado de la misma dependencia multidisciplinaria de la UNAM de la generación 1978-1982, tiene especialidad en medicina forense y como docente tiene 34 años de experiencia. Actualmente es profesor de asignatura "B" definitivo por horas en el área de sistema digestivo y sistema tegumentario, es encargado del diplomado en medicina forense de la unidad de seminarios.

Los resultados se muestran a continuación, los cuales fueron agrupados en cinco dimensiones: elección de carrera, formación académica, trayectoria profesional, práctica pedagógica y su relación con la medicina.

a) Elección de carrera

En esta dimensión se plantearon preguntas dirigidas a conocer qué llevo a los médicos participantes a elegir esta profesión, las concepciones que tenían de la medicina y de su función dentro de la sociedad. Sus discursos fueron muy diversos, de los que se pudieron construir cuatro categorías.

Ser médico por vocación, por aptitud innata

Para uno de los médicos entrevistados, la decisión de ser médico fue una decisión temprana, desde niño sabía que era su vocación:

Simplemente desde que yo era niño me acuerdo que hasta en los juegos me acuerdo que yo decía que yo era el médico y fui creciendo y yo quiero ser médico y por fortuna la vida me dio la oportunidad de ser médico [...] yo lo traía si pudiéramos hablar medicamente en mis genes [...] no había habido ningún profesionista -en la familia- menos médico. (M1)

La vocación resulta fundamental en cualquier actividad profesional, tanto por razones de un mayor rendimiento en el trabajo como para evitar fracasos personales en el desempeño. Del mismo modo, para acceder a una profesión se deben poseer unas cualidades o aptitudes previas y en la elección de un trabajo hay que tener en cuenta la vocación. Sólo se es un verdadero profesional cuando se tiene vocación (Gichure, 1995: citado por Larrosa, 2010). De este modo el sentimiento de pertenencia a cierto tipo de ambientes o de actividades desde muy

temprana edad define y guía las elecciones de los individuos en la medida en la que a partir de éstas se reconoce y construye un plan de vida.

Ser médico por ser como el padre o como el médico del pueblo

Para otros, hay una identificación con un modelo que se idealiza, por lo que se imita un modelo familiar o el de un miembro de la comunidad a la que se pertenece:

Mi papá fue médico el ya falleció, falleció hace dos años, pero bueno quizás de ahí empezó un poco la identidad hacia el aspecto médico [...] la imitación del ídolo que era tu papá, quizás puede haber sido que eso definitivamente haya influenciado. (M2)

Simple y sencillamente veía que la gente que estaba enferma del pueblo donde yo soy había un médico que atendía a las personas pensaba yo siempre que yo también podía hacerlo. (M4)

Bianchi (s.f.) menciona que no nos identificamos con carreras, sino con personas que cumplen funciones relacionadas con esas carreras, porque la elección depende de las identificaciones con esas personas que fueron para nosotros significativas, es decir, dentro del proceso de elección se realiza en primera instancia una identificación con las funciones y condiciones en la que opera ese sujeto al que se admira o se intenta emular, no se piensa en el contenido, en primera instancia, pero si en el lugar que ocupa el sujeto dentro de la jerarquía social.

Ser médico por el bienestar del otro, sin contar el propio

La medicina como profesión altruista no es una idea nueva ni desconocida, el médico dentro de la sociedad tiene la función de cuidar al enfermo, de salvar y mejorar la vida por lo cual no resulta extraño que los participantes optaran por esta profesión por la función altruista que la medicina tiene por sí misma. Para otro de los médicos entrevistados se estudia la profesión como una posibilidad de ayudar al otro:

Pienso que es una carrera en donde realmente estas en contacto con el dolor ajeno el dolor de otro y creo que a pesar que la gente piense que hay muchos

médicos realmente pienso que hay pocos que se presten realmente para eso, toda la gente quiere hacer cosas lindas, cosas en donde no huelas cosas feas o cosas donde no te malpases o donde no pases hambre y en la medicina pues no es así y pienso que es una de las formas en las que realmente podemos estar en contacto con la miseria humana en la que la mayoría de las personas las hace a un lado por eso. (M3)

Una persona construye su perfil de quién desea ser en el ámbito del trabajo, que es aquel en el que cree que va a poder desempeñarse mejor, participar, crecer; y en el que imagina que va a sentirse más útil e integrado. La noción de lidiar con la miseria o el dolor humano presenta una idea de sacrificio y entrega no solo a la profesión en sí misma, si no a la comunidad. La medicina entonces se presenta como una opción para ayudar, o contribuir en el espacio social donde se habita.

Dentro de esta dinámica se presenta también el valor del profesionalismo que se refiere que el profesionalismo médico reúne un conjunto de valores, comportamientos y relaciones que sustentan la confianza que tiene el público en los médicos. Estos valores son la base del compromiso de la profesión médica con la sociedad. Así tenemos que el compromiso social o contrato, descansa en el profesionalismo y más aún el profesionalismo resulta un elemento protector y de equilibrio en la sociedad. El médico debe reafirmar sus principios que involucran no solo el compromiso personal al bienestar de sus pacientes sino también los esfuerzos colectivos que mejoren el sistema de atención de la salud y el bienestar de la sociedad. (Ruiz y Sánchez s.f.). La elección de la medicina en si misma implica un compromiso que va más allá del bienestar propio por el ajeno, del prestar ayuda a los demás. En el discurso se puede apreciar que la decisión está fundamentada en este altruismo y en la conciencia de dejar la vida propia por la ajena.

Ser médico para atender pacientes

Para otros, el interés por la medicina también fue por los saberes prácticos de la profesión, para “atender pacientes”, así como a las funciones específicas del médico

... atender pacientes ver pacientes, con diversas enfermedades. (M1)

... había un médico que atendía a las personas pensaba yo siempre que yo también podía hacerlo. (M4)

Estos testimonios no solo nos hablan de la forma en la que el médico concibe su función como profesional sino también de una relación estrecha con el paciente, el paciente no solo tiene relevancia dentro de la práctica, ya que la práctica por sí misma no existiría sin él, sino también dentro de la formación del profesional. Chávez (1976) menciona que el papel del paciente dentro del modelo educativo es contundente, “si no hay paciente no hay práctica clínica”. La buena enseñanza de la medicina tendría que perseguir un doble objetivo: hacer buenos clínicos dotados de una mentalidad científica y un eficaz adiestramiento técnico, y ajustar su esencia de acuerdo a la filosofía de nuestro tiempo, no sólo para buscar la salud, sino para que tengan la conciencia lúcida de sus deberes profesionales. El enfermo es el libro supremo, donde se educa el principio de la observación, se adquiere el juicio clínico y se gana experiencia. En el vínculo enfermo-médico se entrelazan otras variables, el poder, los intereses, la dimensión social y cultural (Veatch, 1991) no solo la relación médico - paciente resulta compleja, las variables antes mencionadas denotan también la relación con la jerarquía del médico y su función altruista que como se mencionó antes está relacionada directamente con la elección de carrera, la noción de funciones específicas dentro de la práctica profesional, así como la identificación o imitación de modelos que representan una “querer ser y hacer”.

La elección de la medicina como profesión, en los casos estudiados resulta una decisión, si bien para algunos de ellos tomada a temprana edad, también una decisión de vida que permite guiar el accionar de los sujetos durante su formación tanto académica como profesionistas consolidados.

b) Formación académica

Dentro de esta dimensión se indagó la trayectoria de los participantes como estudiantes de medicina, sus impresiones y experiencias dentro de la formación. A partir de los discursos se identificaron tres categorías.

Llegar a ser médico significa sacrificio

Es bien sabido que la profesión médica dentro de su formación es de las más exigentes, uno de los participantes menciona:

En la facultad pues en un principio pesado, era un sistema muy pesado te preparan como si fueras a ser anatomista, te preparan como si fueras a ser bioquímico, como farmacólogo, es decir (...) después de lo mucho que nos hicieron aprender (...) va uno ocupando más es por el área que uno trabaja, y muchas cosas pues dices si las conocí si las tuve que aprender y aprobar pero después de eso ya no. (M1)

...de la residencia de la especialidad, o sea, que yo pase cuatro años en el hospital de esclavo porque era un trabajal (sic.), sobre todo el primer año y el segundo, sobretodo el primer año de interno y el primer año no hombre tu eres el esclavo ahí, un trabajal (sic.) espantoso, pero pues bueno soportable por qué bueno es lo tuyo y además tenía unos 24 años; si me dicen que ahorita haga eso pues ni loco. (M1)

La enseñanza de la medicina en México se remonta al 7 de enero de 1579, fecha en que dio inicio la Cátedra Prima de Medicina, que fue el primer curso impartido en la Real y Pontificia Universidad de México. El programa de estudios se tomó de la universidad de Salamanca, en el cual se cursaba cuatro años durante los cuales se leían textos de Galeno, Hipócrates y el libro noveno del tratado Ad Almazorem, posteriormente los alumnos realizaban prácticas de 2 años con un médico reconocido, para después optar por grados de licenciado, maestro o doctor.

En 1946 se registró el plan de estudios de la carrera de médico cirujano en la entonces Escuela de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México acreditado ante la secretaria de educación pública. Con el transcurso del tiempo el programa de estudios se ha modificado mediante el fortalecimiento de instrumentos de apoyo a los estudiantes, como son los laboratorios para el método

experimental en las denominadas ciencias básicas, así como el método tutelar para el adiestramiento clínico en los hospitales y el estudio del individuo en su entorno familiar y comunitario, con un enfoque humanístico dentro de un marco de referencia epidemiológico.

El programa de estudios vigente comprende 55 asignaturas obligatorias, divididas en 9 semestres, un año de internado médico de pregrado, más otro de servicio social, además de 8 materias optativas (Acervo de la Facultad de medicina, UNAM, 2011).

A pesar de que los planes de estudio de medicina se han revisado y modificado de forma periódica, la enseñanza y presentación de los contenidos continúa siendo pesada y exige del alumno muchas horas de estudio y dedicación completa a la formación como médico, lo que representa a su vez parte de las atribuciones dadas al médico dentro de la sociedad, el médico estudia un tiempo más prolongado y su formación exige más que la de otros profesionales, lo cual le da un estatus distinto dentro de la sociedad.

Llegar a ser médico significa compromiso

Desde la elección de la carrera hasta la construcción de un proyecto profesional y de vida, el compromiso es parte fundamental de la medicina como profesión. Martínez (2008) menciona que todo individuo maduro realiza o se propone una planeación de vida y carrera, para esta planeación es fundamental el planteamiento de objetivos vitales y profesionales que marquen los pasos para el crecimiento de la persona. Hablar de objetivos vitales y profesionales es dar un paso más allá de los meros sueños, intenciones y acciones que pueden no significar nada para la persona a menos que los mismos sean traducidos en objetivos a lograr es decir en resultados y de los cuales la persona tenga pleno control.

En este sentido uno de los participantes menciona que el espacio Universitario le permitió generar ese compromiso con la profesión.

... yo empecé la carrera en la Universidad La Salle, la empecé en 1971 el primer semestre lo hice con ellos yo había estudiado todo desde, me metieron a mí desde preprimaria con los lasallistas [...] yo me estude ahí el primer semestre con ellos ya no me gusto no me fue mal pero tampoco me fue muy bien en el semestre [...] pero no sentía como el compromiso de la responsabilidad, cuando entro a Ciudad Universitaria a mí me dio mucho gusto ver que aprobé el examen de ingreso a C.U, entonces entro a la Facultad me encuentro con otro tipo de personas [...] cada vez me fue gustando más la Medicina y pues ya la estude y ya me eche mis seis añitos con todo gusto. (M2)

Martinez (2008) nos dice que son cuatro las áreas a cubrir en todo esfuerzo de planeación de vida y carrera, les llamamos cuatro áreas de contacto: 1) conmigo mismo, 2) La familia, 3) El trabajo y 4) Con el mundo.

Conmigo mismo, se refiere a la comunicación interna necesaria para la conciencia y conocimiento de la persona consigo misma. Es el diálogo interno y la intencionalidad y planificación de la vida en un ámbito estricta y profundamente personal, y como tal, es un diálogo integrador de los procesos sensibles, emocionales y racionales. Es tomar un verdadero contacto en la totalidad de mí mismo, y no sólo de conceptualización o inventario de los atributos y debilidades de la persona. En un proceso fenomenológico de encuentro permanente consigo mismo.

De esta forma el compromiso con y para la profesión comienza desde el sujeto que encuentra en el contacto social, el ambiente físico o el mismo contenido, el interés y el motor para continuar la formación.

Pero existen otras áreas que influyen dentro de esta construcción, una de ella es la familiar, al respecto, el participante número tres menciona que:

Tengo otra carrera soy licenciada en educación preescolar [...] (M3, pp. 121) Porque esa carrera fue algo en lo que mis padres influenciaron, “estudia algo que sea rápido”, influencias a lo mejor de vecinos, pues “la maestra fulana a ver si puedes trabajar con ella”, por eso estude esa carrera. (M3)

La familia puede llegar a ser un ambiente de crecimiento que favorezca el desarrollo más íntimo de la persona. Es la prolongación más cercana de uno mismo, donde se da el proceso trascendente de crear y promover la vida y de

estructurar e integrar el propio ambiente vital y de los seres a quienes más quiere y con quienes convive íntimamente. Esta área familiar se ha visto enfrentada a importantes cambios, de ahí la importancia de una mayor sensibilidad, comunicación y planeación dinámica de la familia (Martínez, 2008).

En el caso de la participante la influencia de la familia intervino en la elección apresurada de una profesión con la que probablemente no se sentía un compromiso o vocación total, pero al momento de la transición de profesión se da un compromiso completo con ésta, menciona:

...voy a estudiar medicina voy a estar frente a un paciente, voy a estar oliendo cosas feas, voy a estar viendo equis ¿no? (M3)

Martínez (2008) menciona que el trabajo es uno de los campos más importantes de la trascendencia social para el ser humano. En nuestra sociedad actual tan compleja, las organizaciones llegan a ser en muchos casos el único medio viable del quehacer social, económico y político. Este ámbito sociopolítico es parte de nuestra tarea y habla de los sentimientos más profundos de identificación solidaria y subsidiaria. Nuestra sociedad pluralista hace que la capacidad de influencia social se vaya limitando y definiendo en función de las instituciones o grupos a los que pertenecemos, de aquí la importancia de una planeación y selección de la actividad, grupo u organización a la que se quiere quiero pertenecer como medio de influencia y compromiso social.

c) Trayectoria profesional

Dentro de esta dimensión se recabo información referente a los trabajos donde los profesores se habían desempeñado o se desempeñan actualmente, cómo fue que se integraron a la planta docente de la universidad, sus funciones dentro de la misma y si realizan algún tipo de investigación.

