



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN CIENCIAS MÉDICAS, ODONTOLÓGICAS Y DE LA SALUD
CAMPO DISCIPLINARIO DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA SALUD

Los dilemas de la identidad profesional docente de los profesores de la Facultad de Medicina de la UNAM

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORADO EN CIENCIAS

PRESENTA:
TANIA VIVES VARELA

Directora de Tesis:
Dra. Alicia Hamui Sutton
División de Estudios de Posgrado, Facultad de Medicina, UNAM.

Miembros del Comité Tutor:
Dra. Teresa Imelda Fortoul Van Der Goes
Departamento de Biología Celular y Tisular, Facultad de Medicina, UNAM.
Dr. Adrián Alejandro Martínez González
Departamento de Salud Pública. Facultad de Medicina, UNAM.

Ciudad Universitaria. Cd. Mx., Septiembre, 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

A mi madre por alentarme a transitar el camino.

A Liora por ser mi Luz.

A Arcadio por su estímulo en cada paso de este trabajo.

Al pequeño Arcadio por llegar justo a tiempo.

Agradezco

A la Dra. Alicia Hamui Sutton por ser cómplice en la realización de este estudio y haberme ofrecido con conocimientos, calidez y entusiasmo un permanente acompañamiento con recomendaciones y orientaciones que dieron guía y enriquecieron la labor de investigación.

A la Dra. Teresa Imelda Fortoul van der Goes y al Dr. Adrián Alejandro Martínez González quienes como miembros del Comité Tutorial fueron pilares de apoyo y sugerencias para continuar el camino en mi formación profesional.

Al Dr. Melchor Sánchez Mendiola a quién considero un gambusino posmoderno porque con sus búsquedas siempre nos brinda a sus estudiantes piezas de oro a través de artículos y libros.

De manera especial agradezco a todos los profesores que compartieron sus experiencias y sentimientos de su quehacer educativo, sus voces son el corazón del estudio.

Índice

Presentación del documento	1
Capítulo 1. Los docentes del inicio de la formación médica en la Facultad de Medicina	3
1.1 Introducción	3
1.2 Comentarios de la historia de la Facultad de Medicina	3
1.3 La masificación de la educación en el contexto de la Facultad de Medicina	5
1.4 Plan de Estudios 2010	7
1.5 Los docentes de la Facultad de Medicina	14
1.5.1 Los docentes de la fase I del Plan de Estudios 2010	17
Capítulo 2. La identidad profesional docente y la práctica educativa	
2.1 Introducción	21
2.2 La construcción de la identidad	21
2.2.1 ¿Qué es la identidad profesional?	26
2.3 La identidad profesional del docente universitario	27
2.3.1 La práctica docente	27
2.3.2 Dimensiones de la representación de la identidad profesional docente	28
2.3.3 Dilemas en la construcción de la identidad profesional docente	37
2.3.3.1 Visibilizar los dilemas en la construcción de la identidad profesional docente	42
Capítulo 3: Análisis del campo educativo de la Facultad de Medicina	45
3.1 Introducción	45
3.2 La sociedad como espacio relacional y la educación	45
3.2.1 Capitales en juego	46
3.3 Modos de ver, sentir y actuar de los docentes	48
3.4 Efectos del poder	49
3.4.1 Saber y poder, producto de interacciones y prácticas.	52
3.4.2 Los discursos como dominios prácticos	54
3.5 ¿Por qué ideas de Bourdieu y Foucault para analizar la construcción de la identidad profesional docente?	56
3.6 Reflexión de la construcción de la identidad profesional en las prácticas educativas	57
3.6.1 Preguntas y supuestos que guían el estudio	59
Capítulo 4. La mirada cualitativa	63
4.1 Diferencias metodológicas de los enfoques cuantitativo y cualitativo	64
4.2 Sustento fenomenológico	66
4.3 La reflexión crítica como proceso de autenticidad	68
4.3.1 La reflexión de la mirada de la investigadora	69
4.4 Técnica de recogida de datos: entrevista semi estructurada	70
4.4.1 La pre entrevista	72
4.5 Muestra	75
4.6 Recolección y análisis de los datos: teoría fundamentada, codificación y triangulación	77
4.7 Cuestiones éticas	78
4.8 Teoría fundamentada modificada	79
4.8.1 Codificación	80
4.8.2 Triangulación	81
Capítulo 5. Resultados	82

Capítulo 6. Dos concepciones de la pedagogía y de la medicina en la construcción de la identidad profesional docente	86
6.1 Introducción	86
6.2 Dilemas en la concepción de la pedagogía y de la medicina	87
6.3 Las concepciones de pedagogía y medicina en la práctica docente	88
6.4 A modo de cierre	98
Capítulo 7. El docente en el juego de los acuerdos contractuales	102
7.1 Introducción	102
7.2 Consecuencias de la masificación en la contratación de docentes en medicina	102
7.3 La desigualdad contractual y sus consecuencias en la práctica docente	109
7.3.1 ¿Por qué la mayor parte de los docentes acepta una contratación tan frágil económicamente e insegura?	112
7.4 A modo de cierre	117
Capítulo 8. Formación docente e identidad profesional	119
8.1 Introducción	119
8.2 Un acercamiento a la formación docente de la Facultad de Medicina	119
8.3 Implicaciones de la formación docente de la FM en la identidad profesional docente y en la práctica educativa.	124
8.3.1 Inicios en la carrera docente	124
8.3.2 Experiencias de formación docente	127
8.3.3 Conductas ejemplares que orientan la práctica docente	132
8.3.4 ¿La evaluación del desempeño docente realimenta la práctica educativa?	135
8.4 A modo de cierre	140
Capítulo 9. Dimensión afectiva en la práctica docente	143
9.1 Introducción	143
9.2 Un reciente interés en las investigaciones sobre la dimensión afectiva del profesorado	144
9.3 Los sentimientos y la identidad profesional docente	146
9.3.1 Sentirse bien para educar bien	148
9.3.2 Pasión por enseñar	151
9.3.3 Angustia y agotamiento	152
9.4 Equilibrio entre la vida familiar y la docencia	153
9.5 Brecha generacional	155
9.6 A modo de cierre	157
Capítulo 10. Recomendaciones a la Facultad de Medicina	159
Capítulo 11 Limitaciones del estudio	165
Referencias bibliográficas	166
Anexos	173
Anexo A Rubros que se tomaron en cuenta para analizar los artículos encontrados	173
Anexo B Guía de entrevista	176
Anexo C Carta de consentimiento informado	178
Anexo D Árbol de categorías	179

Índice de figuras y tablas

Figuras

Figura 1. Mapa curricular del Plan de Estudios 2010	10
Figura 2. Fases y perfiles del Plan de Estudios 2010	11
Figura 3. Competencias del docente de la Facultad de Medicina de la UNAM	13
Figura 4. Evolución del concepto de identidad	25
Figura 5. Comparación de las tres dimensiones que conforman la identidad profesional docente de acuerdo a Monereo y a Zabalza	37
Figura 6 Sistema de relaciones conceptuales	61
Figura 7. Las concepciones de pedagogía y medicina en la práctica docente de los dos primeros años de la carrera de medicina	97
Figura 8. Diferencias contractuales en la construcción de la IPD.	116
Figura 9. Experiencias académicas que enriquecen la práctica docente	140

Tablas

Tabla 1 Características demográficas y académicas de la planta docente	17
Tabla 2. Asignaturas que imparten los profesores de la fase I del Plan de Estudios	18
Tabla 3. Formación profesional de los docentes de las asignaturas de la fase I del Plan de Estudios 2010	19
Tabla 4. Principales diferencias entre la investigación cualitativa y cuantitativa	65
Tabla 5. Principales características de la técnica de entrevista semi estructurada que se utilizó en este estudio	71
Tabla 6. Relación entre las preguntas de investigación, las categorías y la pre entrevista	73
Tabla 7. Estamentos de la muestra de profesores de la fase I del Plan de Estudios 2010	76
Tabla 8. Características de los docentes entrevistados.	83
Tabla 9. Elementos teóricos identificados para la explicación de la construcción de la IPD	84
Tabla 10. Salario de los profesores de asignatura	105
Tabla 11. Categorías y sueldo mensual de profesores ordinarios de carrera	107

Presentación del documento

Terminé justamente hoy los cursos con mis alumnos, me entra ese dejo de sentimiento de la ausencia. Hasta me aplaudieron, porque les dije que había estado muy satisfecho, que había aprendido mucho de ellos, que hasta juventud les robaba y por eso siento ese entusiasmo cada año de estar en contacto con los alumnos. Me encanta, me encanta...