En esta dimensión se encontró homogeneidad en la mayoría de los discursos de los docentes, en tanto se desempeñan en prácticas privadas o públicas antes de

llegar a la universidad, y pocos realizan investigación. En este sentido, se identificaron dos categorías:

La enseñanza como una oportunidad circunstancial

Existe dos concepciones de formación docente universitaria: la no profesional y la profesional. La primera considera que se aprende enseñando, es una visión simplista que reduce la formación docente a la mera reproducción de modelos existentes anteriormente. La segunda defiende que enseñanza efectiva es tarea compleja y un gran desafío social, con altas exigencias intelectuales y que enseñar consiste en una serie de habilidades básicas que pueden ser adquiridas, mejoradas y ampliadas por medio de un proceso consistente de formación.

La docencia para los participantes se presenta como una situación ajena, no contemplada dentro de sus planes de vida o proyectos profesionales. Los discursos son muy parecidos y contienen varias generalidades, entre ellas la llegada accidental a la universidad o el desconocimiento de las funciones que como docentes deberían tener:

... cuando mis compañeros de la residencia que también eran médicos de base para ese tiempo me dicen “se acaba de abrir aquí en la ENEP” yo vivo aquí cerca, pero esta zona era aislada [...] trae tus documentos, trae tus papeles porque están solicitando personal eso no era tan problemático como ahora, no era tan difícil. (M1)

... porque yo no sabía que era una clínica de enseñanza, a mí me dicen una clínica de la Universidad, pues ahí cuando tengas chance invítame a trabajar [...] vine el martes (...) y de repente me dicen “a ver lleva a los internos a un salón de clases” y me los deja. (M2)

Realmente no era una opción para mí porque yo ya tenía un antecedente trabajando con niños, trabajé siete años con niños desde lactantes hasta preescolares, entonces no era algo que estuviese en mis planes porque yo ya había trabajado como docente yo quería ejercer en una clínica o de otra forma pero llegue aquí por casualidad realmente, no fue algo que yo buscara, porque incluso estaba yo haciendo el servicio social y todavía no lo terminaba cuando me propusieron venir a dar clases aquí, durante el servicio social me vine a tomar aquí el curso de docencia universitaria y finalice el servicio social y un fin de semana después ya estaba yo aquí en Iztacala [...] esto es como otra posibilidad que te da la medicina, como docente y creo que bueno me ha sido muy muy grato porque pienso que es poner mi granito de arena en la formación de nuevos médicos para que no cometan mis errores y los errores de otros profesionales [...] Pienso que la medicina te da un abanico de

posibilidades y aunque la mayoría de los médicos no pensamos en la docencia, pero cuando la estamos viviendo pues si es algo muy gratificante. (M3)

Solo uno de los participantes muestra interés por la docencia durante su formación profesional:

Cuando yo estaba estudiando había unos cursos que se llamaban, Programa de Incorporación Temprana a la Docencia, entonces tomé el curso de Ostiomiología Articular, tiempo después me fui a trabajar, a hacer mi especialidad, a hacer otras cosas por mi vida y la de mis hijos y mi familia y cuando me ofrecieron en otra escuela, totalmente diferente de aquí, el que me encargara de la coordinación del área médica y de enfermería, acudí a la escuela solicitando información acerca de cómo estaba estructurada la carrera de enfermería y me encontré a un ex profesor mío que era jefe de la carrera y me invito a dar clases, yo entre a dar clases en el turno de la noche y ya con el tiempo me fui acomodando, ya ahorita tengo 24 años aquí en la escuela. (M4)

Da Silva (2010) hace un análisis de la función y actuación de los docentes de medicina y nos dice que la actuación docente en el área médica se restringe a la reproducción de modelos considerados válidos, aprendidos anteriormente, y a la experiencia práctica cotidiana. Esa actuación refleja la formación no profesional en la docencia, adquirida de forma no reflexiva, como algo natural, llamado sentido común y es aceptada en gran parte por los docentes, ya que escapa a la crítica y se transforma en un concepto espontáneo y generalizado sobre lo que es enseñar.

La docencia en medicina es considerada una actividad secundaria a la profesión médica en tanto la carrera de docente no es considerada una profesión. Esos profesores, de modo general, son considerados buenos profesionales en su área específica de actuación y el criterio de contratación de los docentes en los cursos de medicina se basa en la calidad de su desempeño en su área técnica de actuación.

La investigación no es obligatoria

El hombre, obligadamente y para subsistir, siempre ha investigado. Se preguntó el porqué de los fenómenos y adquirió experiencia por sí mismo. Recibió, además, la transmitida por su cultura, derivada de infinitas pruebas de ensayo y error. El

método científico no es más que el producto de tal experiencia, acumulada por la humanidad, y depurada en sus principios fundamentales. Su aplicación torna más efectiva tal tarea, disminuyendo la probabilidad de error y permitiendo predecir los resultados. De este modo, se construye el edificio del conocimiento (Perales, 1998).

La investigación para los docentes de medicina no resulta obligatoria por lo cual pocos se acercan a ella, debido a que su nombramiento no lo exige o simplemente no presentan un interés genuino por ella: la investigación no es obligatoria mencionan:

... como profesor de asignatura en primer lugar no tenía esa obligación y segundo lugar porque también interviene mucho la formación, nosotros no estábamos como acostumbrados a hacer trabajos de investigación en los hospitales hay muchos proyectos y participaba uno, a veces, pero no como el que hacia frente, uno ayudaba, participaba pero no era como algo que fuera cotidiano o muy especial. (M1)

Podría decirte que debería de hacerlo, pero la verdad es que como obligación no la tengo, por mi nombramiento que yo tengo aquí en Iztacala yo no tengo obligación de hacer investigación. (M2)

No obstante, si hay quien actualmente participa activamente en un proyecto de investigación.

Actualmente acabo de ingresar a este grupo con estos profesores, con la psicóloga Estela, ellos hacen una investigación me acabo de ingresar en el grupo. (M3)

Durante toda su formación médica, el estudiante es enseñado a internalizar un paradigma cognoscitivo conocido como Modelo Médico. Éste, iniciándose por el recojo de información clínica (síntomas y signos) permite hacer el diagnóstico preciso de enfermedad. Sobre esta base y la experiencia médica universal, el medico prescribirá el tratamiento más adecuado para el caso específico. El estudio de caso clínico se ha constituido en la estrategia fundamental de este aprendizaje.

Lo que debe subrayarse es que tal proceso sigue las mismas pautas de la investigación científica, susceptible de optimizarse, que implica crear en el estudiante una permanente actitud inquisidora en busca de la verdad que explique los hechos. Sobre esta base podrá ejercitar, ya en su práctica profesional, no sólo

su responsabilidad científica y ética sino liberar su capacidad creativa en la proposición de nuevas vías o estrategias de solución a los problemas de salud que enfrente (Perales 1998).

d) Práctica pedagógica

La investigación y las preguntas en esta área se enfocaron principalmente en conocer cómo dan sus clases los profesores y a qué le dan mayor importancia al enseñar y formar médicos. A partir de eso se identificaron tres categorías.

Aprender a ser docentes en la práctica

Las instituciones de enseñanza constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran las prácticas de los docentes; estos escenarios son formadores de docentes, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar (De Lella, 1999, citado por García, Loredo y Carranza, 2008). El impacto de esta influencia modeladora puede observarse en el hecho de que las prácticas docentes dentro de una institución determinada, presentan regularidades y continuidad a través del tiempo.

La práctica docente de acuerdo con De Lella (1999, citado por García, Loredo y Carranza, 2008), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

En este sentido se encontró que los profesores tienen poca formación en docencia de manera formal, pero gracias a la experiencia han logrado modificar y planear nuevas estrategias de enseñanza, además de descubrir el gusto y aprecio por la profesión:

...nunca he tomado un curso ni de pedagogía, ni de nada de eso nada, nunca lo único cuando ya nos dieron entrada para trabajar con los alumnos del nuevo plan de estudios, si nos dieron un curso de formación de profesores, pero fue una cosa así como muy general [...] yo pensé que

lo hacía bien,(refiriéndose a la forma en la que impartía sus clases) entonces eso empezó a hacerme cambiar en mi modo de trabajar con los alumnos, a empezar a entenderlos y como que yo también empecé a revivir lo que yo pase cuando estuve como alumno allá en la facultad. (M1)

... tome uno que otros cursillos que fueron dando aquí mismo, yo tome algunos otros cursos después ya estando en otras áreas de aquí de la Universidad, cursos que gente del centro médico vino a dar algún tiempo, (...) hace como quince años tome un diplomado de todo un año, diplomado en enseñanza de la medicina en la Facultad de Medicina [...] yo me fui enamorando totalmente de la relación del profesor con los alumnos, en primera instancia te repito me asusté mucho cuando sueltan a doce rufianes o quince que tienes que enfrentarte a ellos y no tienes preparado nada. (M2)

La práctica docente, está influenciada por múltiples factores: desde la propia formación académica del docente hasta las singularidades de la escuela en la que trabaja, pasando por la necesidad de respetar un programa obligatorio que es regulado por el Estado y las diversas respuestas y reacciones de sus alumnos. En definitiva, la actividad docente se compone de la formación académica, la bibliografía adoptada, la capacidad de socialización, el talento pedagógico, la experiencia y el medio externo. Todos estos factores se combinan de diferente manera para configurar distintos tipos de prácticas docentes según el maestro, que además provocarán diversos resultados. (García, Loredó y Carranza, 2008).

Formar médicos humanos

En el “acto médico”, definido como la relación entre el profesional de la salud y el paciente, se han detectado situaciones que se alejan de la bioética, en las que algunos médicos han mercantilizado su relación con el paciente, enfocando la atención a sus posibilidades económicas. Así, entre los criterios de racionalización de los servicios de salud, se da el criterio de “contribución económica”, que señala que es muy diferente lo que un individuo pobre o de clase media recibe en cuanto a un tratamiento médico con respecto a uno de clase acomodada, pues este último tiene acceso a atención y tratamientos avanzados. Como los primeros no tienen condiciones de solventar los servicios de salud, se conforman con lo medianamente bueno o lo que el Estado les puede proporcionar. En ocasiones,

estos servicios implican deficiencias, como sería la carencia del medicamento adecuado, diferimiento o peor aún, la cancelación de cirugías a causa de no contar con los insumos adecuados (Casas, 2013).

Tomando en cuenta lo anterior, los participantes expresan que debido al contexto actual es necesaria la formación de médicos humanos y que den servicios de calidad.

Trata al paciente como ser humano que viene y se confía a ti, quien le puede ayudar echar la mano, eso nunca va a cambiar pues creo yo que entre otras cosas nosotros somos una unidad biopsicosocial con ciertos conocimientos experiencias y viene otra unidad biopsicosocial que es el paciente a pedirnos apoyo (...) a veces en el aspecto emocional, psicológico y a veces basta con que a tu paciente lo oigas y aunque no puedas hacer mucho pero si ya el ve que lo escuchaste que pusiste interés en su problema pues a lo mejor con eso se mejora [...] trata al otro como quisieras que te trataran a ti. (M1)

... hay un tema que es de generalidades que es el de la unidad biopsicosocial, entonces vemos con los alumnos como es que se va a integrar un ser humano para poder dar una atención médica. Pero yo más enfoque a que ellos, sepan bases fisiológicas, biológicas, psíquicas pero que deben darle el componente humano y creo que en todos los módulos a lo que le he dado mucho más énfasis ha sido a lo humano a eso a que ellos sean médicos humanos, aparte de cumplir con el programa eso me ha gustado hacer médicos humanos [...] Creo que me marcó completamente el valor de humanidad, de la atención humana, de la atención holística hacia el paciente, eso sí lo aprendí aquí al mil por ciento porque tuve esa formación con mis profesores y creo que eso me hizo ser como soy. (M3)

La honestidad, la cordialidad, el respeto y el amor a la medicina

Educar en valores es una misión enormemente difícil. Sin embargo, se trata de una misión irrenunciable. En la sociedad los individuos deben ser capaces de afrontar nuevos desafíos constantemente. La misión del "profesor-mediador" no es sólo instruir en un cuerpo de conocimientos más o menos científico, sino coadyuvar para que el educando descubra por sí mismo los valores y las herramientas que le permitan poner en práctica esos conocimientos, así como descubrir por sí mismo otros nuevos. En una sociedad tan compleja como la actual cada vez resulta menos válido un modelo de docencia predominantemente

académico. El profesor debe conocer la sociedad en que vive y hacer del aula un medio en que el alumno pueda analizar y responder de manera sistemática a los numerosos interrogantes que emergen. Sería irresponsable que se presentara como transmisor de todo el saber cuándo resulta evidente que en el cambiante contexto actual ni siquiera el docente universitario puede limitarse a transmitir conocimientos (Cerrillo, 2003).

En este sentido los participantes expresan los valores que intentan transmitir a los futuros médicos que están formando:

...respeto a lo que están haciendo, amor a lo que están haciendo y responsabilidad de lo que están haciendo, le doy mucha importancia sobre todo que tengan muy buena intención de trato al paciente que sean honestos, entonces siempre les digo, puede ser que sea muy mal profesor, puede que sea muy mal médico, pero siempre seré muy honesto [...] yo tuve grandes maestros que tomaron en cuenta exactamente lo mismo sistema que yo[...] la honestidad principalmente, yo tengo un dicho que dice puedo ser pendejo pero deshonesto nunca, me puedo equivocar pero yo tengo que reconocer que me equivoque, yo tengo que reconocer que no se y sobre todo ser honesto explicarle a mi paciente y no estarlo pastoreando para que venga cada semana e ir guardando el dinero u operar por operar. (M2)

...en primer lugar la honestidad, el sentido ético, la responsabilidad profesional, el comprometerse con su carrera o profesión [...] la honestidad y todo eso el comprometerse el estar dispuesto a estudiar a sacrificar muchas cosas personales por mejorar la vida. (M4)

... la cordialidad, no necesariamente decir ponerte en los zapatos del enfermo, pero tratar de que hay una comprensión por parte del médico hacia el enfermo y el buen trato, calidad humana en el servicio, honestidad, honestidad por qué digo si no saben pues díganlo no lo sé, qué es lo peor que puede pasar pues irte a investigar, sin embargo, si dicen sí sé y no es cierto pues si puedes poner en riesgo la vida de una persona, y pues creo que es eso más que nada la honestidad. (M3)

El profesor que se propone transmitir valores se convierte en un mediador necesario entre la sociedad y el individuo y no es un mero transmisor de contenidos. El aprendizaje mediado es un "constructo" desarrollado por Feuerstein (1997, citado por Cerrillo, 2003) para describir la interacción especial entre el alumno y el mediador, que hace posible el aprendizaje intencional y significativo. La experiencia del aprendizaje mediado es una condición necesaria para lograr el desarrollo y el enriquecimiento del sujeto. Esta mediación impulsa la asimilación y estructuración de los estímulos que recibe el sujeto, ello facilita que se pueda dar sentido y significación a la experiencia y, por lo tanto, al aprendizaje significativo.