Testimonio de profesor, no médico del área de bases biomédicas.

El docente de la Facultad de Medicina (FM) es el responsable de poner en práctica los programas académicos del Plan de Estudios 2010, además su enseñanza es un modelaje de maneras de ser y actuar tanto en la profesión como en la vida misma. Steiner (2007) expresa que enseñar es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano, es buscar acceso a lo más íntimo de la integridad de un adulto. Un maestro invade, irrumpe y puede sembrar o destruir la raíz de la esperanza. Los profesores de los dos primeros años de la carrera de medicina son los primeros modelos que introducen a los estudiantes a la disciplina de la medicina, ésta es un área de alta complejidad en conocimientos, habilidades e interacciones que se relacionan con la enfermedad, el dolor y la muerte. El profesor desde el momento que inicia su práctica docente comienza a construir una identidad profesional docente (IPD), esta construcción es un camino en constante movimiento y transformación, principalmente por la influencia de las interacciones con estudiantes, pares y autoridades, así como por la manera en que el contexto lo interpela. A mayor nivel de satisfacción personal y laboral, los docentes incrementan la calidad de su práctica educativa lo que hace posible que la FM evolucione y mejore sus procesos formativos (Zabalza, 2007). Es decir, el desarrollo de una IPD sólida es esencial para el buen desempeño docente (Adams K, 2013).

El presente estudio indaga, desde un enfoque cualitativo la construcción de la IPD de los profesores de los dos primeros años de la carrera de medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para tener un mejor entendimiento de este proceso y generar recomendaciones y acciones que faciliten a los docentes un mejor desempeño en su práctica educativa. Las preguntas que guían este trabajo versan en las interacciones, las

relaciones de poder, la práctica educativa, las condiciones de contratación y los sentimientos y creencias que los docentes viven en el contexto de la FM.

A continuación se presentan ocho capítulos que muestran el desarrollo de la investigación. El primero se refiere al contexto del estudio: describe las características de los docentes de los dos primeros años de la formación médica en la FM de la UNAM. El capítulo dos analiza la evolución del término “identidad” que es el constructo eje del estudio. El tercero analiza el campo educativo de la FM desde algunos conceptos teóricos de Pierre Bourdieu y Michel Foucault. El cuarto se dedica a la construcción de las preguntas de la investigación y el camino para darles respuesta. Los capítulos cinco, seis y ocho muestran los resultados que dan sustento a las recomendaciones para la FM. Se refieren a las concepciones de la pedagogía y de la medicina en la construcción de la Identidad profesional docente, cómo el tipo de contratación afecta la identidad y la práctica educativa; el papel de las actividades de formación docente de la FM en la IPD y la dimensión afectiva como motor para la práctica docente y la construcción de la IPD.

Capítulo 1. Los docentes del inicio de la formación médica en la Facultad de Medicina

1.1 Introducción

Se sigue un enfoque de investigación cualitativa que da gran importancia al contexto de los sujetos en estudio porque en éste se enmarcan los significados, la percepción y la creación de la realidad subjetiva y social (Flik, 2004). De tal manera, que para comprender la subjetividad de los docentes se describe a la Facultad de Medicina como el aspecto objetivo contextual en el que los profesores ponen en juego sus actitudes saberes y experiencias para adaptarse a las distintas situaciones educativas. Para analizar el contexto de la FM, es conveniente mirar algunos datos claves de su historia hasta el momento actual. También se describe el fenómeno de la masificación que trajo cambios sustanciales en la organización de la FM debido principalmente al incremento y heterogeneidad de sus estudiantes. En seguida se explican los principales antecedentes del Plan de Estudios 2010, así como sus características pedagógicas y organizativas. El capítulo finaliza con las características de la planta docente, las modalidades de contratación y los requerimientos que el plan de estudios demanda de los profesores para su exitosa implementación. Se reconoce que los docentes son quienes le dan estructura al programa de enseñanza y ponen en práctica la propuesta curricular.

1.2 Comentarios de la historia de la Facultad de Medicina

La cátedra de medicina se abrió en el año de 1578 en la Real y Pontificia Universidad de México, con base en el programa de estudios de la Universidad de Salamanca. En este programa de cuatro años El Dr. Juan de la Fuente dictaba la práctica de Prima de Medicina leyendo los textos de Galeno e Hipócrates. En los últimos dos años de la carrera se realizaba una práctica clínica al lado de un médico reconocido profesionalmente. Desde su inicio hasta el siglo XVII fue una enseñanza verbalista y memorística en la que se tenía separado los trabajos intelectuales de los manuales. Estos últimos no correspondían a la

universidad, la práctica de la medicina era no oficial y estaba en manos de los barberos y otros manipuladores del cuerpo humano. De esta manera se tenían dos tipos de profesionales, los médicos teóricos formados en las universidades y los cirujanos formados en las corporaciones de barberos. Es interesante identificar cómo en el nacimiento de la enseñanza de la medicina hay un divorcio entre teoría y práctica, separación que hoy en día sigue siendo un reto para la enseñanza de la medicina.

En 1833 Don Valentín Gómez Farías, médico y vicepresidente de México suprimió la Universidad y sustituyó a algunas Facultades creando Establecimientos, entre ellos, el de Ciencias Médicas, su plan de estudios constituyó un notable progreso porque unificó a la medicina con la cirugía. Es en este momento cuando realmente se inicia la práctica clínica y es también cuando se sustituye a las antiguas mezclas por medicamentos químicos y las sangrías desaparecen como medidas terapéuticas. La fundación de este establecimiento se reconoce como el origen de la actual Facultad de Medicina de la UNAM (Fernández del Castillo y Castañeda, 1986).

Cien años después de inaugurado el Establecimiento de Ciencias Médicas, en la Escuela de Medicina se incrementaron los trabajos de laboratorio con el propósito de desterrar la enseñanza con clases expositivas (verbalista y memorística). En esa época predominaba un interés más dinámico o funcional de la medicina frente al puramente anatómico o estructural. En 1938 se incluye el servicio social como requisito de la formación médica y también en el currículo se incorporaron aspectos psicológicos y sociales como conocimientos imprescindibles para el estudio de la salud. La influencia del reporte de Abraham Flexner, dio un fundamento científico a la enseñanza de la medicina. En esencia, el modelo flexneriano colocó como fundamental la dimensión biológica de la enfermedad y la atención al individuo basada en la “departamentalización” del conocimiento y la especialización de la práctica médica. Enfatizó que la atención médica se fundamentara en las ciencias básicas (anatomía, fisiología, bioquímica, entre otras), esto se tradujo en planes de estudio con dos años de formación en ciencias básicas para poder ingresar a la formación clínica (Frenk, Lincoln, Zulfiqar, Cohen, Crisp, Evans, Fineberg, 2010).

Como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, la medicina evolucionó de una orientación general hacia las especialidades y de una práctica liberal gradualmente se convirtió en una medicina institucionalizada. A partir de la década de los 50's surgieron los primeros congresos internacionales de especialidades médicas y de educación médica los cuales impulsaron a la FM a realizar de manera permanente modificaciones en sus planes de estudio (Gasca, 1997).

Desde 1960 se consolidó la estructura departamentalizada, en remplazo de la anterior estructura de cátedras. Desafortunadamente los departamentos más que centrarse en la investigación y la docencia, han adquirido un tinte más administrativo, que distribuye cursos y reglamenta la enseñanza, integra a los profesores de acuerdo con los perfiles académicos acordes con las asignaturas que se ofrecen dentro de una estructura curricular.

1.3 La masificación de la educación en el contexto de la Facultad de Medicina

El campo educativo de la UNAM es un espacio de prestigio y tradición, ha subsistido por más de 100 años (se considera su fundación en 1910 durante el porfiriato bajo la dirección de Justo Sierra) a pesar de los cambios sociales, políticos y reformas educativas. Como fue el caso de la masificación de la enseñanza en nuestro país; la cual se caracterizó por el incremento de la matrícula escolar, la improvisación de docentes y de aulas. Suele calificarse como un proceso “de profesionalización salvaje”; durante 15 años en México se incrementaba el personal docente universitario en 424%, requiriendo de la producción de casi diez profesores de nivel superior cada día sin interrupción durante 15 años; de 1970 a 1985 (Brunner, 1990). La UNAM en 1972 tenía una población estudiantil de 131,442, en 1977 la población crece más del doble a 271,266 estudiantes. El entonces Rector Guillermo Soberón apoyó nuevas opciones de educación superior y de desconcentración surgiendo las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, hoy día denominadas Facultades de Estudios Superiores. En estos últimos veinte años la Universidad ha experimentado modificaciones sustantivas que organizan y actualizan sus propuestas formativas, éstos cambios van desde la masificación que implicó la llegada de grupos de

estudiantes cada vez más heterogéneos y la necesidad de contratar de manera masiva nuevos docentes, hasta la reducción de fondos; así mismo, desde una nueva cultura de la calidad a nuevas orientaciones pedagógicas, incluyendo la incorporación de las nuevas tecnologías y la enseñanza a distancia. Dichas reformas han estado sujetas a dos tendencias, por un lado, la presión de la globalización e internacionalización de los estudios y programas y por el otro, la influencia del contexto político, social y económico que caracteriza a cada universidad.

En el momento actual se presenta un extraordinario desarrollo de conocimientos y avances tecnológicos que demandan para su enseñanza la mejora y la innovación de recursos educativos y en especial una formación de los cuerpos docentes para que sean capaces de propiciar dentro de los sistemas educativos procesos de aprendizaje individuales y colectivos como base de la cultura intelectual y científica contemporánea (Tardif, 2004). Todo ello, ha tenido una repercusión directa en la vida y el trabajo de los profesores universitarios, quienes son la pieza fundamental en el desarrollo de la docencia universitaria.

En la Facultad de Medicina la población alcanzó su máximo en 1977, se tenían más de 20,000 estudiantes y 5,000 profesores (Gasca-González, 1997). El reconocimiento histórico y el valor social que tiene la FM en nuestro país y América Latina, ha permitido que el agrupamiento de sus docentes permanezca a pesar de las transformaciones sociales y de la fragmentación de la profesión académica en una gran variedad de especializaciones biomédicas. Los profesionales de la salud tienen que integrar el explosivo crecimiento de conocimientos y de las nuevas tecnologías lo que genera especializaciones y sub especializaciones que fragmentan el conocimiento, trabajo médico y la práctica docente. Por tanto, está emergiendo una crisis para que los profesionales adquieran las competencias para atender a las prioridades de salud de la población dada la fragmentación. Así mismo los currículos de las escuelas de medicina están desactualizados y pedagógicamente estáticos con poca adaptación al contexto social (Frenk, Lincoln, Zulfiqar, Cohen, Crisp, Evans, Fineberg, 2010). Al interior de la FM esto se traduce en una compleja división interna cuyas bases de operación son heterogéneas y

desiguales; por ejemplo, el estatus del docente especialista y el médico general, el investigador y el docente de asignatura contratado por pocas horas; el profesor no médico de informática y el profesor médico de farmacología.

1.4 Plan de Estudios 2010

En 1967 se conformó un plan de estudios que respondía a la tendencia del momento hacia una medicina más institucional, simultáneamente con este plan en el año de 1974 surge el Plan de Estudios Experimental de Medicina General Integral A-36, con un método pedagógico modular y con un enfoque de enseñanza tutorial en la cual el alumno se incorporaba de manera temprana a la comunidad y a la práctica médica. La innovación de dicho plan fue reconocida a nivel internacional. El Plan de 1967 se evaluó y se modificó dando lugar al Plan de Estudios 1985. En 1993 se pone en marcha el Plan Único de Estudios que integra las experiencias del Plan A-36 y del Plan de Estudios 1985. Este plan se ha identificado como tradicional por su construcción a través de asignaturas, por tener dos años de ciencias básicas como requisito para acceder a la enseñanza clínica (influencia de Flexner) y porque se estructuró en Departamentos Académicos (Cohen, Dannefer, Seidel HM, Weisman CS, Wexler P, Brown TM, Brieger GH, Margolis S, Ross LR, Kunitz SJ, 1994).

Desde su nacimiento la Facultad ha tenido cambios en sus planes curriculares. El Plan Único de Estudios que se había instituido en 1993 (unía al Plan 1985 y al Plan A-36) por reglamento, a los seis años de su implementación se tuvo que actualizar (UNAM Reglamento General de Planes de Estudios). Para alcanzar el cambio, los agentes (profesores, directivos y académicos) negociaron en un proceso de trabajo de seis años. Los del área biomédica sostenían la importancia de una sólida información científica para la enseñanza de la medicina; los del área sociomédica, abogaban por la relevancia de considerar los aspectos socioculturales, la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad y el trabajo comunitario en la formación del médico y los del área clínica por priorizar como esencia de la enseñanza los conocimientos y habilidades para resolver problemas clínicos en el contexto hospitalario. También la lucha tenía entre sus puntos

clave la carga de créditos y horas de clase asignadas a las asignaturas que conllevan la posibilidad de horas de contratación de los profesores. Además cada Departamento tenía conceptos y visiones diferentes de la manera de enseñar medicina. El grupo de trabajo irónicamente se denominaba “La Torre de Babel”(M.Varela comunicación personal 11 de octubre de 2015). En éste las relaciones de saber-poder se traducían en acciones de los docentes para modificar las ideas y prácticas de otros tratando más de inducir que llegar a la construcción colectiva para establecer metas claras.

No obstante las diversas dificultades, se lograron establecer las competencias de egreso del Plan de Estudios 2010, posteriormente se organizaron 22 talleres con mesas de trabajo con la participación de 505 profesores de 22 asignaturas, cuyos propósitos fueron: definir los contenidos esenciales y necesarios de cada asignatura y relacionarlos con las ocho competencias establecidas; con los resultados se llevaron a cabo reuniones para integrar el trabajo de las mesas de cada taller, a fin de contar con un programa integrado y modificado (Ponce de León y Varela, 2011). Finalmente el plan de estudios se modificó y se organizó como un currículo mixto; por un lado respetó la estructura departamental por asignaturas y por otro, integró el enfoque educativo por competencias (ver figura 1). Las competencias se definieron como la articulación y ponderación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten tener un desempeño profesional eficiente con un juicio crítico y reflexivo en la práctica médica. Esta definición se sustenta en la corriente pedagógica holística, que hace especial énfasis en el desarrollo de capacidades de comunicación, juicio crítico y reflexivo, ética y actitud de superación constante (Plan de Estudios 2010).

Las ocho competencias para el perfil de egreso del médico general son:

1. Pensamiento crítico, juicio clínico, toma de decisiones y manejo de información.
2. Aprendizaje autorregulado y permanente.
3. Comunicación efectiva.
4. Conocimiento y aplicación de las ciencias biomédicas, sociomédicas y clínicas en el ejercicio de la medicina.
5. Habilidades clínicas de diagnóstico, pronóstico, tratamiento y rehabilitación.

6. Profesionalismo, aspectos éticos y responsabilidades legales.
7. Salud poblacional y sistema de salud: promoción de la salud y prevención de la enfermedad.
8. Desarrollo y crecimiento personal.

Las competencias en esta propuesta se organizan por fases y perfiles (ver figura 2) denominadas competencias integradoras de egreso e intermedias susceptibles de ser evaluadas. Los perfiles intermedios y las fases permiten en el estudiante un avance sistemático de complejidad hasta alcanzar la meta que son las competencias de egreso. Este estudio se enmarca en la fase I que corresponde al primero y segundo año “...se organiza en dos años y está constituida por 16 asignaturas de las cuales doce son anuales y cuatro semestrales. En esta primera fase (primero y segundo año) el alumno logra incorporar el conocimiento con predominio de los aspectos teóricos biomédicos y sociomédicos e introduce progresivamente prácticas de salud pública y habilidades clínicas” (Plan de Estudios 2010:50). Para esta fase se consideran algunas estrategias esenciales que acercan al estudiante a la clínica al tener como objeto de estudio a las enfermedades más frecuentes en el país.