Defiende, de este modo, el interaccionismo social y propone el modelo estímulo-mediador-organismo-respuesta.

Feuerstein (1997, citado por Cerrillo, 2003) considera al profesor como mediador y facilitador de la instrucción. Entiende que es mediadora toda persona que ordena y estructura los estímulos y aprendizajes para ayudar al alumno a construir su propio conocimiento. Se trata de la persona facilitadora de la interacción entre el individuo y el medio, capacitando a éste para que realice sus actividades por encima de unas dimensiones de la realidad que no están a su alcance inmediato, ya sea temporal o espacialmente. El papel del mediador consiste en servir de guía y provocar la interacción adecuada para lograr el desarrollo de estrategias de pensamiento.

El mediador debe considerar las habilidades esenciales en cada área de contenidos, evaluar la maestría de los alumnos para usarlas y diseñar modelos para superar las incapacidades que aparezcan. Debe conseguir que la forma de percibir del alumno sea activa, exploratoria, sutil, capaz de darse cuenta de lo aparente y de los atributos que los sentidos no captan de modo inmediato. El mediador ha de tratar de conferir al alumno mayor autonomía y autodirección en su forma de percibir. Normalmente el alumno depende de los estímulos externos. Mientras se ve atraído por los estímulos, su percepción es pasiva y se queda en los rasgos más llamativos, el mediador debe hacer que el alumno sea menos dependiente de estos estímulos

Es importante tener en cuenta que las características del mediador influyen en sus alumnos. Así, el mediador estereotipado, que repite fórmulas y esquemas, obtiene respuestas de este tipo de pensamiento. Por el contrario, el mediador capaz de reestructurar los contenidos y la realidad, facilitará el desarrollo de esta capacidad en sus alumnos. Es decir, el mediador crea a su alrededor un campo de referencia acorde con su manera de ser, si ese campo es amplio, variado y rico, percibirá cómo sus alumnos entran en él y se mueven dentro de los mismos referentes internos y externos.

Así, si el estilo del mediador es de libertad, flexibilidad y tolerancia al error y a la ambigüedad, dará pie a comportamientos del mismo talante. En definitiva, estará educando en valores. El aprendizaje mediado facilita el desarrollo del potencial de aprendizaje y es capaz de crear en los sujetos determinadas conductas que anteriormente no poseían (Cerrillo, 2003).

Ortega, F. (1990, citado por Cerrillo, 2003) al hablar de la profesión docente, define al profesor mediador como agente de cambio social, como miembro de una comunidad educativa y como consejero de sus alumnos. Precisamente por esto, insiste en que su posición dentro del aula no se basa en su saber más, sino en la función mediadora que realiza entre los alumnos y la masa de informaciones a su disposición. Si tomamos, por ejemplo, el valor "libertad", el profesor mediador, de querer asumir tal valor como valor educativo que persigue transmitir, debe ejercitarlo en la escuela para que pase a convertirse en vivencia y experiencia, para que alcance el rango de generalización capaz de suponer un proyecto de vida para el individuo. De esta manera, éste y otros valores se podrán erigir en principio social. La educación en valores es la clave de todo cambio social. La sociedad necesita que se potencien los valores relacionales como la tolerancia, la aceptación del pluralismo y la diversidad, el respeto de los derechos humanos y de los bienes colectivos, la implicación en los problemas de todos.

e) Relación con la Psicología

En esta dimensión se realizaron preguntas enfocadas a conocer cómo se relacionaban los médicos entrevistados con profesionales de otras carreras especialmente con los psicólogos que conviven dentro de la misma Facultad.

A partir de los discursos se construyeron dos categorías:

La medicina como profesión con mayor estatus

Una de las nociones que ubica a los individuos en una organización social es el estatus, entendiendo por este la posición o prestigio social de una persona en su grupo o del grupo en la comunidad. También es el puesto que ocupa una persona o grupo en la estructura social, tal como los juzgue la misma sociedad (Cohen, 1992).

El estatus se puede determinar con base en los siguientes criterios: a) El grado de riqueza, que se valora no solo por la cantidad sino también por su procedencia; el dinero mal habido no proporciona prestigio; por ejemplo, un empresario goza de mayor prestigio, mientras que un narcotraficante tiene menor reconocimiento social en virtud de la procedencia de su fortuna. b) Nivel de instrucción: en países como México la educación marca mayores diferencias de estatus; se puede ser desde intelectual, profesionista y técnico hasta tener solo la instrucción privada, en tal caso el reconocimiento social es menor que en los demás. c) Utilidad funcional: Al individuo se le evalúa por su actividad en la sociedad, y si es de prestigio. d) Caracteres biológicos: Sexo: en algunas sociedades el hombre posee mayor estatus que la mujer, como en ciertas regiones de nuestro país o en sociedades islámicas donde la organización social tiene un carácter fuertemente patriarcal (Cohen, 1992).

Respecto al estatus de la medicina dentro de la sociedad los participantes retoman algunos puntos como, el tiempo de estudio, la labor que desempeñan y el prestigio. Aunque uno de los participantes asegura que el estatus no tiene fundamento en la práctica médica, reconoce que socialmente tiene un estatus más elevado que el de varias profesiones.

... si lo vemos por ahí si a eso lo pudiéramos trasladar al estatus un médico es entre comillas más que un psicólogo. (M1)

.... siempre se ha creído que el medico es lo máximo y a veces nos han hecho creer que somos lo máximo que hay en este mundo, y la verdad es que es la mentira más grande de este mundo siempre te dicen me salvo la vida le agradezco, no ni madres no salvamos nada no hay nadie que salve nada, eso es una mentira nadie te puede salvar la vida, tú tienes un tiempo límite de vida que no sabes en que momento va a suceder, deja si Dios si existe, si no existe, si eres creyente o no simplemente todos tenemos un momento en el que

simplemente el ciclo se terminó, lo que yo pienso que estamos haciendo los médicos y por eso nos creemos superiores es simplemente mejorar el tiempo que va a estar en esta parte terrenal, sus condiciones de vida pero no, nadie salva la vida de nadie, en ese momento se dio que tuvieras que morir y que no te tocaba morirte pues no [...] entonces si el médico está en un estatus de lo máximo, todo el mundo piensa que el medico es maravilloso que el medico puede cobrar lo que quiera y nadie dice que no porque me está manteniendo con vida, entonces desde el estatus social y económico sí creo que el médico esta desgraciadamente por la sociedad encima del psicólogo. Las escuelas, universidades privadas quieren tener sus carreras medicina porque les da prestigio, entonces están escuelas en todas las partes aquí en el área metropolitana, en provincia ya en algunos estados hay escuelas privadas de medicina, porque sienten que les da categoría, también a la escuela y desgraciadamente psicología la abren cualquier universidad, ya hablemos después si es buena o no es bueno el programa lo que sea psicología tienes en la universidad de Londres, en la universidad metropolitana, entonces eso hace que el desprestigio para ustedes sea en eso y que el médico es lo máximo desde el punto de vista que tú dices estatus. (M2)

...lo creo más que nada por el tiempo de estudio, la profundización de los temas, por el sacrificio que hace el estudiante de medicina para estar en todo y alerta y sin comer, sin dormir, si hay una diferencia y yo pienso que la sociedad lo ha visto y por eso tiene al médico en un estatus muy diferente del psicólogo, sin embargo no hay que, pues como te diré, no debemos de quitarle el mérito a otra profesión yo creo que la mayoría de las personas de nuestro entorno han tenido más contacto con médico que con psicólogos, la cultura de nuestro país hace que una persona vaya a ver a un médico no a un psicólogo, pienso que esos son factores que han afectado para que el medico esté en un status diferente. (M3)

Necesidad de integración de ambas profesiones

La interdisciplinariedad puede verse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento (Van del Linde, 2007, citado por Carvajal, 2010). Por otro lado, Sotolongo y Delgado (2006, en Carvajal, 2010) la definen como el esfuerzo indagatorio y convergente entre varias disciplinas (pero que persigue el objetivo de obtener “cuotas de saber” acerca de un objeto de estudio nuevo, diferente a los que pudieran estar previamente delimitados disciplinaria o multidisciplinariamente. Posada (2004c, citado por Carvajal, 2010), la define como el segundo nivel de integración disciplinar, en el cual la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales; es decir, reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo. En consecuencia, se logra una transformación de conceptos, metodologías de investigación y de enseñanza. Implica también, la elaboración de marcos conceptuales más generales, en los cuales las diferentes disciplinas en contacto

son a la vez modificadas y pasan a depender unas de otras. La interdisciplinariedad cobra sentido en la medida en que flexibiliza y amplía los marcos de referencia de la realidad, a partir de la permeabilidad entre las verdades de cada uno de los saberes (Follari, 2007; Rodríguez, s.f., citado por Carvajal, 2010).

Con base en lo anterior entendemos que los participantes apoyan el trabajo interdisciplinario entre la psicología y la medicina y nos mencionan que:

Ojalá y que se dé cada vez con más intensidad y eso traería como consecuencia que todos nos diéramos cuenta psicólogos, médicos, odontólogos todos de la necesidad de interrelacionarnos conocer que hace uno que hace el otro en que me puede ayudar en que lo puedo ayudar yo digo que eso es bonito porque eso es en beneficio de un paciente. (M1)

... actualmente nos hemos dado cuenta que tanto unos como los otros necesitamos trabajar de la mano, no podemos decir que ustedes no tienen que hacer nada ni ustedes pueden decir que nosotros no sabemos nada, ni puedo decir que no saben nada de aspecto anatómicos y fisiológicos como tampoco ustedes pueden decir que no sabemos nada de conducta humana. (M2)

...yo pienso que hay muchísima relación porque hay pacientes que somatizan entonces realmente no tienen ninguna enfermedad fisiológica no hay ningún componente fisiopatológico, orgánico pero si puede haber algo psicológico que puede ser lo que los esté haciendo somatizar entonces para mí la hay [...] A mí me agrada la mancuerna, pienso que si el médico se abriese un poquito más hacia esta profesión pienso que sería una muy buena mancuerna y pienso que habría una atención en salud pues más objetiva, eficiente para el paciente [...] yo creo en la medida en la que lo que nos interese sea la salud realmente que sea eso, vamos a poder trabajar en equipo como tiene que ser. (M3)

El trabajo interdisciplinario presenta múltiples desafíos para abordar; entre ellos se tienen:

1. El lenguaje científico. En cada disciplina éste es diferente (términos, ecuaciones, conceptos, etc.); frecuentemente confunde a los científicos de otras disciplinas; y en ocasiones, las palabras clave y los conceptos tienen significados disímiles según la disciplina. La investigación interdisciplinaria debe salvar estas barreras, buscar un lenguaje común y simplificarlo, para trabajar con él, o al menos aceptarlo (Juarroz, 1996; Luckman, 2008; Rodríguez, s.f., citado por Carvajal, 2010)

2. Egocentrismo intelectual. Una de las principales barreras en el trabajo interdisciplinario está relacionada con el egocentrismo intelectual y el hermetismo del pensamiento, que se protege y confina para evitar ser cuestionado o enriquecido desde otra perspectiva (Rodríguez, s.f., citado por Carvajal, 2010). Por tanto, se requiere cooperación, respeto mutuo, confianza y apertura mental para manifestar las complementariedades y lo que cada uno puede aportar a un proyecto interdisciplinario, se requiere trabajar conjuntamente, reconocer limitaciones, estar abierto a críticas y tener voluntad de aprender de otros, resultando de esto la necesidad de establecer equipos de trabajo, con el fin de cooperar; porque la misma complejidad de los problemas lo exige. Para ello se requieren personas con capacidad de flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, sensibilidad hacia los demás, moderación, mediación, asociación y transferencia, entre otros; con el fin de iniciar y promover un diálogo constructivo, crítico y permanente (Zárate, 2007 citado por Carvajal, 2010).

3. Estructuras institucionales y procedimientos. La interdisciplinariedad debe ser un objetivo tanto para los nuevos científicos, como para los educadores; dado que está relacionada con la percepción de la ciencia por parte del público, y especialmente con el modo en que la integración de las distintas ciencias puede mejorar la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas ambientales. Esto requiere, desde la educación e investigación, incentivar el trabajo en equipos interdisciplinarios. A nivel de educación existen barreras a la interdisciplinariedad, entre las cuales se cuentan: sistemas académicos rígidos, asimetría entre los campos de conocimiento dentro de las instituciones, y largos procesos de aprobación de nuevos planes de estudio que se construyen sobre conceptos novedosos de integración entre distintas ciencias. La interdisciplinariedad puede introducirse en los programas disciplinarios tradicionales, pero esto ocurre más por interacciones directas entre profesores de diferentes disciplinas, que a través de una iniciativa estructurada de las autoridades universitarias (Bustamante, 2008 citado por Carvajal, 2010).

4. Publicaciones especializadas. Otro desafío básico se relaciona con la sociología de la ciencia. Frecuentemente, para avanzar en la disciplina elegida, los científicos principiantes deben seguir la regla no escrita de publicar en revistas que son de su disciplina, o caso contrario, se considera publicación en revistas de menor importancia. La idea de que la interdisciplina es una ciencia blanda y que no cuenta, porque no se ajusta a las convenciones de las disciplinas o se publica en revistas de menor importancia, es una idea aún por reevaluar, hasta tanto se comprenda verdaderamente el trabajo interdisciplinario y los diferentes enfoques y puntos de vista (Luckman, 2008, citado por Carvajal, 2010).

5. Tiempos diferentes. El trabajo interdisciplinario ofrece un aporte significativo a la academia; si bien los horizontes temporales de los estudios científicos, políticos y sociales, generalmente son diferentes y complicados de ajustar, es posible la cooperación, con voluntad, paciencia y comprensión.

Así mismo la investigación multidisciplinaria y el trabajo en esta modalidad debería ser parte no solo del espacio académico sino también de los diferentes espacios laborales en los que conviven ambas profesiones, para de esta forma mejorar la atención a la población o lograr mayores avances en la intervención comunitaria y de medicina familiar.

4.2 Construcción de la identidad profesional del psicólogo

Los psicólogos que participaron en la investigación proporcionándonos sus relatos de vida se describen a continuación, para ampliar el panorama de sus discursos y así lograr una mejor comprensión de lo presentado:

Psicólogo 1 (P1): Nació en México, Distrito Federal y actualmente reside en Tlalnepantla, Estado de México. Es egresado de la carrera de Psicología por parte de una dependencia multidisciplinaria de la UNAM, pertenece a la generación 1975-1979. Además, es egresado de la carrera de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica por parte de una dependencia del IPN. Tiene 33 años de experiencia como docente y actualmente cuenta con el nombramiento de profesor asociado “C” definitivo de tiempo completo, en el área de Métodos Cuantitativos.