- Estrategias como el aprendizaje basado en problemas, discusión de casos, análisis de artículos de investigación, entre otras, presentes en los programas de los dos años iniciales de la licenciatura, promueven que el estudiante, con base en situaciones reales, aprenda a identificar o plantear problemas para aclararlos o proponer soluciones fundamentadas en los conocimientos biomédicos y sociomédicos aplicables a los problemas clínicos.
- La revisión de casos clínicos propuestos por algunas asignaturas, por ejemplo las morfológicas: Anatomía, Embriología Humana y Biología Celular e Histología Médica del primer año de la licenciatura permiten analizar los problemas en forma multidisciplinaria.
- De manera particular, las asignaturas de Integración Básico - Clínica I y II utilizan el escenario de la práctica y experiencia en simuladores como medio para adquirir, reforzar, actualizar e integrar los conocimientos del área biomédica y sociomédica con los elementos iniciales de la clínica...(Plan de Estudios 2010)

Figura 1. Mapa curricular del Plan de Estudios 2010

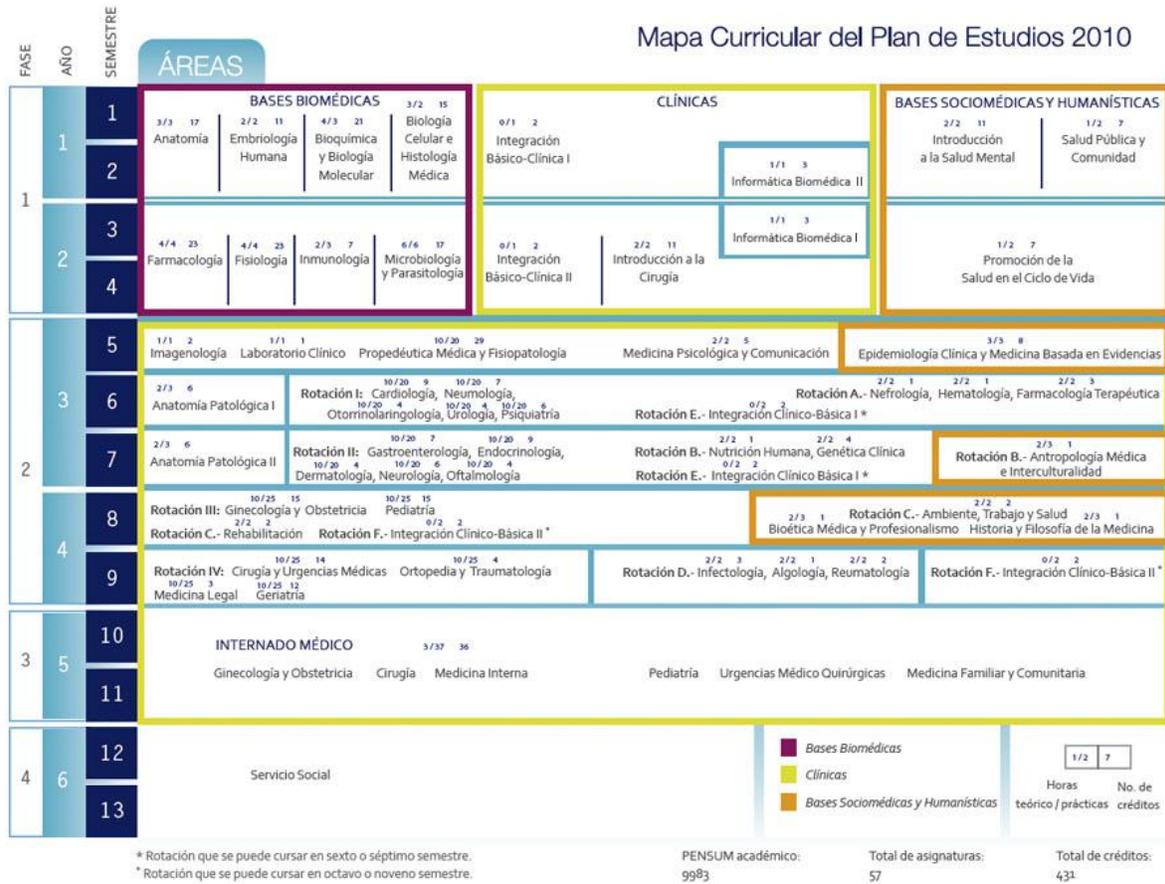
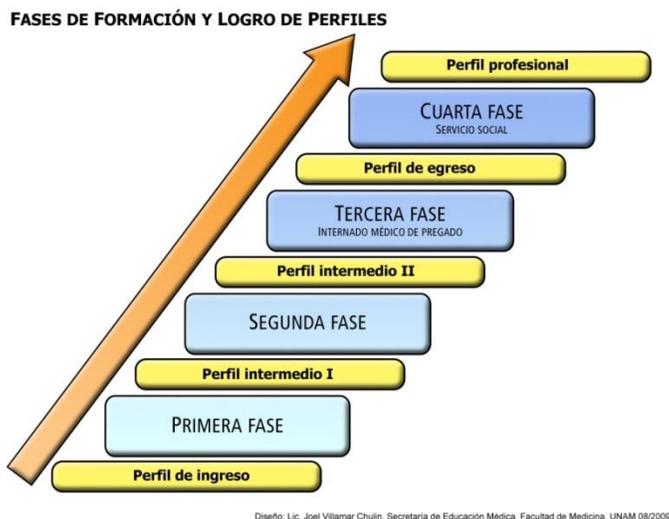


Figura tomada de Plan de Estudios 2010

Figura 2. Fases y perfiles del Plan de Estudios 2010



La implementación del plan de estudios incorporó el complejo discurso del enfoque educativo por competencias el cual no es coincidente con la estructura departamental por lo que se generaron contradicciones. Esto es, las competencias demandaron que en los programas de las asignaturas se utilizarán estrategias de enseñanza más integradoras y criterios de evaluación acordes con las maneras de enseñar. Esta demanda implicó que los docentes se comprometieran con una nueva manera de enseñar, sin embargo no siempre tuvieron la formación pedagógica suficiente o la motivación para hacer un cambio en su práctica. El Plan de estudios 2010 puntualiza que los profesores son la fuente de la innovación educativa y la formación orientada por competencias conlleva diversidad e innovación en los métodos de enseñanza. Para ello debe instrumentarse un proceso de formación y capacitación docente y deberán ser evaluados en su desempeño, así mismo recibirán los reconocimientos correspondientes por la calidad de su desempeño (Plan de estudios 2010).

Para implementar la nueva propuesta pedagógica, un grupo de académicos (Martínez-González, López-Bárcena, Herrera-Saint-Leu, Ocampo-Martínez, Petra, Uribe-Martínez, García-Sahagún, Morales-López, 2008), mediante la revisión de la literatura sobre las competencias del docente en medicina y el uso del método *Developing a Curriculum* (DACUM), desarrollaron un modelo de competencias docentes para la ejecución del

currículo de medicina. Del modelo se derivaron seis competencias (ver figura 3), que enseguida se sintetizan:

1. **Disciplinarias.** Incluye el dominio actualizado del campo de conocimiento del docente y de aquellos saberes fundamentales relacionados de otras disciplinas afines que coadyuvan a la solución de problemas de salud individuales y colectivos.
2. **Investigación.** Se refiere al uso de la metodología científica como sustento de la práctica docente y cómo método para propiciar en los estudiantes el pensamiento lógico, el desarrollo del juicio crítico y una toma de decisiones fundamentada frente a los problemas y situaciones de salud.
3. **Psicopedagógicas.** Incluye el conocimiento de aspectos psicológicos y didácticos para el desempeño eficiente en la práctica docente para promover el aprendizaje significativo del estudiante.
4. **Comunicación.** Es la búsqueda de una relación interpersonal efectiva en el contexto de la práctica de la medicina general, a través del desarrollo de habilidades de comunicación verbal y no verbal en los estudiantes.
5. **Académico-administrativas.** Son las actividades docentes principalmente relacionadas con las necesidades institucionales y el cumplimiento de las normas y los programas académicos.
6. **Humanística.** Incluye el conocimiento de las humanidades médicas y la actuación con principios y valores éticos, que en su conjunto general un modelo y ofrecen una formación humanística integral.