Psicólogo 2 (P2): Nació en México, Distrito Federal y actualmente reside en Tlalnepantla, Estado de México. Es egresado de la carrera de Psicología de la misma dependencia multidisciplinaria de la UNAM, pertenece a la generación 1993-1997. Cuenta con 21 años de experiencia como docente y actualmente es profesor de asignatura “A” definitivo, en el área de Desarrollo y Educación y Psicología Aplicada. Además, cuenta con un cargo administrativo como Jefe del Departamento de Relaciones Institucionales.

Psicólogo 3 (P3): Nació en México, Distrito Federal y actualmente reside en Naucalpan de Juárez, Estado de México. Es egresada de la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología en Ciudad Universitaria, pertenece a la generación 1970-1974. Tiene 40 años de experiencia como docente y actualmente cuenta con el nombramiento de profesor asociado “B” de tiempo completo, en el área de Desarrollo y Educación.

Psicólogo 4 (P4): Nació en Mazatlán, Sinaloa y actualmente reside en Atizapán de Zaragoza, Estado de México. Es egresado de la carrera de Psicología de la Facultad de Psicología en Ciudad Universitaria, pertenece a la generación 1971-1975. Tiene 35 años de experiencia como docente y actualmente cuenta con el

nombramiento de profesor titular “B” de tiempo completo, en el área de Desarrollo y Educación.

Al igual que con los médicos entrevistados, los resultados fueron agrupados en cinco dimensiones: elección de carrera, formación académica, trayectoria profesional, práctica pedagógica y su relación con la medicina. Estas dimensiones a su vez contemplan diversas categorías construidas con base en los discursos de los psicólogos.

a) Elección de carrera

Del mismo modo que con los médicos, en esta dimensión se indagó acerca de los motivos que llevaron a los psicólogos entrevistados a elegir a la psicología como profesión, así como las ideas que tenían sobre la disciplina. A partir de sus discursos se construyeron las siguientes tres categorías:

Ser psicólogo por su relación con lo social, humano y cultural

La decisión de estudiar psicología, en un caso, fue determinada por el contenido de la disciplina. En concreto, por el interés de apropiarse de saberes que estuvieran enfocados a la parte social y cultural, y con la expectativa de que se podrían encontrar en la psicología. Al respecto, uno de los psicólogos comenta:

Estudí Ingeniería en comunicaciones y electrónica [...] y pasaron los años y a mí no se me quitaba el gusanito de estudiar otras cosas, cuando menos de involucrarme en cuestiones más bien culturales, de cine, de música, de lectura, talleres y esas cosas, pero por automático ahí la llevaba más bien, la mitad del tiempo me la pasaba en las canchas, en la alberca, conciertos, cines y diversión; y la otra mitad en la escuela. [sobre qué lo hizo decidirse por psicología] Desde siempre... más bien la cuestión social, humana, algo más cultural que técnico. Pues yo no me veía así en el departamento de ingeniería, manufactura o producción, [...] entré en ese proceso de revalidación de estudios, pues buscando una carrera que ya sería, filosofía, sociología o psicología. Y decidí por psicología. (P1)

Dentro del desarrollo histórico de las fuentes de conocimiento, es bien sabido que las llamadas ciencias sociales, provenientes del antiguo conflicto entre la visión positivista y lo que se ha agrupado en las visiones antipositivistas, han estado ganando terreno en la preferencia de los estudiantes como opciones para su formación profesional, en contraste de las ciencias o disciplinas más tradicionales, que desde hace unos años están perdiendo fuerza y espacios.

Es así que para nuestro interlocutor el interés por estudiar "... más bien la cuestión social, humana, algo más cultural que técnico...", lo lleva a optar por la psicología, que al igual que la filosofía o la sociología, son disciplinas que contemplan mayormente contenidos socioculturales en la formación profesional, en comparación con las disciplinas más tecnológicas como serían las ingenierías en sus diversas especialidades. Si bien éstas pueden no dejar de lado la formación humanística en los estudiantes, no contemplan como prioritario la formación en contenidos sociales y culturales y/o artísticos, y en este sentido habría que retomar lo que apuntan Vera, Rodríguez y Grubits (2009) al comentar que la cultura es un sistema de interrelaciones entre los procesos individuales ontogenéticos, los sociales e históricos del comportamiento colectivo en un corte de tiempo y los antropológicos e históricos que hacen posible los productos culturales, incluyendo a las manifestaciones artísticas, cotidianas, científicas, tecnológicas y las de tipo folklórico.

En el discurso del psicólogo es posible identificar una disposición a los elementos culturales y humanos, que lo orillaron a decidir estudiar psicología. Aquí es posible hablar del *habitus* del psicólogo, como estructuras estructuradas, o principios generadores de prácticas distintas y distintivas, de acuerdo con Bourdieu (1997). Lo anterior puede ser entendido como un sistema de disposiciones, el cual constituye una estructura que integra "todas las experiencias pasadas" y "funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones" (Capdevielle, 2011, p. 35). Pero a su vez, el *habitus* preforma las prácticas futuras, orientándolas a la reproducción de una misma estructura. Es decir, que el *habitus* como sistema de disposiciones a ser y hacer es una

potencialidad que, en cierto modo, trata de crear las condiciones de su realización (Capdevielle, 2011). En este sentido al psicólogo no se le quitó “*el gusanito de estudiar otras cosas*” hasta que optó por estudiar una carrera que, de acuerdo a su visión, estaba relacionada con factores sociales, culturales y humanos.

Ser psicólogo como segunda opción

Por otro lado, dos de nuestros psicólogos comentan haber elegido a la psicología como segunda opción, o como sustitución de otra disciplina, específicamente como alternativa a la medicina y la filosofía:

Originalmente yo no quería estudiar psicología sino medicina, pero no me hacía mucha gracia el contacto con la sangre y demás, y finalmente me interesaban como cuestiones de psiquiatría, entonces bueno la afinidad hacia psicología fue lo que me llevó a estudiarla. (P3)

Mi maestro de prepa nos comentaba acerca como de las diferentes profesiones que había ¿no?, entonces él nos daba filosofía y me acuerdo que filosofía era lo que más me gustaba, pero mi papá decía “no, qué vas a hacer estudiando filosofía” y “no hay nada que hacer ahí”. La cuestión está en que entonces dije yo –bueno, pues en lugar de filosofía podría ser psicología, que más o menos se parece un poco-, era lo que creía yo, que se parecía un poco la psicología a la filosofía [...] yo esperaba otra cosa de la psicología, que fuera más parecida a la filosofía o tener más tiempo para reflexionar y todo eso. (P4)

Como comenta Montero (2000, p. 13), “la elección de carrera es el resultado del autoanálisis con respecto a gustos, intereses, habilidades personales o de características propias del desarrollo”. Sin embargo, elegir una carrera profesional no solo implica guiarse por la atracción o el interés que se tenga hacia alguna disciplina en específico, pues pueden existir distintos factores ajenos a la persona que provoquen su inclinación a una carrera totalmente diferente o, en otros casos, seleccionar alguna que se considere parecida a la que en un inicio se quería estudiar.

Buscar similitudes entre disciplinas es posible, debido a que algunas comparten saberes, intereses, ideas y enfoques, e incluso durante su ejercicio pueden aportar

conocimiento unas a otras. En cierto sentido, puede hablarse de que existen disciplinas que tienen redes internas de tejido más flojo, es decir, que los límites que tienen en su estructura son difusos y por lo tanto no permiten establecer con precisión dónde comienzan o terminan los dominios de la disciplina. En estos casos, parece que existe una estructura epistemológica más fragmentada y menos estable (Becher, 2001); con lo cual es posible hacer referencia a que los campos de conocimiento de los que se ocupa cierta disciplina pueden ser abordados por algunas otras, y de esta manera denotan, a simple vista, que tienen características en común.

Habrá que tomar en cuenta que un factor importante en la elección de una carrera como proyecto profesional son las connotaciones o representaciones sociales que existen en la sociedad acerca de las disciplinas como profesiones, que llevan a los sujetos a elegir otros campos de estudio al de su preferencia al pensar que éste no tiene espacios ocupacionales para un ejercicio profesional fructífero o productivo, y a tener ideas como: "...qué vas a hacer estudiando filosofía... no hay nada que hacer ahí".

Ser psicólogo para "estar en contacto con los demás"

La necesidad de interactuar con otras personas es común porque el ser humano es un ser sociable, que se nutre de relacionarse con los demás. Uno de nuestros psicólogos menciona haber elegido psicología para poder estar en contacto con otros e interactuar con ellos:

... yo creo que de alguna forma esa necesidad de estar en contacto con la gente ¿no?, o sea siempre me ha gustado mucho la interacción con la gente, me gusta mucho interactuar con los demás. Entonces yo quería estudiar una carrera que me permitiera como estar en contacto con la demás gente y de alguna manera yo también como dar un servicio, una atención, ayudar a los demás;(...) no te podría decir que haya sido un evento en particular el que me dijo esto es lo que marcó, determinó que estudiaras Psicología, sino que fueron una serie de situaciones a lo

largo de mi vida que se fueron presentando en mi historia personal y que me llevaron a tomar la decisión de estudiar Psicología. O sea, fue por ejemplo el que de chavito me gustaba mucho jugar a organizar, o sea me gustaba a mí organizar los juegos o me gustaba mucho cuidar a mis sobrinitos o cosas así ¿no? Como que siempre estar en contacto con la demás gente, entonces eso de alguna manera creo que fue lo que me impulsó o motivó a estudiar algo que me permitiera estar en contacto con los demás. (P2)

Es de esta forma, que la decisión de ser psicólogo para nuestro interlocutor estuvo influenciada por la imagen o representación social que se asigna a un rol, en este caso estereotipado, y que se le atribuye a la psicología en el entorno social, es decir, las prácticas profesionales y las áreas de inserción de la psicología que socialmente le son atribuidas a esta profesión generó una expectativa e interés en el participante, lo cual lo llevó a decidir estudiar psicología. Como indican Berger y Luckmann (2003), los roles, son tipificaciones de comportamiento aceptadas socialmente y que se encuentran en el contexto de un cúmulo de conocimiento objetivizado, común a una colectividad de actores. En otras palabras, el rol profesional puede ser entendido como un conjunto de conductas que realiza una persona o que se espera que ésta realice de acuerdo a la posición que ocupa dentro del campo profesional (Argyle, Furham y Graham, 1981, citado por Mielgo, Ortiz & Ramos, 2001).

En general, es bien sabido que la psicología es una disciplina que implica interactuar con *los otros*, por su objeto de estudio y su ejercicio profesional. En ese sentido podemos entender a la interacción, como la conducta o comportamiento de un conjunto de individuos en los que la acción de cada uno está condicionada por la acción de otros. Es, por tanto, un proceso en el que una pluralidad de acciones se relaciona recíprocamente (Rizo, 2006).

De acuerdo a lo anterior, el participante llega a psicología por la expectativa de que al estudiar esa carrera podría *“estar en contacto con la gente”*, con lo cual se le asigna una imagen estereotipada o tipificada a la profesión del psicólogo *“el psicólogo es sociable”*, o *“el psicólogo socializa”*; como indica Covarrubias (2003)

es posible identificar atributos ineludibles y constantes relacionados al ejercicio profesional, que posteriormente permiten que cobren un sentido para la persona al percibirlos como formas constitutivas de la psicología, aun cuando, como en el caso de nuestro interlocutor, no se tuviera un conocimiento completo sobre sus prácticas profesionales y de sus ámbitos de inserción.

b) Formación académica

En esta dimensión se abarcó la trayectoria escolar de los participantes, sus primeras experiencias con la profesión y su desarrollo académico. En general, los discursos de los participantes coinciden en que el compromiso como estudiantes y los diferentes enfoques de la psicología fueron factores importantes en su formación académica. Se identificaron las siguientes dos categorías.

El compromiso como parte fundamental en la formación

En el caso de uno de nuestros psicólogos, el hecho de haber sido parte de las primeras generaciones de una institución perteneciente a la UNAM contribuyó significativamente en su formación escolar:

 Mi experiencia como estudiante pues de lujo. Bueno porque las características de la escuela en ese entonces como era nueva en todo, por ejemplo la biblioteca era un lujo estaba alfombrado, a desnivel, cubículos individuales, mesas colectivas y éramos pocos los estudiantes, entonces nos conocíamos casi todos, la planta docente eran puros chavos y además eran muchos extranjeros. (P1)

Las condiciones institucionales resultan tener un gran impacto en el desarrollo académico de los alumnos, indudablemente porque pueden impulsar u obstaculizar la formación de los mismos al incluir no sólo la indumentaria del espacio académico, sino también los planes de estudio que conllevan las normas y procesos que deben seguir los alumnos en sus prácticas cotidianas dentro de la escuela.

De acuerdo con Covarrubias (2003) la dependencia multidisciplinaria de la UNAM de la que egresó el psicólogo, surge en un contexto social con tensiones políticas e ideológicas que atravesaban al conjunto de la sociedad mexicana y que, en el ámbito de la educación superior, responden al proyecto de modernización en la que aparecen las tendencias reformistas pugnándose por descentralizar la educación superior y modernizar el sector educativo.

Nuestro interlocutor hace referencia al compromiso adquirido como parte fundamental en su formación profesional al haber participado como estudiante de la primera generación de un proyecto novedoso, experimental y exitoso:

Como el modelo de Iztacala creado y diseñado por Emilio [Ribes] fue un experimento novedoso y yo creo que si exitoso en términos de que habían las condiciones; éramos muy pocos y como que si había compromiso [...], de alguna manera casi todos los de aquella generación teníamos buenos promedios, quién sabe si por el rendimiento, conocimiento o por el método, pero como que si había compromiso. (P1)

Este proyecto novedoso al que hace referencia el psicólogo buscaba implementar un nuevo plan curricular en aras de resolver las necesidades de la sociedad que se encontraba cambiando. En este sentido la nueva propuesta se proyectaba como un espacio privilegiado y único en el que se podían concretar las expectativas de un futuro prometido, en un escenario percibido como un ambiente puro y nuevo. Estos elementos constituyeron condiciones que promovieron no solo una buena acogida del plan de estudios, sino que despertaron en la comunidad un gran entusiasmo (Covarrubias, 2003).

La formación bajo diversos enfoques teóricos

Para dos de nuestros participantes, si bien en un inicio no les resultó muy interesante la carrera, llegando incluso a ser decepcionante para uno de ellos; al conocer durante su formación que existían diferentes enfoques teóricos de la psicología y distintas áreas dónde se podía tener un ejercicio profesional, esto impulsó y/o renovó su interés por la psicología. Uno de ellos comenta:

Como cuando yo entré el programa todavía dependía de la Facultad de Filosofía y Letras, eran materias como muy áridas, solamente tenía yo una práctica en clínica que se realizaba en un psiquiátrico, donde... los psiquiátricos y el tratamiento de los enfermos era básicamente coordinado por los psiquiatras todavía estaba vigente, bueno todavía lo está, pero en aquella época se utilizaban de manera muy generalizada los electrochoques y bueno, entonces pues no. También las cuestiones de medición, las pruebas, todas esas cosas, entonces pues nada de eso me resultaba muy interesante en un principio pero después poco a poco las materias empezaron a cambiar, si bien la Facultad de Psicología no tiene la orientación como mucho más hacia la práctica, hacia las vivencias reales del trabajo profesional, allá no lo había pero bueno ya las materias se orientaban más a cuestiones de la educación, de la educación especial, entonces ya ahí fue donde me empezó a interesar más. (P3)

Es importante mencionar que no es hasta 1973 que la psicología se independiza de la Facultad de Filosofía y Letras, año en que se funda la Facultad de Psicología de la UNAM y obtiene su reconocimiento como profesión hasta 1974, con otorgamiento de un título profesional en la Ley General de Profesiones, desde mediados de los sesenta y principios de los setenta, el conductismo se constituye como el discurso hegemónico que logra trascender las orientaciones mentalistas de la psicología y desprenderse finalmente de la tutela de la medicina (Covarrubias, 2003).

Bajo esta línea el cuarto psicólogo refiere la influencia que tuvo el conductismo en su formación y posteriormente la diversidad del campo disciplinar de la psicología que fue descubriendo:

A mí me tocó un ámbito muy conductista en la facultad, me dieron clases puros conductistas [...], o sea eran conductistas entonces yo me decepcioné un poco de la psicología pues porque pensaba que era otra cosa, entonces empecé a estudiar por mi lado, por mi cuenta aspectos relacionados con el psicoanálisis, con Freud, yo creo que en prepa también había leído a Freud entonces era un poco más mi idea, pero finalmente pues me quedé...empecé a ver que había otras áreas de la psicología y otras corrientes sobre todo, por ejemplo, por ahí a media carrera me tocó conocer a Piaget, es decir, leyéndolo ¿no?. Entonces pues otras cosas que me llamaron la atención pero sobre todo la educación, fue lo que más me llamó la

atención, ver que se podía trabajar como psicólogo en el ámbito de la educación. Entonces así fueron más o menos las experiencias, medio decepcionantes porque bueno uno espera otra cosa pero a la vez te abre otras expectativas ¿no?, se me fueron abriendo otras expectativas y luego cuando tuve que elegir área, que en la facultad estudias 6 semestres y luego eliges área, 7mo, 8vo y 9no ya eran de alguna área en particular y yo escogí educación y estuvo bien. (P4)

La psicología ha recorrido distintos caminos en búsqueda de modelos teóricos explicativos y herramientas metodológicas para la comprensión de una gran variedad de fenómenos psicológicos. De igual manera se debe tomar en cuenta que el desarrollo de diferentes modelos conceptuales y metodológicos responde a las problemáticas o áreas de interés específicas de un contexto social-histórico determinado.

Por otro lado, la psicología resulta ser una disciplina con un rango de acción bastante amplio pues su conocimiento se ha ido construyendo con ayuda del trabajo de disciplinas con las cuales tiene una estrecha relación, tal es el caso de las ciencias sociales y biológicas. Retomando a Becher (2001), esto sería debido a los límites que tiene una disciplina, que en el caso de la psicología resultarían ser límites permeables pues estos están asociados con los grupos académicos divergentes y que forman redes flojas, pero que también señalan una estructura epistemológica más fragmentada, menos estable y de final abierto.

La falta de unidad interna de la psicología no es algo nuevo. La diversidad (conceptual y metodológica), la cual es inter e intradisciplinar (Arana, Meilán y Pérez, 2006), procede de los diferentes enfoques teóricos (epistemológicos), así como de la variedad de ocupaciones en que desarrollan su labor los profesionales de esta disciplina.

c) Trayectoria profesional

En esta dimensión se indagó acerca del ejercicio profesional de los psicólogos; cómo fue que se interesaron por la docencia, cómo ingresaron propiamente a dar

clases en la universidad, sus experiencias en el campo de la docencia y si llevan a cabo actividades de investigación dentro de la misma.

Los discursos de los participantes ofrecen similitudes, tanto en los factores que los orillaron a ingresar a dar clases como en sus experiencias al comienzo del ejercicio profesional, de igual manera dos de los participantes fueron ubicados en las dos categorías que se formaron.

La docencia como una oportunidad circunstancial

En la psicología existen diversas áreas para desarrollarse profesionalmente, distintos campos de acción del psicólogo. Algunos estudiantes identifican las funciones que desempeña el psicólogo en un mismo ámbito profesional, pero otras veces los alumnos no conocen los espacios ocupacionales de la profesión hasta ya avanzada su formación.

Sea como sea, al concluir su formación académica se espera que el egresado comience propiamente su vida profesional en cualquiera de las áreas ocupacionales de la psicología. Como mencionan Martínez (s.f.) la incorporación al mercado de trabajo es una de las transiciones más relevantes en la trayectoria profesional de los individuos, en donde la búsqueda de los medios necesarios para la subsistencia y el bienestar se condiciona con base en los conocimientos, habilidades y actitudes producto de los años de estudio.

Para el caso de tres de los psicólogos entrevistados, el hecho de haberse establecido en la docencia fue debido a diversos factores ajenos a ellos, pues en sus discursos es posible identificar que en un primer momento no pensaban dedicarse a dicha actividad:

[Sobre cómo decidió dedicarse a la docencia] Pues de alguna manera [...], como todo a muchos de nosotros, básicamente conseguimos nuestro trabajo ya sea por relaciones familiares, sociales y de alguna manera en la mayoría de los casos, pues ahí está dentro de las estadísticas, fue circunstancial. Me llamó mi amiga, y me llamó porque la materia es Métodos Cuantitativos, entonces por la naturaleza de la

historia que traía estaba relacionado con los números y pues ahí la conveniencia de... o cuando menos aquí caí. (P1)

En el último año en la práctica de Psicología Social [...] el grupo se divide en dos, o sea llegan dos maestros y cada quien habla de lo que va a trabajar. Entonces [...] yo me fui con la profesora e hice mi práctica. Yo salgo de la carrera en el 97 y en el 2001, 4 años después más o menos recibo una llamada telefónica en mi casa y era la profesora, me dijo -oye ¿qué crees? que el maestro que estaba conmigo ya renunció ya se fue-, entonces existe la posibilidad de un proceso para que entre gente nueva ¿no te interesa?', yo -no pues encantado-. Y así fue como entré. (P2)

A la docencia... bueno mira cuando yo estaba terminando la carrera de psicología, estaba en el 8vo semestre me ofrecieron irme a trabajar a Culiacán, Sinaloa, a una escuela activa [...] y me fui a Culiacán y estando allá pues tuve la experiencia de ser director de una escuela luego, luego ¿no?, entonces eso estuvo muy suave y todo. Entonces eso confirmó más mi interés en el área educativa, entonces cuando ya venía de regreso, cuando ya vine de Culiacán a México, pues regresé para terminar la carrera, que no la había terminado, faltaba un semestre todavía, y me encontré con un amigo mío, y él me invitó a trabajar a Iztacala, entonces yo le dije pues que no sabía nada de docencia, ni nada de eso, me dijo "no te preocupes, Emilio Ribes va a dar los cursos de capacitación", -ah pues bueno, suave-, nombre hubieras visto... pero bueno, así fue como me conecté con Iztacala y a venir a dar clases a la carrera de psicología. (P4)

En los tres casos es notorio el hecho de que no se pensaba en la docencia como profesión, sin embargo, esto no quiere decir que fuera por desagrado o falta de interés, simplemente la oportunidad se les presentó y ellos la tomaron.

Por otro lado, como menciona uno de los participantes:

Antes había mucha oportunidad, salían plazas como la planta docente era muy joven y estaba creciendo la matrícula de estudiantes pues se necesitaban más. (P1)

La apertura de oportunidades laborales en las instituciones de educación superior, asociada a la expansión, masificación, diferenciación y segmentación de la enseñanza superior a partir de los años sesenta, abrieron los espacios para la contratación "emergente" de personal docente que pudiera atender la demanda estudiantil, condición que favoreció a distintos egresados para incorporarse al área

académica (Covarrubias, 2003); como en el caso de nuestros entrevistados, quiénes fueron invitados por otras personas para ingresar a la planta docente sin que ellos lo tuvieran planeado en un inicio. Es importante señalar que el segundo psicólogo ingresó a la docencia mucho tiempo después de que existieran estas oportunidades laborales; en su caso, esto estuvo determinado por las redes sociales con las que contaba.

Siguiendo esta misma línea, es imprescindible mencionar el concepto de “capital social”, pues hace referencia a la relación y redes por las cuales los individuos son capaces de realizar acciones que beneficien su bienestar social y económico; este capital social es acumulativo, orientado a beneficiarse del mundo social y puede reproducirse y expandirse (Bourdieu y Passeron, 1977, citado por Vera, Rodríguez y Grubits, 2009). Como mencionan Vera, Rodríguez y Grubits (2009), en el ámbito escolar el acceso a los recursos institucionales depende de la manera en la cual el sujeto se incorpore a las redes que proveen el acercamiento a los agentes institucionales, quienes conocen y pueden apoyar con oportunidades. Estas posiciones importantes en las escuelas, gobierno, programas, colegios y organizaciones sociales permiten que estos tengan el conocimiento y generen ricas redes de apoyo y recursos sociales, que posteriormente, como en el caso de los entrevistados, pueden beneficiarse para insertarse en el campo laboral.

La investigación como parte fundamental de la actividad docente

Es sabido que las universidades son instituciones de enseñanza e investigación, dónde se genera y transmite conocimiento. Como bien indica Hernández (2009), en el quehacer de la universidad, el docente investigador como creador de conocimiento es actor principal, de él depende la formación del espíritu crítico y reflexivo de los profesionales que han de contribuir a la transformación de la sociedad. Es una reflexión sobre la responsabilidad social de la universidad en un mundo de constante incertidumbre, donde la función del docente en su rol de investigador y su relación permanente con la construcción del conocimiento,

modifican su praxis pedagógica en el proceso enseñanza aprendizaje, para dar respuesta eficaz a las tendencias de la educación superior.

Para tres de los psicólogos participantes, la investigación es otra actividad que realizan en complemento con la docencia debido, principalmente, al nombramiento que tienen como profesores:

Todos los profesores de carrera tenemos trabajo de investigación, que yo vinculo a mi trabajo de práctica con los adultos mayores. (P3)

Veintidós horas tengo de investigación. Estoy en un buen de proyectos, por ejemplo, damos cursos de formación, organizamos a los profesores, tengo 3 diplomados de uno soy responsable académico; del otro soy coordinador uno que es a distancia [...]; y el tercero yo apoyo, luego... pues no sé, hay un montón de cosas que hacemos, por ejemplo, pues publicar libros y todo eso, tenemos uno por año desde hace como 8 años o 9 y pues asesoro un montón de cosas. (P4)

Como parte de mis actividades por el nombramiento, básicamente tienes que dedicarte en parte en tu horario a la docencia y la otra parte a la realización de investigación. [...] La cuestión académica es bastante cómoda, la gente que se mete a la cuestión educativa pues tiene sus ventajas y desventajas como todo, aquí tienes mucha ventaja de que te puedes desarrollar, hacer muchas actividades a parte de tu actividad laboral en el campo educativo. (P1)

Todo el mundo parece estar de acuerdo en que las universidades deben ser consideradas tanto instituciones de enseñanza como de investigación (Sancho, 2001). Por el tipo de actividades que en ellas se llevan a cabo forman parte tanto del sistema educativo como del de la ciencia, la tecnología y la industria (Mansfield y Lee, 1996, citado por Sancho, 2001)

El docente universitario que realiza y orienta procesos investigativos con otros docentes y estudiantes, tiene la posibilidad inigualable de ser creador y constructor de conocimiento a través de la experiencia directa y sistematizada que le ofrecen cada una de las etapas de la investigación y los resultados de la misma. Más que

otro docente, es consciente de la transformación y el avance del conocimiento, en tanto realiza nuevos hallazgos en su trabajo de investigación (Hernández, 2009).

Generalmente los docentes que investigan pasan casi la mitad del tiempo dedicados a la investigación y la otra mitad a la docencia. Sin embargo, en un estudio de Vidal y Quintanilla (1999) la opinión generalizada entre los académicos entrevistados es que la relación entre la investigación y la enseñanza es inevitable. Casi nadie está de acuerdo con la idea de que trabajar en la universidad implique sólo enseñar. Incluso, en algunos casos específicos, el profesorado preferiría sólo investigar. De acuerdo a los discursos de los psicólogos entrevistados, la parte de investigación que llevan a cabo es fundamental dentro de su actividad como docentes, la cual por un lado es resultado del nombramiento que como profesores tienen, pero por el otro, una oportunidad de gran importancia para su desarrollo en el campo educativo.

d) Práctica pedagógica

En esta dimensión se examinó principalmente la visión que los psicólogos tienen sobre la educación, se les interrogó sobre los aspectos a que dan mayor importancia al momento de enseñar y sobre lo que les interesa que aprendan los estudiantes como futuros profesionales de la psicología. Sus discursos permitieron construir tres categorías.

Aprender a ser docente “por ensayo y error”

Al docente, desde el sentido común, se le conoce como el que conduce, el que guía, el facilitador, el mediador del aprendizaje o simplemente como el que enseña (Monroy, Contreras y Desatnik, 2009), y como consecuencia, existen distintas exigencias o expectativas sociales sobre lo que debe ser o poseer un profesor; generalmente se espera que dentro de la práctica educativa los docentes tengan bastante experiencia y un amplio conocimiento sobre las

temáticas a abordar y en los aspectos metodológicos para la enseñanza. Sin embargo, existen personas que trabajan como profesores sin tener formación inicial en el área educativa, y que declaran que su profesión es la docencia y van construyéndose como docentes (Monroy et al., 2009).