Figura 3. Competencias del docente de la Facultad de Medicina de la UNAM



Sin embargo, en la didáctica se dio una distancia entre el discurso de los programas académicos y el quehacer docente. Por ejemplo, la incorporación de la asignatura de Informática Biomédica implicó la creación de un Departamento, con aulas equipadas con computadoras para cada estudiante y materiales didácticos interactivos. La asignatura ha sido aceptada y valorada positivamente porque da respuesta a necesidades actuales en la formación médica (Sánchez-Mendiola, Martínez-Franco, Rosales-Vega, Villamar-Chulin, Gatica-Lara, García-Durán, Martínez-González, 2013), pero también ha sido rechazada porque amenazó la estructura tradicional y sus relaciones. Los docentes en la operación y práctica de la asignatura se vieron atrapados entre dos sentidos diferentes; por un lado se les demandó impartir nuevas temáticas y una forma innovadora de enseñanza y aprendizaje, pero a la vez, se tuvieron que ceñir a ciertas normas establecidas por la institución que los condujeron a prácticas incongruentes; por ejemplo, utilizar como uno de sus principales instrumentos de evaluación exámenes departamentales teóricos y de opción múltiple (que se vinculan con enfoques conductistas) para evaluar la práctica de sus estudiantes que debiera estar basada en juicios reflexivos que faciliten vincular la práctica educativa a los contextos reales (Hamui, 2014). Los docentes han vivido este cambio como una amenaza ya que estaban acostumbrados a una manera de llevar su práctica educativa que los orientaba en el hacer. El trabajo en la facultad como ocurre actualmente en las instituciones educativas cada día se incrementa, con sobrecarga de tareas didácticas, burocráticas, asistenciales y extraescolares. Esto redundará en una presión cada vez mayor en los docentes que afecta la identidad profesional docente, ésta se refiere a cómo los profesores viven y valoran su labor.

El éxito del proceso de implementación del Plan de Estudios 2010, en gran medida depende de los docentes, porque son quienes le dan estructura al programa de enseñanza y ponen en práctica la propuesta curricular. En general los profesores de medicina se seleccionan por sus méritos clínicos o de investigador y no precisamente por sus cualidades docentes. Éstas se adquieren principalmente en la misma práctica, aunque cada día se enfatice más la importancia de su formación pedagógica a través de cursos, talleres, diplomados, maestrías y doctorados. El buen profesor se va construyendo en la práctica docente al tener claro que en su función tiene tanta importancia el dominio de los contenidos que imparte como la comprensión de los objetivos que deben alcanzar los estudiantes. Es el que encuentra una satisfacción personal al enseñar y que sin proponérselo se convierte en un modelo de vida (Kershenobich, 2015).

1.5 Los docentes de la Facultad de Medicina

La Facultad de Medicina desde 1956 se encuentra en Ciudad Universitaria (CU), un espacio considerado Patrimonio Cultural de la Humanidad. La excepcionalidad arquitectónica de CU radica en que a pesar de ser una obra moderna, el pasado se plasmó en el presente, se logró amalgamar la tradición con la vanguardia del momento. Sus edificios no son simples agregados, forman un todo integral unido al paisaje que opera como el elemento articulador entre los volúmenes que componen al conjunto. Una de las imágenes que representa a la Facultad de Medicina es el mural de Eppens. El mural montado en una superficie curva representa la concepción cosmológica y teogónica de la cultura prehispánica, simboliza la vida y la muerte, con los cuatro elementos esenciales (agua, aire, fuego y tierra), así como con el mestizaje. Francisco Eppens la consideró su mejor obra, la realizó en cerámica vidriada y este mural es una forma sintética, decorativa, muy amplia y visible a gran distancia. “Bajo el mural” es el lugar de reunión de los estudiantes, además ahí se llevan a cabo actividades artísticas y culturales con la participación de estudiantes de diversas escuelas y facultades de la Universidad. A pesar de que la FM ha tenido y sigue teniendo varias modificaciones y recientes edificaciones para dar respuesta al crecimiento de la matrícula y las actividades de docencia, investigación y difusión, ha conservado su estructura arquitectónica.

Cualquiera de sus docentes que llegue en automóvil después de las 8:00 AM tiene que calcular por lo menos 30 minutos de búsqueda de un lugar de estacionamiento para lograr iniciar su clase puntualmente o resignarse a utilizar el estacionamiento del Estadio Olímpico y transportarse en el Pumabús. Cuando ha logrado ingresar a las instalaciones, antes de llegar a su aula asignada encontrará en los pasillos a estudiantes repasando apuntes y notas, algunos otros en el espacio conocido como las “tienditas” haciendo fila para comprar una torta y a otros en la explanada jugando un partido de básquet. Al subir por las rampas (si es el mes de abril) las jacarandas inundarán de color plumbago el ascenso. Es frecuente que durante el trayecto alguien con cara de preocupación le pregunte dónde se encuentra el edificio “E”, servicios escolares o el baño para damas. En su trayecto cruza el camino con otros docentes, si pertenecen a su departamento académico tal vez se conocen y se saluden, si no es así, es frecuente que se reconozcan como profesores pero que desconozcan el nombre y la asignatura que imparten. Es más común el encuentro de pasillo entre profesores que en los cubículos asignados para la interacción entre ellos y con estudiantes porque se encuentran ubicados en un sótano poco conocido debajo de la cafetería. El pregrado, además de contar con seis Secretarías y dos Coordinaciones tiene 13 Departamentos Académicos que dependen de la Coordinación de Ciencias Básicas. Cada uno de estos departamentos es un coto de poder en el que se imparten asignaturas y se llevan a cabo proyectos de investigación. Se caracterizan por ser espacios cerrados y rígidos, que generan redes articulantes intra e interdepartamentales con discursos en permanente negociación y contradicción. En cada uno de ellos hay perfiles de ingreso y reglas de permanencia, así como diversos tipos de nombramientos. En la planta académica la mayor parte de los profesores (el 77%) tiene una edad entre 41 y más de 61 años, lo que se puede relacionar con mayor antigüedad académica, casi el 30% tiene más de 21 años laborando en el ejercicio docente (ver tabla 1). Los Departamentos de reciente creación como Informática Biomédica e Integración de Ciencias Médicas cuentan con una planta docente más joven y con menor antigüedad en la institución. (Facultad de Medicina, Informe laboral 2014). La contratación de la planta académica de la FM, está integrada por profesores de carrera y de asignatura,

investigadores, profesores eméritos, técnicos académicos y ayudantes de profesor para cubrir las necesidades académicas operativas (Plan de estudios 2010). Casi el 80% de los profesores tienen un nombramiento de asignatura que implica que solamente dedican unas horas de práctica docente en la institución y frecuentemente realizan otras actividades profesionales en diversas instancias. A pesar del gran número de docentes contratados por asignatura, los principales programas de estímulos para profesores que se aplican en la Facultad están dirigidos a los docentes de tiempo completo y son:

- Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE). Existen 527 miembros del personal académico de carrera que están incorporados; de ellos: 24 en el nivel “A”, 142 en el “B”, 321 en el “C” y 40 en el “D”.
- Programa de Apoyo a la Incorporación del Personal Académico de Carrera de Tiempo Completo (PAIPA), 25 profesores pertenecen al PAIPA distribuidos en los siguientes niveles: “A” 6, “B” 17, “C” 1 y “D” 1.
- Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG). Son 934 profesores quienes tienen este estímulo: 236 de nuevo ingreso y 698 de renovación.

Tabla 1 Características demográficas y académicas de la planta docente

Nombramiento	<p>3,712 docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2,953 el 79.38% Profesores de asignatura que combinan actividades clínicas con la docencia • 293 profesores de carrera 7.75% (de ellos 171 conducen proyectos científicos, 5 tienen nombramiento de investigador y 117 tienen como actividad primordial la docencia). • 143 el 3.85% son ayudantes de profesor, principalmente son alumnos avanzados y médicos de reciente egreso • 323 el 8.68% son técnicos académicos
Edad	<p>23% tienen 40 años o menos 57% tienen entre 41 y 60 años 20% tiene más de 61 años</p>
Sexo	<p>41% mujeres 59% hombres</p>
Antigüedad académica	<p>49.29% tienen hasta 10 años 22.18% de 11 a 20 años 28.53% tiene más de 21 años</p>

1.5.1 Los docentes de la fase I del Plan de Estudios 2010

La fase I comprende asignaturas de las tres áreas del plan de estudios (bases biomédicas, clínica y bases sociomédicas y humanísticas) en el perfil para la contratación de los docentes se identifican primordialmente médicos y también otros profesionales del área de la salud, de ciencias e ingenierías (ver tabla 2). Es una población multidisciplinaria que está encargada de la formación inicial de los estudiantes. Este grupo de docentes no solo transmiten conocimientos, su quehacer es plural y se integra con diversos saberes (entendidos como elementos constitutivos de esa práctica): a) saberes de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica; b) saberes de su disciplina que les demanda una formación y actualización continua, c) saberes curriculares, referidos a los contenidos y objetivos de los programas, métodos de enseñanza y evaluación; d) saberes experienciales basados en el trabajo cotidiano y el conocimiento de su contexto. En el grupo de los docentes se establecen múltiples articulaciones entre la práctica docente y los saberes;

dominan los conocimientos de su materia, conocen los programas que imparten y además poseen un saber práctico derivado de la pedagogía y la didáctica para interactuar cotidianamente con sus estudiantes. Por lo que se esperaría un reconocimiento social positivo en su papel de definir y controlar los saberes que efectivamente incorporan en su práctica social (Tardif, 2004).

Hoy se espera de los docentes modifiquen sus funciones tradicionales enfocadas a la explicación de contenidos hacia otras prácticas de asesoramiento y apoyo a los estudiantes y mayores esfuerzos en la planeación y diseño de propuestas docentes, que reflejen nuevas formas de enseñanza con incorporación de las nuevas tecnologías. Este nuevo ecosistema laboral y profesional afecta de manera directa a la manera en que los profesores construyen su propia identidad profesional. Es clara la necesidad de reforzar la dimensión pedagógica de la docencia y reconstruir el perfil habitual del docente de la FM para adaptarlo a los cambios actuales (Zabalza M, 2007).

Tabla 2. Asignaturas que imparten los profesores de la fase I del Plan de Estudios

Área	Propósito	Asignaturas	Créditos/ hora semana
Bases biomédicas	Ofrecer las bases científicas para comprender el funcionamiento normal del ser humano	• Anatomía	17/6
		• Embriología Humana	11/4
		• Bioquímica y biología molecular	21/7
		• Biología celular e histología médica	15/5
		• Farmacología	23/8
		• Fisiología	23/8
		• Inmunología	7/5
	• Microbiología y parasitología	17/12	
Clínica	Introducir en la teoría y práctica clínica con sustento en las ciencias biomédicas, sociomédicas y la mejor evidencia científica disponible	• Integración básico clínica I	2/1
		• Informática Biomédica I	3/2
		• Integración básico clínica II	2/1
		• Introducción a la cirugía	11/4
		• Informática Biomédica II	3/2
Bases sociomédicas y humanísticas	Encaminar a la comprensión de los determinantes genéticos, psicológicos,	• Introducción a la salud mental	11/4
		• Salud pública y comunidad	7/3
		• Promoción de la salud en el	7/3

demográficos, ambientales, sociales, económicas, culturales y los del estilo de vida en el proceso salud-enfermedad	ciclo de vida
---	---------------

Tabla 3. Formación profesional de los docentes de las asignaturas de la fase I del Plan de Estudios 2010

Área	Asignaturas	Formación profesional*
Bases biomédica	• Anatomía	Médico general o especialista
	• Embriología Humana	Médico general o con especialidad en gineco-obstetricia, pediatra o biólogo
	• Bioquímica y biología molecular	Médico general, biólogo o químico
	• Biología celular e histología	Médico general, biólogo, químico farmacobiólogo o médicos veterinarios
	• Farmacología	Médico general, biólogo, químico, psicólogo, médico veterinario, con maestría o doctorado en áreas afines
	• Fisiología	Médico general o biólogo
	• Inmunología	Médico general, biólogo o químico
	• Microbiología y parasitología	Médico general, químico farmacobiólogo, biólogo o químico bacteriólogo parasitólogo
Clínica	• Integración básico clínica I	Médico general o médico especialista
	• Informática Biomédica I	Médico general, ingeniero biomédico, licenciado en informática o profesional del área de la salud
	• Integración básico clínica II	Médico general o especialista
	• Introducción a la cirugía	Médico general o especialidad en cirugía general o sub especialidad quirúrgica
	• Informática Biomédica II	Médico general ingeniero biomédico, licenciado en informática o profesional del área de la salud
Bases sociomédicas y humanísticas	• Introducción a la salud mental	Médico con especialidad en psiquiatría
	• Salud pública y comunidad	Médico general con posgrado en salud pública o experiencia laboral en al área de la salud pública
	• Promoción de la salud en el ciclo de vida	Médico general con posgrado en salud pública o experiencia laboral en al área de la salud pública

*Cada Departamento Académico solicita un perfil profesiográfico que describe la formación de sus docentes, las experiencias profesionales, los conocimientos y habilidades necesarios para impartir las asignaturas. En esta tabla solamente se muestra una parte de este perfil: la formación profesional.

En este estudio se indaga la construcción de la identidad profesional de los docentes de la fase I del Plan de Estudios que comprende los dos primeros años de la carrera de medicina. En esta fase los estudiantes dan inicio a su formación médica con la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores aprendidos en gran medida por el modelaje de sus profesores (ver tabla 3). Una problemática detectada en las instituciones formadoras de médicos es el alto índice de reprobación y de deserción en los primeros años de estudio; la deserción es el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera por circunstancias internas o externas al estudiante (López, Marín y García, 2012). La reprobación implica no cubrir satisfactoriamente los requisitos de un curso y no alcanzar las calificaciones que acreditan dicho curso. En la FM el existe un alto índice de alumnos (alrededor del 50%) que no acreditan el primer año de la carrera, principalmente en las materias del área básica, lo que trae como consecuencia un considerable nivel de deserción y un gran número de alumnos que no acreditan y se van obligados a volver a cursar las asignaturas. Deserción y reprobación son multicausales, además de las variables personales, familiares, socioeconómicas, de aprendizaje, motivación y de adaptación al entorno; la influencia de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes juegan un papel importante. Estas estrategias están sustentadas en el concepto que tiene el profesor sobre cómo aprenden sus alumnos (Urrutia y Guevara, 2013). La IPD orienta la manera de ser profesor, su pensamiento, sentir y actuar en la interacción con sus estudiantes, perfila la forma de dar clases y de ubicarse como modelo de habilidades actitudes y valores que orientan el entrenamiento de los estudiantes (Del Mastro y Monereo, 2014). En el siguiente capítulo se aborda el sustento teórico para el análisis de la construcción de la IPD de los profesores de la Facultad de Medicina.

Capítulo 2. La identidad profesional docente y la práctica educativa

Comparto el deseo y la necesidad de que los estudiantes salgan bien preparados, les digo que cuando me enferme quiero llegar a las manos de un buen médico, que quizás fuera preparado por mi durante el primer año

Testimonio de profesor no médico del área de bases biomédicas.

2.1 Introducción

El presente capítulo inicia con una descripción de la evolución del término de identidad; en sus comienzos se concebía como una característica intrapsíquica de la personalidad, con los avances de la sociología se analizó desde la visión de las interacciones grupales, posteriormente se llegó a una concepción entendida como un proceso de relaciones complejas que interactúan en un amplio contexto sociohistórico. En seguida se aborda la concepción de identidad profesional y más adelante la identidad profesional del docente universitario y se hace énfasis en la concepción de la práctica docente. Se analizan y comparan las propuestas de Monereo y de Zabalza sobre las dimensiones de la representación que componen la IPD. También se describe que los docentes se encuentran en situaciones contextuales complejas que los enfrentan a dilemas para tomar decisiones en su práctica docente. Con ello se plantea la mirada que dará el sustento teórico al análisis de la construcción de la IPD de los profesores de la Facultad de Medicina.

2.2 La construcción de la identidad

El contexto actual de rápidos cambios en las estructuras sociales y culturales; el efecto de las economías posindustriales, las oportunidades laborales y el creciente énfasis en el consumismo se combinan para crear un ambiente social inestable que afecta la construcción de las identidades (Jarvis-Selinger, Pratt, y Regehr, 2012). Por ello, para comprender la construcción de la identidad profesional docente, es esencial abordarla desde un enfoque amplio y multidisciplinario, desde la perspectiva sociológica y psicosocial. Las primeras definiciones de identidad la consideraban como cualidad única, fija y relativa a la personalidad de un individuo: “en sentido esencial las cosas son

idénticas del mismo modo en que son unidad...”(Abbagnano, 1989. p. 640). Con el psicoanálisis freudiano surge un acercamiento al concepto de identidad. Freud utilizó el concepto identidad refiriéndose a las identificaciones proyectivas que hace la persona en su existencia y dio relevancia a la imagen corporal como identificación para la formación del yo.