En este sentido, los psicólogos entrevistados comentan haber iniciado en la docencia sin formación alguna pero que a través de su desarrollo profesional fueron ampliando su experiencia, adquiriendo conocimiento y modificando o reforzando sus métodos de enseñanza:

[sobre sus primeras experiencias como docente] Yo creo que en gran medida fueron mucho por ensayo y error, o sea cometí muchos errores [...] yo creo que fueron mis primeras experiencias... difíciles, el aprender a separar mi trato profesional con ellos y no involucrarme emocionalmente con ello, eso fue complicado. A nivel didáctico, a nivel de transmisión de conocimiento o de trabajo en el aula tuve el error que muchos tienen de empezar a copiar modelos, [...] o sea las típicas cosas que uno hace por imitación también, pensando que van a funcionar y entonces te das cuenta que no todos los modos y las maneras de los docentes a los que tú tuviste funcionan, entonces se va formando tu propia personalidad como académico, como docente, se va formando tu propia esencia. (P2)

[acerca de si ha tomado cursos sobre docencia] No, nunca... que feo, más bien es por ensayo y error o de acuerdo a las lecturas, a las nuevas tecnologías [...] Cosas así de didáctica y de docencia no. Me dan ganas, pero mejor me meto a investigar por mi propia cuenta, como que ha sido parte fundamental de mi existencia el ser autodidacta y que de alguna manera aquí fomentan y lo generan y te ayudan a desarrollarlo. [sobre sus primeras experiencias como docente] pues medio complicadas porque luego los chavos... es un reto quién sabe más tu o yo, nada más por estar molestando, pero de manera general fueron bien aunque si una que otra experiencia así donde como te ven chavo pues no pelaban o se salían como que es lo que paga uno, forma parte de la experiencia, el costo de... La falta de control, a lo mejor uno todavía no tiene técnicas de control de grupos o de alguna situación de formalizar la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje, entonces uno ya se empieza a documentar. (P1)

[Sobre sus primeras experiencias como docente] Sí, fueron muy buenas, muy buenas, muchos de mis alumnos eran mayores en edad que yo y pues nos veíamos muy en el plan de compañeros, de gente que quería innovar, que quería pues tener

una buena formación pero que... que no dependían de mis enseñanzas que seguramente no podían ser muchas en ese momento sino de construir colectivamente un aprendizaje [...]. Yo no tenía gran formación como docente y yo creo que fue una generación muy importante que... construimos un aprendizaje colectivo, que ellos se comprometían también mucho que trabajábamos y estudiábamos juntos y eso me fue formando también como profesor. (P3)

[Sobre sus primeras experiencias como docente] Bueno fueron buenas ¿verdad?, aunque me ponía muy ansioso, me ponía muy nervioso a la hora de dar clase, entonces no, no sabes que rollo y todo, a pesar de que yo creo que me tocaron buenos grupos, buenos alumnos pero luego un siguiente año di clases en la tarde y muchos de mis alumnos era mayores que yo ¿me entiendes?, entonces eso también como que lo saca de onda, o sea el hecho de que algunos alumnos sean mayores que tu o que tengan más experiencia o cosas así ¿no?. [...] yo creo que uno tiene concepciones erróneas de lo que es dar clases, de lo que es enseñar o de lo que es la docencia, piensas que uno va a enseñar y no piensas en que deben de aprender [...] y después con la experiencia pues vas entendiendo. (P4)

Los docentes pueden aprender muchas cosas por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con los compañeros, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal, etc. En todas estas situaciones los docentes aprenden sin la presencia de un programa formal y organizado de formación permanente (Aramburuzabala, Hernández-Castilla y Ángel-Urbe, 2013), con lo cual van creando su propia formación profesional en el campo educativo. Para Feixas (2004, citado por Aramburuzabala et al., 2013) las características de la formación del profesorado están definidas por la política de organización que se tenga dentro de la institución; de esta manera podemos hacer referencia a que los docentes participantes se desarrollaron bajo un modelo que parte de su experiencia y que promueve la reflexión sobre la práctica.

Por otro lado, y como bien indica Carranza (2008), el pensamiento didáctico del profesor cobra un papel importantísimo ya que refiere a las concepciones, expectativas y actitudes que tiene sobre la enseñanza, explora acerca de la postura epistemológica del profesor frente a una determinada disciplina, así como

las estrategias pedagógicas y de evaluación que utiliza y que influyen en su actuación docente desde las formas de planear las clases hasta las maneras de evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

La enseñanza basada en un enfoque constructivista y humanista

Puede afirmarse que durante los últimos diez años las perspectivas constructivistas (psicogenética, cognitiva y sociocultural) han resultado ser las aproximaciones de mayor presencia y participación en la formación y práctica de los psicólogos. Al mismo tiempo, gradualmente se han incorporado las metodologías de corte cualitativo y se ha acrecentado el influjo de las teorías sociales y humanistas, modificando la visión aplicacionista y tecnocrática de la Psicología (Díaz Barriga, Hernández, Rigo, Saad y Delgado 2006). Es interesante encontrar en los discursos de los psicólogos que la mayoría de ellos expresa trabajar con una visión orientada hacia estos enfoques teóricos:

A lo que le doy importancia es a que los chavos construyan su propia experiencia de aprendizaje con base en el programa o en la temática, en el eje temático que yo les estoy dando, pero como que lo más rico para mí es que los chavos... de lo que viene en el contenido oficial, puedan hacer una reflexión y puedan decir qué les hace sentir o qué les está sirviendo en su vida profesional, en su vida personal, en su vida cotidiana. Tengo la gran ventaja de que por el enfoque que yo manejo, en la materia que doy en la de aplicada, por ejemplo, ese aprendizaje que están adquiriendo esos chavos tenga una aplicación inmediata en su vida cotidiana, que lo puedan hacer vida y entonces sólo haciéndolo vida van a poder transmitirlo a los demás o compartirlo con los demás. (P2)

[sobre lo que le importa cuando enseña] Construir colectivamente un aprendizaje y de hecho pues ahora si tengo muchas experiencias pero sigo creyendo que la mejor manera de aprender es en trabajo conjunto. [...] Me parece que es muy importante la participación pero en términos de [...] compartir con el grupo las experiencias, esta información, que permita la complementación de los temas que investiga un equipo con lo que le pueda aportar el otro, etc., de ese tipo de participación es la que me parece importante. (P3)

Las estrategias de innovación profesional conciben la formación como una actividad reflexiva, la cual supone asumir una nueva posición para los participantes (en este caso, los psicólogos entrevistados) respecto de los procesos de reflexión en y sobre su práctica profesional (Fernández, E. 2009). Pues aquí el docente guía la formación de los alumnos “*con base en el programa o en la temática*” hacia contextos reales para que sean ellos mismos quiénes experimenten o vivan las situaciones necesarias para su formación:

El contacto con las situaciones lo más aproximadas a la realidad. Entonces a mí me parece que es ese contacto con la realidad educativa, ellos están aquí porque me interesa que vengan a ver la dinámica institucional de una escuela, que entren y vean y dar un curso de habilidades del pensamiento, que no es más que el pretexto para que ellos se involucren y analicen el contexto adecuadamente. (P4)

Pues yo trato de vincular aquellas actividades que se supone son importantes allá afuera, por ejemplo, comunicar por escrito lo que encontraron o cuando lo expresan de manera verbal uno trata de vincularlo, con la práctica diaria, trabajo en equipo e intercambio de ideas. [...] y pues que valoren todavía su camino, cuando menos mi poca experiencia aquí y allá pues eso me da cuenta que disfruten, que se tiren en el pasto, que vayan a la biblioteca que es un agasajo, bueno a los que les gustan los libros y la lectura, o el hecho de leer. Intento aplicar cuestiones más cercanas a la vida, hablar de la elección de carrera, de la elección de pareja, de la familia y tratar también, últimamente, de vislumbrar que la psicología no nada más es dolor, angustia, sufrimiento. (P1)

Como mencionan Compagnucci y Cardós (2007), la formación, en este sentido, problematiza el conocimiento pedagógico con el propósito de dotarlo de un significado personal que evite su reproducción y favorezca su significación y resignificación, a partir de la reflexión sobre la relación teoría-práctica en el contexto formativo. De esta manera la significación o apropiación resultada de la actividad reflexiva será de características individuales y propias de cada alumno.

Al hablar de un enfoque constructivista se está haciendo mención a un conjunto de elaboraciones teóricas, concepciones, interpretaciones y prácticas que, junto con

poseer un cierto acuerdo entre sí, poseen también una gama de perspectivas, interpretaciones y prácticas bastante diversas (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007).

e) Relación con la medicina

En esta dimensión las preguntas estuvieron orientadas hacia la visión que los psicólogos tienen acerca de la medicina y sus profesionales, la relación que existe entre ambas disciplinas, así como del trabajo en conjunto entre psicólogos y médicos. De acuerdo a los discursos de los participantes se identificaron tres categorías

La medicina como profesión con mayor estatus

Al hablar de estatus, como ya mencionamos, se hace referencia al grado de reconocimiento o prestigio que una profesión puede tener ante la sociedad, este prestigio es el resultado de dos factores: un sistema de valores y la importancia funcional de los papeles encuadrados en la estructura ocupacional de una sociedad. De esta forma, una profesión confiere a quien la ejerce un prestigio y un rédito medio-alto en el sistema de estratificación social de casi todas las sociedades (Fernández, J. 2001). Para tres de los participantes, la medicina es una profesión que socialmente tiene un mayor reconocimiento en comparación con la psicología:

Socialmente no hemos logrado posicionarnos dentro de la percepción social como un profesional integral que entiende la problemática psicológica como una parte integral del ser humano, entonces difícilmente nos hemos ido alejando un poco de la idea popular de que somos brujos, de que apenas te veo y ya puedo decir tus características personales o también el estigma social de –no estoy loco para ir al psicólogo-, yo creo que se ha ido avanzando un poco pero si, no tenemos el estatus que durante siglos han tenido los médicos y que ellos pues han sabido capitalizar bien; capitalizar en términos de prestigio y capitalizar en términos económicos. (P3)

[sobre el estatus social de los médicos] claro son más conocidos ¿no? para empezar, tal vez sí son más reconocidos por la gente, pues yo creo que sí. [...] pues en algún lugar hay figuras profesionales como que son más reconocidas, en

algunos lados el médico, el párroco, el maestro son las figuras más reconocidas. Entonces en ese sentido yo creo que por ejemplo hay mucho desconocimiento de parte de la gente acerca de lo que un psicólogo hace, en cambio si le preguntas qué hace un médico pues es más fácil que te digan qué ¿no?, en cambio el psicólogo no mucha gente sabe, ya más gente sabe la actividad profesional que realizamos, pero muchísima todavía no. (P4)

Cada uno de los papeles productivos de una sociedad tiene una importancia funcional diferente para esa sociedad y es valorado en más o menos; es decir, tiene más o menos prestigio. En cada sociedad y en cada periodo histórico, el prestigio relativo que cada papel productivo posee puede no ser el mismo, sin que la variabilidad sea tan grande como postulan algunas interpretaciones ideológicas de la sociedad. Esta variabilidad se debe a que una misma función necesaria en un sistema social puede ser valorada de diversas maneras, de acuerdo con los valores dominantes en los diferentes sistemas sociales y épocas. Además, los distintos papeles de una sociedad ofrecen posibilidades diferentes en cuanto a la obtención de ingresos y la acumulación de capital (Fernández, J. 2001).

Este capital (que puede ser económico, cultural, social y simbólico), determina la especificidad de cada campo. Es decir, el estatus otorgado a cada profesión será distinto debido a que, como todo espacio social, cada profesión es una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que la ocupan (Bourdieu, 1992, citado por Giménez, G. 2003).

Por otro lado, al elegir como profesión a una disciplina con cierto estatus se busca la obtención de ese reconocimiento, lo cual, como comenta un participante, influye en la forma en que los profesionales de esa disciplina se representan:

Pues ellos se perciben... según mi impresión pues como que se perciben más qué. Es mi percepción porque como que consideran la profesión del psicólogo, así como una especie de técnico, no profesional; eso es lo que me ha tocado vivir de cerca con muchos de ellos que sin embargo de eso en algunas instituciones algunos de ellos ya les están dando el reconocimiento más serio a la labor del psicólogo, ya le reconocen su contribución y su papel profesional dentro del campo de la salud. Pero

la gran mayoría como que no lo ven de manera seria. [...] Se perciben concedores de todo lo que concierne a la salud y como que delegan mucho, no le dan mucha importancia al aspecto psicológico y su relación con la salud. (P1)

Las profesiones más antiguas son todavía consideradas como las de estatus más elevado (Elliot, 1975, citado por Fernández, J. 2001). De acuerdo con Fernández, J. (2001) quienes optan por la profesión médica tienen las siguientes motivaciones: ponderar el prestigio social y los altos ingresos, buscar una ocupación interesante que parece constituir un reto, el gusto de ejercer su juicio y tratar de hacer el bien. El compromiso del médico con su trabajo depende de las recompensas que recibe, las cuales incluyen ingreso, categoría, estima y aprecio de sus pacientes, así como la satisfacción de desempeñar adecuadamente su trabajo.

Por otro lado, las políticas públicas han privilegiado dentro del campo el aporte principalmente de la medicina, en tanto que disciplinas como la psicología pasan como “plato de segunda mesa” a excepción de si el enfoque de la misma sea desde un ámbito paliativo coincidente con el de la medicina. Así ha sobrevivido la psicología en nuestro país, con una visión medicalizada, esto con el fin de lograr cierta aceptación social en su medio científico (Redondo, 2013).

Necesidad de un trabajo interdisciplinario entre médicos y psicólogos

No es frecuente que para solucionar las deficiencias en la atención a la salud y en la producción de servicios, se considere como opción las posibilidades que el trabajo interdisciplinario puede brindar para mejorar la calidad en la resolución de los distintos problemas que se enfrentan en la atención a la salud. En parte se debe a que, de hacerlo, se obligaría a estudiantes, docentes y personal de servicios a manejar diversos marcos teóricos y metodológicos, lenguajes y destrezas de diferentes disciplinas para poder comprender y/o solucionar los problemas planteados con el propósito de permitir contrastar diferentes puntos de

vista, así como atender y respetar los valores y aportes de cada disciplina (Rojas, Castillo, Echeverría y Candila, 2010).