Es un planteamiento psicológico y de orden individual que evoluciona después de la Segunda Guerra Mundial hacia un concepto analizado desde la interacción de los grupos humanos, con la influencia de la sociología, la psicología social y la antropología. Erikson lleva la noción subjetiva de la(s) identidad(es) al argumento del contexto social, a partir de la constitución de un yo organizado, fundado sobre una verdadera estima de sí mismo en el marco del tejido social circundante.

De acuerdo con Rorty (1990), el análisis de la identidad equivale a la relación de pertenencia de un individuo a una clase, por lo que es “común” a todos los individuos afectados a dicha relación de pertenencia. Cualquier individuo no afectado por esa relación es diferente. La Teoría de la Identidad Social en los años cincuenta representada principalmente por Henri Tajfel, ha sido la base para diversas teorías y acercamientos al estudio de la identidad. El autor con sus colaboradores realizaron la indagación del sistema subjetivo de creencias en las conductas intergrupales. Un complemento de estos trabajos es la Teoría de la Auto-Categorización del Yo elaborada por Turner y sus colaboradores, teoría que aborda las bases cognitivas de los procesos de categorización en la conformación de la identidad (Scandroglio, López, Martínez y San José, 2008). En la década de los 90’s, la Teoría de la Identidad Social (con las aportaciones de Tajfel) elaboró un marco conceptual que permitiera explicar cómo una persona es capaz de mantener conductas muy diversas en función de la interacción que se establece entre sus características personales y las del contexto social. Bajo esta influencia teórica, Turner y Brown, consideraron la identidad 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/ella dicha pertenencia. Para comprender y analizar la identidad social se consideran tres elementos fundamentales:

1. El cognitivo, se refiere al conocimiento que tiene el individuo en relación con pertenecer a un grupo.
2. El evaluativo, que implica el valor positivo o negativo relacionado con la pertenencia a un grupo.
3. El emocional, se refiere al compromiso afectivo con el grupo (Tajfel citado por Scandroglio, et. al. 2008).

Desde esta perspectiva, hay una identidad social positiva cuando en el grupo que se pertenece existen dimensiones que se perciben como superiores al compararse con otros grupos. En el caso de que la comparación social produzca resultados negativos el individuo puede experimentar insatisfacción.

Estas teorías de la identidad social fueron aportaciones relevantes en la década de los 90's para el avance de la perspectiva sociopsicológica por su contribución a la comprensión de la dimensión social de la conducta y el estudio de diferentes fenómenos grupales. Una reflexión crítica reveló cierto realismo ingenuo, reflejado en el intento de una búsqueda de leyes generales de relación entre constructos, como si existieran leyes a priori para cualquier categoría social, sin considerar la significación personal y las características del contexto cultural. Otra debilidad fue la frecuente adopción de un repetido intento de explicaciones globales de los fenómenos grupales a partir de la simple suma de evidencias obtenidas mediante el aislamiento y estudio fragmentado de los efectos de variables concretas. Es decir, desde el punto de vista metodológico, a pesar de concebir las relaciones intergrupales como fenómenos dinámicos y complejos, la investigación se desarrolló con supuestos de linealidad y unidireccionalidad. Además, el trabajo empírico se realizó con base en la creación de situaciones de interacción social muy simples y estructuradas. A pesar de las limitaciones teóricas y metodológicas, las aportaciones permitieron evolucionar hacia concepciones más complejas que contemplan las interacciones y relaciones en el contexto social.

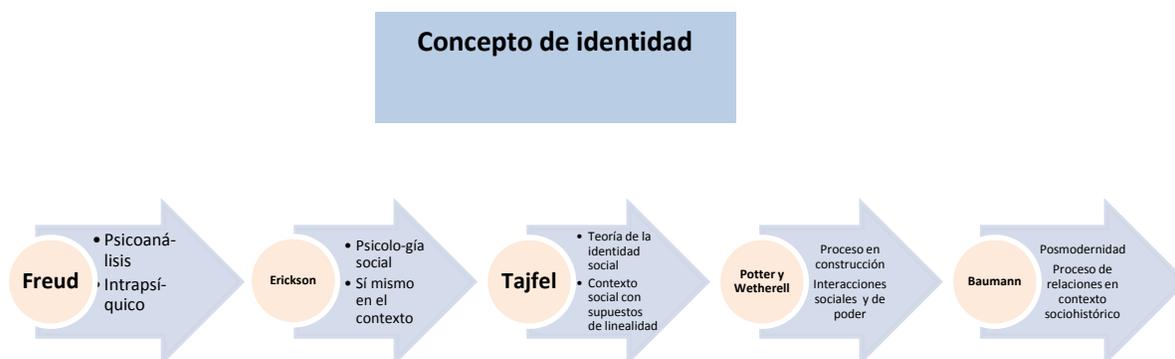
La Teoría sobre *Dialogic Self*, con un enfoque más amplio conceptualiza a la identidad como múltiple, discontinua y socialmente implicada (Monereo, C 2014). Prigogine, Guattari y Lesoume abordan los fenómenos de la identidad como conformados por ciclos

recursivos de múltiples interacciones. Las categorías sociales no son vistas como elementos estáticos o preformados ubicados en la mente de los sujetos, más bien como emergentes que se construyen en el momento de la interacción. Desde las teorías post estructuralistas, el *self* es un lugar de desunión y de conflicto que siempre está en proceso y producción dentro de las relaciones de poder. El concepto está muy unido al de subjetividad que Weedon lo define como las emociones y pensamientos de un individuo, el sentimiento de sí mismo y las maneras de comprender las relaciones con el mundo (Jackson, Mazzei, 2012). Para Potter y Wetherell (1987), el sí mismo y la identidad son construidos factualmente, en las interacciones sociales, por lo tanto, el sujeto no resulta una producción individual, sino más bien social, variable y moldeable contextualmente, no existe un verdadero *self* esperando ser descubierto, en cambio, sí una multitud de seres encontrados en los diferentes tipos de prácticas del discurso. El sujeto es, producido en el discurso, entendido como una práctica dirigida, mediante el discurso emerge el sujeto (Edwards, D. & Potter, 1992); (Foucault, 2009).

Desde Freud hasta las últimas vertientes posmodernas como Baumann, Maffessoli y Parker, la identidad ha sido señalada más que como una esencia, como un proceso que encierra un sistema de relaciones complejas que interactúan en un amplio contexto sociohistórico. Se toma conciencia de que la identidad como toda construcción societal es ante todo un término en constante actualización, reflejando la movilidad de épocas, de pensamiento, de concepciones (ver figura 4). Una definición consensual sobre la identidad no se ha podido establecer, sin embargo, sí se han logrado enunciar las características que describen la dinámica contenida en la noción de la identidad, de manera que se pueda pretender partir desde un punto común de análisis desde diferentes corrientes y perspectivas en las ciencias sociales. Se hace referencia a la noción de identidades como modos de adhesión y constitución de sentimientos de pertenencia, es ante todo un proceso conteniendo una serie de dinámicas que pueden analizarse desde el nivel individual hasta el colectivo, desde el local hasta el global, desde la lógica de la homogeneización hasta la de la diferenciación; desde lo interiorizado a lo exteriorizado, o

bien desde el enfoque que analiza la relación entre estas diferentes esferas (Gutiérrez, 2007).

Figura 4. Evolución del concepto de identidad



La identidad se define y se aborda de manera diferente dependiendo de la disciplina desde la que se analiza. Es ampliamente estudiada como un concepto, como un fenómeno y como una característica humana. La riqueza de enfoques que han estudiado la identidad da lugar a un amplio espectro de perspectivas sobre qué es la identidad, cómo se construye, cómo se activa y cómo es influenciada. Existe un consenso interdisciplinar en torno a la importancia de los estudios sobre la identidad y de ciertos supuestos teóricos básicos, como su naturaleza dinámica, la identidad parece ser un concepto que permite la exploración de múltiples y diversos fenómenos y procesos humanos. Se ha convertido en una herramienta para el estudio de una amplia variedad de fenómenos como las relaciones de poder, la división y la cohesión social, la relación entre los procesos emocionales y cognitivos, el lugar que ocupan los individuos en los grupos, los patrones y las tendencias discursivas, la sensación de ser parecido o de ser distinto, el

reconocimiento social y el sentido de pertenencia en los contextos educativos (Coll y Falsafi, 2010). El estudio de un proceso identitario, es decir, la construcción de la(s) identidad(es) lleva consigo la consideración de las mismas como una forma cultural, es decir, como una entidad que contiene una serie de rasgos comunes compartidos por una comunidad. La cultura es un medio, un punto de vista, un sistema simbólico a través del cual la gente va ordenando su experiencia: la(s) identidad(es) como un fenómeno cultural.