En este sentido, tres psicólogos concuerdan en que es necesario que médicos y psicólogos lleven a cabo un trabajo interdisciplinario, sin embargo, indican que esto no se ve reflejado en la práctica profesional de ambas disciplinas:

Yo creo que hay que propugnar por seguir fortaleciendo la sensibilización y la capacitación y la profesionalización multidisciplinaria, o sea que se sigan fortaleciendo de que tanto los profesionales de la psicología como los profesionales de la medicina trabajen en conjunto, trabajen en colaboración, trabajen en equipo ¿no? [...], o sea ya, se está haciendo, pero no hay que dejar de hacerlo y hay que promoverlo más, yo creo que esa es una buena alternativa. (P2)

Si tendríamos que trabajar coordinadamente creo que tampoco lo hacemos y es un objetivo no cumplido de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales que justamente se agruparon por disciplinas afines para hacer un trabajo conjunto, tenemos a la CUSI que tiene médicos, enfermera y psicólogos y demás pero difícilmente se logra, a lo mejor como en proyectos muy específicos es que se logra más que por decisión de las disciplinas, por interés personal de varios profesionistas, pueden entender y avocarse a analizar un fenómeno desde distintos puntos de vista, pero creo que se deja un poco a la voluntad personal más que a los proyectos institucionales. [...] Creo que tendrían que generarse espacios de discusión como eventualmente se hacen los estudios de caso donde distintos profesionistas pueden plantear su punto de vista y con comunicación y respeto es lo que se requiere para tener un trabajo inter y multidisciplinario. (P3)

Pues en la medida que trabajáramos, pero lo vemos que es parte del discurso del trabajo multidisciplinario, inter o multi como se le llame... pues no hay, así hay planes como de trabajo institucional pues yo creo que nada más en el papel porque aquí en la práctica no [...] como que tenemos muchas carencias en el trabajo en equipo y menos si son de otro tipo de disciplinas, como que hay muchos tabús tanto a nivel profesional como a nivel institucional. Que a lo mejor a nivel institucional lo imponen y pues nos tenemos que disciplinar y tendríamos que trabajar a fuerzas, pero como que no hay una promoción o si la hay pues... no la conozco o la veo muy lejos. (P1)

La complejidad del mundo contemporáneo, la fragilidad de las certezas científicas, ideológicas y políticas para brindar respuestas en términos de salud desde los espacios profesionales convencionales, desde la atención estatal y desde la atención privada, nos sitúan en la emergencia de brindar respuestas interdisciplinarias que abarquen lenguajes comunes y puntos de vista consensuados sobre los problemas por abordar. Se hace necesario tener un enfoque amplio desde el conocimiento de la realidad por parte de los psicólogos y médicos, una suficiente apertura teórica para construir una mirada que involucre una praxis interdisciplinaria, desde la que se puedan atender los conflictos sociales que suelen expresarse de manera individual, y que quizás sea esa expresión individual la que nos confunda y terminemos extraviándonos y perdiendo de vista la multicausalidad de los problemas vigentes (Parisi, 2006).

Como indica Piña (2010), no basta con que se plantee la interacción entre psicólogos y médicos para que de manera automática se le confiera el carácter de un quehacer interdisciplinario. Sino que el asunto de fondo estriba en saber si los productos obtenidos han traído consigo un replanteamiento de los programas de prevención o de rehabilitación en materia de salud; pero sobre todo que hayan sido instrumentados y evaluados de manera sistemática y de acuerdo con los criterios metodológicos que demanda el caso; de otra manera, es posible que los esfuerzos se pierdan en una suerte de práctica “academicista” avalada inclusive por las instituciones del sector salud, que en términos reales no impacta en lo más mínimo a las políticas en materia de salud.

CONCLUSIONES

La psicología y la medicina son profesiones de suma importancia para la sociedad mexicana, debido a que son parte fundamental en la atención del ser humano; son profesiones que, a su ritmo, se han transformado y ganado un lugar importante dentro de sus distintas áreas de actuación.

Cabe señalar que entre los supuestos iniciales que teníamos al plantear el proyecto de investigación eran que encontraríamos grandes diferencias en cuanto a las representaciones sociales de los docentes de ambas disciplinas, tanto en lo que respecta a su formación, como a sus trayectorias académicas y profesionales, y en general, en cuanto al proceso de construcción de su identidad como profesionales de su disciplina y como docentes; y esto, debido a que lo que se enseña en cada una es cualitativamente distinto. Sin embargo, al sistematizar la información obtenida encontramos gran cantidad de similitudes, y aunque no es posible generalizar, se encontraron situaciones y discursos en los relatos de los docentes que resultan muy parecidos.

En primer lugar, la elección de ambas carreras por parte de los docentes entrevistados, estuvo enmarcada por el deseo o aspiración de estar en relación, interactuando y trabajando con otros, ya fuera para atender pacientes o para ayudar a los demás. El deseo constante de convivir con los demás y brindarles cierta atención fue una de las razones fundamentales para elegir a la medicina o a la psicología como profesión.

La segunda coincidencia la encontramos en la forma en la que se decide por la vida docente en ambos grupos de casos; encontramos que la docencia no es una primera opción profesional, la oportunidad se da de forma accidental y fue asumida sin conocer realmente las implicaciones del trabajo docente. Aunque las situaciones y decisiones de cada profesional fueron distintas, la elección de la docencia nunca es una opción laboral mínimamente considerada, simplemente se da como algo circunstancial. Sin embargo, es notable identificar en los discursos de los médicos, que ellos ejercen su profesión de forma externa, optando por la

docencia como una actividad complementaria para sus horas libres o como un apoyo extra a su economía; en el caso de los psicólogos, por otra parte, dos de los participantes comenzaron a dar clases aún sin haber terminado la licenciatura, y los cuatro se han dedicado a la docencia de tiempo completo, convirtiéndose ésta en su única actividad profesional. En este sentido, podemos indicar que en el caso de los psicólogos, su identidad está definida como profesionales de la psicología, por un lado, pero también como docentes universitarios; esto debido a que a través de su trayectoria profesional se fueron formando como psicólogos, apropiándose de saberes y conductas propios de la disciplina, pero también fueron adoptando a la docencia como su ejercicio profesional por excelencia.

Ya durante su ejercicio profesional y debido a lo anterior, los profesores expresan que aprenden a ser docentes en la práctica, pocos tienen algún tipo de formación pedagógica, grado o especialidad en docencia, a través de sus experiencias relatadas nos dejaron conocer la forma en que comenzaron a dar clases, por ensayo y error e imitando a sus profesores; con los años y la experiencia han logrado construir un método propio que continúan aplicando.

Por otro lado, como parte de uno de los objetivos del estudio, se buscó conocer cómo es que los profesores visualizan a la otra profesión y si consideran que alguna de las dos profesiones está por encima de la otra. Todos los casos aquí reportados, tanto los médicos como los psicólogos, coinciden en que la medicina tiene un estatus mayor; pocos atribuyéndolo a los años de estudio, algunos a la carga de trabajo durante la formación y otros debido a una cuestión cultural y social en donde la medicina es posicionada varios peldaños por encima de la psicología, la cual, por su lado, no es vista como una profesión indispensable para la sociedad como lo es la medicina.

Lo anterior está relacionado con otra coincidencia encontrada en este grupo de docentes, todos los casos expresan que es necesario más trabajo interdisciplinario con el afán de tener un mayor y mejor impacto en el área y población que comparten, así como la promoción en los alumnos de la necesidad de que exista un trabajo interdisciplinario entre ambas profesiones.

Por otro lado, se encontraron también algunas diferencias que nos parecen importantes de recuperar; la primera de ellas es que las áreas de inserción de las dos disciplinas es distinta, es decir, la psicología tiene una amplia variedad de opciones donde el recién egresado de psicología puede comenzar su vida profesional; y en cambio, los médicos cuentan con un campo de trabajo ya definido, pues consiste propiamente dentro del área de la salud, el cual presenta diferentes opciones enfocadas a hospitales, centros de salud y demás.

En segundo lugar, encontramos que la medicina siempre fue tomada como la primera opción en la elección de una profesión, en cambio la psicología nunca resultó ser la primera, uno de los entrevistados primero estudió una carrera totalmente distinta a la psicología y otros dos, en un primer momento, se interesaban por otras profesiones. En este sentido, la psicología fue elegida como una segunda opción, situación que no es así en los médicos, y como ellos mismos lo expresaron, debido el compromiso que implica estudiar medicina, su estatus social y todo el tipo de representaciones y de prestigio que socialmente tiene, es por eso que se elige a la medicina como primera opción y sin indecisiones. Lo cual consideramos es determinado por la concepción social que se tiene de ambas profesiones; como se mencionó anteriormente, existe una diferencia de estatus entre los médicos y psicólogos, que se ve reflejada en la importancia y en los estereotipos que la sociedad y la cultura le otorgan a cada una. De esta manera, al elegir una carrera profesional resulta más sencillo optar por una opción que tenga mayor reconocimiento, pero también por el hecho de conocer a qué se dedica tal disciplina.

En lo que se refiere a la práctica como docentes, encontramos que los estilos de enseñanza son muy distintos, en medicina se prefiere el modelo tradicional con un énfasis mayor en la transmisión de valores y prácticas correctas, en psicología se opta por un modelo constructivista dándole al alumno su lugar dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, responsabilizándolo del mismo. Los profesores de medicina en apariencia son más estrictos y apegados a normas y reglas dentro del

salón, sobre todo los que tienen materias prácticas, por su parte los psicólogos en apariencia más relajados, abiertos al diálogo y flexibles dentro del salón.

Por último, el papel que juega la investigación en ambos grupos de profesionales es muy distinta, los psicólogos la realizan como una actividad cotidiana y como parte de su ejercicio profesional, debido a que desde su formación estuvieron en contacto con ella pero además por el nombramiento que como profesores tienen; como se mencionó anteriormente los psicólogos son docentes de tiempo completo y como parte esencial dentro de la universidad, su deber se centra en la docencia pero también en la investigación. Por el contrario, en medicina la investigación no es algo fundamental, los profesores la realizan como requisito para subir de rango dentro de la universidad y de acuerdo a sus discursos, no es una actividad que prefieran o que realicen de forma cotidiana, tampoco su nombramiento se los exige y por lo tanto no resulta una parte importante dentro de su quehacer profesional.

A partir de lo anterior, y como se mencionó anteriormente, podemos mencionar que, si bien la medicina y la psicología son profesiones ligadas por un objeto de estudio, las diferencias cualitativas entre ambas son muy evidentes en cuanto a contenidos, formas de conducta, valores, etc.; es decir, diferencias que conforman el ethos profesional de cada profesión. De esta manera resulta importante conocer lo que es este concepto; como comentan Romero y Yurén (2007), casi todas las carreras universitarias que forman a profesionales de la educación (pedagogos, profesores de lenguas extranjeras, psicólogos educativos, profesores de educación media superior, entre otros) tienen como uno de sus objetivos que los egresados forjen un ethos profesional o, al menos, que hagan suyo un cierto código de conducta para orientar su práctica profesional; y aunque la medicina no sea una disciplina orientada a formar profesionales en la educación, está claro que a lo largo del desarrollo de los estudiantes de medicina, estos van adquiriendo y apropiándose de un modo de *ser y ver las cosas* propio de la disciplina médica.

Con este ethos profesional, se logra entender que de acuerdo a la manera de asumir tal o cual forma el proceso de formación profesional, resulta la manera de ser del profesional, y de este modo es como se revelan los diferentes tipos de profesionales, sus compromisos, sus pasiones, sus preferencias, sus estilos, sus intereses, sus mentalidades (Navarrete, 2008). En este sentido, al hablar de un ethos profesional de la psicología y de la medicina es evidente que se encuentren diferencias entre ambas disciplinas; pues el ethos profesional es resultado de la combinación de: “a) la eticidad de la profesión (valores, pautas y códigos a los que se suele llamar ‘ética profesional’) que, una vez internalizada, constituye el elemento sustancial; b) la estructura motivacional, es decir, aquello por lo cual el sujeto se siente obligado a actuar, que constituye el elemento formal del ethos y le confiere su dimensión moral; c) las formas de autorregulación, que hacen congruente la conducta con la moralidad construida y la eticidad aceptada, y d) el ser moral al que se aspira” (Yurén, 2003, citado por Romero y Yurén, 2007).

Con lo anterior, es posible hablar del ethos profesional desde el cual el sujeto emprende, en relación con los otros, su proceso de formación para irse constituyendo en sujeto profesional (Navarrete, 2008), es decir, el proceso por el cual se construye su identidad profesional. Y es debido a las interacciones sociales cotidianas que la persona tiene con los profesionales de la disciplina, que se va generando esta identidad; es decir, es en el ámbito relacional, en el del inter-reconocimiento, donde las distintas identidades personales que vienen delineadas por una determinada estructura social se consensúan, se reconocen mutuamente, terminándose de conformar (Piqueras, 1996, citado por Mercado y Hernández, 2010).

El simple hecho de ser parte de un grupo no es suficiente para que los sujetos se identifiquen con el mismo, porque es un proceso social complejo que requiere de la participación activa de los sujetos en las prácticas colectivas del grupo. Es necesario que se aprehenda el ethos profesional que define al grupo, que lo asuman, es decir, que lo internalicen, y que desde ahí construyan su sentido de pertenencia; de esta manera podrán definirse a sí mismos, explicar la realidad y

guiar sus acciones (Mercado y Hernández, 2010), pero también comenzarán a sentirse parte de ese grupo y ajenos a otros.

En general, consideramos que la construcción de la identidad profesional resulta ser un proceso complejo, y concordamos con Guerra, C. (1997) al indicar que diversas lógicas opuestas y contradictorias confluyen en la identidad de un sujeto, la cual se conforma tanto por los deseos, afectos e intereses del sujeto, por la adaptación a las normas y estructuras que marcan el funcionamiento de la sociedad, por el contexto social, como por el ethos profesional por el que un grupo y un sujeto se representan a sí mismos como una unidad de acción. En pocas palabras, podemos decir que la identidad profesional de los docentes se va construyendo a lo largo de su interacción con el contexto disciplinar al que pertenecen, y en dónde no sólo el docente va formando su identidad, sino que también colabora y es parte importante dentro de la conformación de la identidad de la profesión. Ya que como bien indica Navarrete (2008), la identidad profesional es la forma en que el sujeto se apropia de un proyecto profesional-institucional, correspondiente a un campo disciplinar, y de lo que ese proyecto y ese campo implican en tanto espacio y medio de constitución-formación.

Por otro lado, es posible indicar que la identidad profesional pasa por construir a los psicólogos y a los médicos como sujetos sociales integrantes de una categoría que les permita verse como categoría profesional, y ser vistos por las otras categorías profesionales y por los demás, con una identidad construida social y colectivamente sustentada en un proyecto social compartido (Arias, 1998). Identificarse como psicólogo o médico no es necesario para ser parte de un campo disciplinar específico, pues resulta igual de importante que las otras profesiones y la sociedad misma los reconozcan como tales.

A manera de cierre

Podemos indicar que el sentido humano de ambas profesiones fue muy evidente en los discursos de los entrevistados; los casos aquí rescatados nos dieron una visión más amplia de la vida como profesionales de la psicología y de la medicina, pero también como docentes, los retos que enfrentaron y enfrentan en su ejercicio profesional, y la forma en la que dentro del espacio universitario se da la convivencia y relación entre ambas profesiones. Del mismo modo cómo sus historias se relacionan a través de coincidencias y puntos de encuentro, pero que aun así la construcción de su identidad es específica para cada una de las dos profesiones, cambiando y modificándose constantemente.

La necesidad de un trabajo interdisciplinario es una de las consignas básicas de este trabajo ya que en la medida en que se formen profesionales más flexibles y con capacidad de adaptación el servicio a las comunidades será más fructífero, olvidando que más allá del estatus social de una u otra disciplina, lo primordial es la dedicación y el compromiso a la profesión, sea cual sea ésta. Así mismo, encontramos en el curso de la investigación a seres humanos que nos permitieron dar cuenta de diferentes épocas históricas dentro de la universidad, y también la forma en la que algunos profesores con muchos años de experiencia se han ido adaptado a las nuevas prácticas y condiciones sociales y culturales dentro del espacio universitario.

El papel de los profesores dentro de la formación del alumno y futuro profesionista es parte fundamental dentro del proceso de consolidación de valores y prácticas, de la adquisición de un ethos profesional. Las diferentes formas que los docentes tienen de concebir la realidad, son transmitidas a los alumnos y no sólo dejan en ellos una huella difícil de borrar, sino además, influyen en la construcción de su identidad como profesionistas. De este modo, podemos afirmar que el trabajo que los docentes realizan día con día, es de vital importancia para la construcción y modificación de una identidad profesional, y por lo tanto merece ser reconocido en todos los aspectos.

Finalmente podemos concluir que el presente trabajo abordó solamente una parte de un tema tan vasto como lo es el de identidad y el de las profesiones. Sin embargo, es clara la importancia de continuar indagando en el tema, no sólo dentro de estas carreras, sino también en otras más; poniendo mayor énfasis en cuestiones como las concepciones que se tienen sobre la educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel de la investigación en la disciplina. Así mismo, creemos necesario tomar en cuenta a los alumnos si se busca conocer la otra parte de la construcción identitaria, en un momento donde se encuentra apenas en formación. Y si no fuera poco, consideramos indispensable actualizar este tipo de investigaciones, pues como ya mencionamos anteriormente, partimos de la idea de que la identidad no está dada ni es estática, por lo tanto, se encuentra en constante cambio, y de esta manera, probablemente dentro de algunos años lo encontrado en el presente trabajo diferirá en ciertos aspectos con las identidades de los psicólogos y médicos de ese momento.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. Abric (Eds.), *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. (2011). La enseñanza de la medicina en México. Consultado el 18 de Abril del 2016, en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/7/3061/5.pdf>
- Aceves, J. E. (1999). Un enfoque Metodológico de las historias de vida. *Proposiciones*.29, 45 -51.
- Alfonso, I. (s.f.). La teoría de las representaciones sociales. Instituto superior politécnico “José Antonio Echeverría”. Cuba. Consultado el 20 de abril del 2016, en: http://www.psicologiaonline.com/articulos/2007/representaciones_sociales.shtml
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R. y Ángel-Uribe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (3), 345-357.
- Arana, J. M., Meilán, J. J. y Pérez, E. (2006). El concepto de psicología. Entre la diversidad conceptual y la conveniencia de unificación. Apreciaciones desde la epistemología. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8 (1), 111-142.
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus Revista de Educación*, 13 (24), 76-92.
- Arbesú, M. y Piña, J. (2009). Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior. *Observar*, 3, 42-54.
- Arias, J. (1998). *Identidad profesional. Una construcción colectiva*. Documento presentado en el XVI Congreso de Escuelas de Trabajo Social ALAETS – ACHETS. Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile, Chile.

- Ávila, J. A. y Montalvo, J. (s.f.). Surgimiento de nuevas identidades profesionales notas para el análisis. Recuperado el 10 de abril del 2016 en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178306227.pdf>
- Bandano, M., Basso, R., Benedetti, M., Angelino, M. y Ríos, J. (2004). El trabajo docente universitario: significados, sujetos e historia. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24 (4), 27-49.
- Bedacarratx, V. A. (2012). Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2), 133-149.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Bertaux, D. (1997). *Metodología de la investigación II: Los relatos de vida*. Universidad Nacional de Salta, Francia.
- Bianchi, A. E. (1983). *Orientación vocacional: Metodología de la decisión correcta*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (2ª Ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Butti, F. (s.f.). *Representaciones sociales de los maestros y fracaso escolar. Hacia una propuesta metodológica*. Instituto de Ciencias de la Educación, Chaco, Argentina.

- Campo, M. y Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: Un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 60, 41-54.
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de Habitus: “Con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31-45.
- Cancino, M. E. y Castillo, G. (2013). La construcción de la identidad del docente en la educación médica. En L. C. Pacheco, M. R. Navarro y A. Murillo (Eds.), *El profesorado universitario. Rupturas y continuidades* (pp. 279-295). Tepic, Nayarit, México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Cárdenas, V. G. (s.f.). *Construcción de la identidad docente*. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México.
- Carranza, G. (2008). Docencia, discurso y evaluación colaborativa. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 53, 135-145.
- Carvajal, E. y Gómez, M. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16), 577-602.
- Carvajal, V. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, (31), 31–156.
- Casas, M. (2013). *La bioética en la práctica médica*. Recuperado el 18 de abril del 2016 en: <http://blog.udlap.mx/blog/2013/05/labioetica/>
- Cerrillo, M. R. (2003). Educar en valores, misión del profesor. *Tendencias Pedagógicas*, (8), 59–68.
- Chávez, I. (1976). Los rápidos avances de la medicina y la lenta e implacable deshumanización de su ejercicio. Humanismo Médico. Conferencias y Discursos. Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México. México, pp 66-77.

- Cohen, J. (1992). *Introducción a la Sociología*. México: McGraw–Hill.
- Compagnucci, E. y Cardós, P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. *Orientación y Sociedad*, 7, 1-12.
- Connelly, D. J. y Clandinin, F. M. (1995). Relatos de experiencias e investigación narrativa. En J. Larrosa (Eds.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.
- Córdoba, L. (s.f.). Habitus e Identidad. Documento presentado en el 10° Congreso Nacional de Sociología. Recuperado el 10 de abril del 2016 en: https://www.icesi.edu.co/congreso_sociologia/images/ponencias/16-Cordoba-Habitus%20e%20identidad.pdf
- Covarrubias, P. (2003). *Currículum, disciplina y profesión desde la perspectiva de los académicos de psicología Iztacala*. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Covarrubias, P. y Camarena, E. (2010). *Construcción del conocimiento e identidad profesional*. Estado de México, México: UNAM, FES-Iztacala.
- Da Silva, N. (2010). La formación pedagógica de profesores de medicina. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 18 (10), 1–7.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. España: Narcea.
- De la Paz, C. C. (2011). *La enseñanza de la psicología en México, 1897-1916*. Tesis de Maestría, Instituto Politécnico Nacional, México, D.F., México.
- De la Torre, C. (2001). *Las identidades: Una mirada desde la psicología*. Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinetto, Cuba.
- De la Torre, C. (2007). *Identidad, identidades y ciencias sociales contemporáneas: Conceptos, debate y retos*. Recuperado el 2 de marzo del 2014, de

http://www.psicologia-online.com/articulos/2008/05/identidad_identidades_y_ciencias_sociales

- Díaz, R. (1981). Momentos culminantes en la historia de la psicología en México. *Revista de Historia de la Psicología*, 2 (2), 125-142.
- Díaz Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M. A., Saad, E. y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*, 35 (1), 11-24.
- Fernández, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 39-57.
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1), 23-39.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa Especial. Consultado el 18 de abril del 2016, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gaviria, C. (2009). Identidad profesional de docentes universitarios. Un estudio exploratorio con estudiantes de la maestría en docencia de la Universidad de la Salle. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3 (2), 31-53.
- Giménez, G. (s.f.). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México.
- Giménez, G. (2003). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México, D.F., México: CONACULTA-ITESO.

- Guerra, C. (1997). Hacia una sociología del sujeto: democracia y sociedad civil. En E., León y H. Zemelman (Eds.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 107-135). México: CRIM.
- Guerra, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: Los conceptos de campo social y habitus. *Estudios Sociológicos*, 28 (83), 383-409.
- Heider, F. (1958). *La psicología de las relaciones interpersonales*. Wiley: América.
- Hernández, I. (2009). El docente investigador como creador de conocimiento. *Revista Tumbaga*, 4, 185-198.
- Ibañez, T. (1994). Representaciones sociales: Teoría y método. En *La psicología social construccionista* (pp. 153-216). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Jiménez, M. A. y Rico, A. M. (s.f.). *Los relatos de vida como método de investigación intercultural*. Facultad de educación y humanidades de Melilla, Universidad de Granada, España.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. (Ed.) *Psicología Social II*. Barcelona, España: Paidós.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *REIFOP*, 13 (4). Recuperado el 18 de abril del 2016, en: <http://www.aufop.com>.
- López, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (2), 391-407.
- López, S. (2005). *Historia de la psicología en México, Tomo I. Cien años de la enseñanza de la psicología en México*. México: CEAPAC Ediciones.
- Machuca, A. E. (2008). La identidad profesional de los sociólogos. Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México, D.F., México.

- Martínez, M. (s.f.). La integración laboral del egresado de educación superior en México. Tec. de Monterrey, Campus Morelia, México. Recuperado el 15 de marzo del 2016 en: http://ciige.mty.itesm.mx/memorias/CIIGE_VII/common/memorias/folio_008.pdf
- Martínez, M. (2008). Orientación vocacional, proyecto de vida y toma de decisiones en educación secundaria. Secretaría de Educación, Gobierno de Jalisco, México. Recuperado el 18 de abril del 2016 en: http://portalsej.jalisco.gob.mx/psicopedagogia/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/psicopedagogia/files/orientacion_vocacional_proyecto_vida.pdf
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 4 (6), 265-290.
- Medina, A. J., De Simancas, K. y Garzón, C. (1999). El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 563-570.
- Mercado, A. y Hernández, A. V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 2010 (53), 229-251.
- Mielgo, A., Ortiz, M. y Ramos, C. (2001). El rol del psicólogo que trabaja con personas mayores. Definición y desarrollo profesional. *Intervención Psicosocial*, 10 (3), 395-409.
- Millán, P. (1982). La psicología mexicana; una profesión en crisis. *Revista de la Educación Superior*, 43 (11), 1-25.
- Monroy, M., Contreras, O. y Desatnik, O. (2009). *Psicología Educativa*. Estado de México, México: UNAM, FES Iztacala.
- Montes, R. (2010). Ensayo sobre la identidad. *Revista Digital Eduinnova*, 25, 139-145.
- Moscovici, S. (1976). *Influencia social y cambio social*. Prensa Académica: Londres.

- Montero, M. T. (2000). *Elección de carrera profesional: Visiones, promesas y desafíos*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Muñiz, L. (2007). La privatización de la identidad petrolera: de la ilusión al desarraigo. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1 (2), 91-114.
- Navalles, J. (2010). Andanzas de la psicología social en México: historia, orígenes, recuerdos. *Polis. Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 6 (1), 43-69.
- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (36), 143-171.
- Parisi, E. R. (2006). Psicología, interdisciplina y comunidad. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), 373-384.
- Perales, A. (1998). La investigación en la formación médica. *Anales de la Facultad de Medicina*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 59 (3).
- Piña, J. A. (2010). El rol del psicólogo en el ámbito de la salud: de las funciones a las competencias profesionales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15 (2), 233-255.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1), 29-49.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista Psicodidáctica*. 14, 5-39.
- Quintana, A. y Montgomeri, W. (2006). *Psicología tópicos de actualidad*. Lima, Perú: UNMSM.
- Redondo, D. (2013). Rol del profesional de psicología en atención primaria de la salud. *Revista Electrónica de Estudiantes*, 8 (1), 61-80.

- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I, II y III*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Rizo, M. (2006). Concepto para pensar lo urbano: el abordaje de la ciudad desde la identidad, el habitus y las representaciones sociales. *Bifurcaciones*, 1 (6), 4-13.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 52 (18), 39-49.
- Rocha, E. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Interamerican Journal of Psychology*, 2 (43), 250–259.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, I. (1990). *Historia social de la psicología en México 1850-1860*. Estado de México, México: UNAM, ENEP Iztacala.
- Rojas, M. L., Castillo, M. T., Echeverría, R. y Candila, J. A. (2010). Modelo metodológico para desarrollar equipos interdisciplinarios en atención primaria de la salud. *Interamerican Journal of Psychology*, 44 (1), 176-186.
- Romero, C. y Yurén, M. T. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. *Reencuentro*, 49, 22-29.
- Ruiz, J., Molina, J. y Nigenda, G. (s.f.). Médicos y mercado de trabajo en México. En F. Knaul y G. Nigenda. *Caleidoscopio de la salud* (pp. 115–124). México: Funsalud.
- Ruiz, L. y Sánchez, M. (s.f.). Profesión y profesionalismo en medicina. Seminario: El ejercicio actual de la medicina. UNAM, Facultad de Medicina, México.
- Sancho, J. M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*, 28, 41-60.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. México: McGraw-Hill.

- Sanjuán, A, Cibanal, L., Gabaldón, E., Cartagena, M. E., Vizcaya, M. F., Pérez, R. M., Domínguez, J. M., Jurado, J. L., Lillo, M. y Domínguez, M. (2008) Enfoque biográfico narrativo, como método de investigación para el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes de enfermería durante el aprendizaje clínico. Universidad de Alicante. Recuperado el 25 de abril del 2016 en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/13862>
- San Martín, D. y Quilaqueo, D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles Educativos*, 34 (136), 63-78.
- Sayago, Z. B., Chacón, M. A. y Rojas, M. E. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12 (42), 551-561.
- Seidmann, S., Thomé, S., Di Iorio, J. y Azzollini, S. (2008). *Representaciones sociales del trabajo docente. Una investigación transnacional*. Documento de trabajo N° 209, Universidad de Belgrano, Buenos Aires, Argentina.
- Suaste, E. (2006). Antecedentes en el devenir de la técnica y medicina en México. *CINVESTAV*, 25 (3), 25-37.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- Tovar, M. G., García, I. y Méndez, A. (2013). Factores asociados a la empleabilidad de los psicólogos en San Luis Potosí. *Revista Psicología Científica.com*, 15 (12). Consultado el 20 de abril del 2016, en: <http://www.psicologiacientifica.com/factores-empleabilidad-psicologos>
- Veach, R. (1991). The patient – Physician Relation: The patient as partner. *Indiana University Press*, 129-130.
- Vera, J. A., Rodríguez, C. K. y Grubits, S. (2009). La psicología social y el concepto de cultura. *Psicología & Sociedade*, 21 (1), 100-107.

Vera, J. y Valenzuela, J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología y sociedad*, 24 (2), 272-282.

Vidal, J. y Quintanilla, M. A. (2000). The teaching and research relationships within institutional evaluation. *Higher Education*, 40, 221-229.