En suma, para este estudio se parte del enfoque de la identidad como modo de comprensión de los fenómenos sociales. Se entiende como una construcción en las interacciones sociales, por lo tanto, el sujeto no resulta una producción individual, sino más bien social, variable y moldeable contextualmente. La noción de identidad como herramienta de análisis se encuentra imbricada en todos los ámbitos estructurales de una sociedad (economía, política, sociedad, cultura), así como asociada a los ámbitos agenciales de un grupo o individuo(s) (vida cotidiana, pertenencia de grupo, lógica de la individuación, lógica emocional). Esta relación entre agencia-estructura es la que conforma el pilar epistemológico de la sociología y de los análisis de la ciencia social (Gutiérrez, 2007).

En esta línea, Scandrioglio et al. (2008) recomiendan para el abordaje de los fenómenos grupales, el uso de herramientas de análisis dinámico, cimentadas en supuestos de no-linealidad e interactividad a través de enfoques cualitativos que ayuden a dar cuenta de los patrones generales de relación conformados por los fenómenos grupales y que ofrezcan una visión de carácter fenoménico y procesual del modo en que los sujetos construyen su visión de la realidad social y de su propia identidad.

2.2.1 ¿Qué es la identidad profesional?

La identidad profesional es la representación que se construye por la identificación que realizan los miembros de un grupo determinado y por el reconocimiento que la sociedad otorga a ese mismo grupo; son los aspectos que identifican a los sujetos con su profesión y que les permite reconocerse. En este sentido, lo personal y social se entremezclan y se construyen constantemente (Gros y Romaná, 2004), (Eiser citado por Scandrioglio, 2008)

La identidad profesional en medicina se define como la representación que uno mismo alcanza durante diversas etapas en las cuales se incorporan características, valores y normas de la profesión médica, que resulta en una manera de pensar, actuar y sentir como médico (Cruess, Cruess, Boudreau, Snell y Steinert, 2014). En la última década, un reto de los currículos de medicina ha sido apoyar a los estudiantes a incorporar aspectos cognitivos, socio afectivos y éticos; así como a facilitar el proceso de construcción de la identidad profesional positiva en sus estudiantes. Esto es, no sólo transmitir conocimientos y desarrollar habilidades del área médica, sino también formar en los ideales, valores y aspectos éticos de la profesión médica (Waladt, Anthony, Hutchinson, Liben, Smilovitch y Donato, 2015); (Holden, Buck, Luk, Ambriz, Boisaubin, Clark, Mihalic, Sadler, Sapire, Spike, Vince, Dalrymple, 2014); (Konkin y Suddards, 2012); (Sayago, Chacon y Rojas, 2008); (Ávila y Cortés, 2014).

Promover dicha identidad es un complemento que enriquece al enfoque basado en competencias, el cual se ha convertido en parte esencial de los currículos médicos. Se han propuesto tres innovaciones pedagógicas para contribuir al proceso de formación de la identidad médica: 1. La escritura reflexiva que fomenta la conciencia emocional y la capacidad resiliente, 2. Módulos acerca de una práctica clínica con atención plena y respuestas resilientes para las interacciones difíciles y 3. Uso efectivo del *e-portafolio* para desarrollar habilidades reflexivas, aprendizaje independiente y desarrollo personal y profesional (Waladt, Anthony, Hutchinson, Liben, Smilovitch y Donato, 2015). En general la identidad profesional de cualquier disciplina se refiere a la integración de aspectos personales, con las características, valores y normas propias de una profesión.

2.3 La identidad profesional del docente universitario

2.3.1 La práctica docente

La práctica docente no es sólo aplicar métodos y estrategias de enseñanza en los diversos escenarios educativos. Va más allá, porque el docente es el responsable de mediar entre el proyecto educativo de una institución y los estudiantes. Fierro (1999) argumenta que la práctica docente es “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los

significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto de cada país, delimitarán la función del maestro”. Como se observa es un entramado en el que se entretejen diversos componentes del contexto escolar, de las características de los contenidos de lo que se enseña, de los estudiantes y los propios del docente. El profesor matiza con sus experiencias el discurso oficial siguiendo las formas de organización institucionales (Ramírez, 2014). En la práctica docente se hacen presentes relaciones de poder en las interacciones que los profesores establecen con diferentes actores (estudiantes, pares, autoridades). Así mismo los valores personales, sociales e institucionales se involucran con el quehacer docente y el profesor puede ser tomado como modelo a seguir. Todo ello son situaciones complejas y variadas que enmarcan la construcción de la IPD.

Es enorme la diversidad de disciplinas donde el docente universitario ejerce, sin embargo, existe una serie de aspectos que los identifican y crean una homogeneidad corporativa, por un lado, se comparte una vida profesional que implica una constante autoformación en la disciplina a la que se pertenece (médico, químico, entre otros) y por otro, en ocasiones la docencia es una actividad obligatoria que debe realizarse por el hecho de laborar en una universidad, por ejemplo en la Facultad de Medicina de la UNAM, los académicos contratados como investigadores tienen la obligación de impartir por lo menos dos horas semanales de docencia (Dirección General de Asuntos del Personal Académico. UNAM 2015) (Gros y Romaná, 2004).

2.3.2 Dimensiones de la representación de la identidad profesional docente

Los profesores y los estudiantes universitarios constituyen un subsistema dentro del espacio académico que tiene sus propios matices culturales. Los docentes se conciben como un colectivo individualista, de nivel intelectual con una libertad de cátedra que implica respetar el currículo pero con un margen de soltura en los contenidos que se enseñan. La actividad primordial del docente es impartir las clases en horarios

establecidos por la institución. La clase magistral es lo que predomina tanto por una masificación universitaria como por inercia académica (Perinat, 2004).

El estudio de la identidad profesional de los docentes emergió a finales de la década de los 80's, los intereses se centraron en investigar la identidad profesional durante la formación docente, en identificar las características de la identidad profesional percibida por los profesores y en cómo se representaba la identidad a través de historias habladas y escritas de los docentes. En esta temática la tendencia ha sido estudiar la construcción de la identidad en sujetos en proceso de formación como maestros. Es importante señalar que en estos primeros estudios se detectó la ausencia de la relación del contexto en la formación de la identidad profesional docente (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004). El análisis del contexto en la construcción de las identidades es un elemento clave porque la identidad es un proceso en el que el individuo se debe reconocer, pero también ser reconocido por otros, es decir, identificarse con un grupo. Es un proceso relacional que se define a partir de los vínculos que se establecen en la acción laboral.

La IPD se refiere a cómo los profesores viven y valoran su labor; cuáles son los factores que les generan satisfacción e insatisfacción. También tiene relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del quehacer por los mismos docentes y por la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad. Como se mencionó la identidad es un proceso en constante construcción, donde se requiere conjuntar el papel del ejercicio profesional docente con la práctica de la disciplina que se enseña (Adams, 2013).

Para Monereo (2009) el *self* es una posible versión de la identidad, es decir una acción integral, cognitivo-emocional en la que se articulan concepciones, sentimientos y estrategias para responder a un contexto demandante. A lo largo de su historia profesional, el docente va creando una representación autobiográfica de sí mismo, una identidad profesional, formada por concepciones sobre su rol y sobre lo que supone enseñar su materia. Junto con ese sentido de identidad, el docente va construyendo formas de acción, *selves* que le resultan útiles para manejar situaciones concretas y ejercer

eficazmente. La activación del *self* depende de la propia identidad, de los *selfs* anteriores que se puedan evocar y de las características del contexto cultural. La variabilidad entre los docentes es muy amplia, “desde profesores sin versiones o *selfs* alternativos y por lo tanto condenados a repetir rutinas, hasta, en el otro extremo, docentes capaces de anticipar, y en cierto modo planificar, lo que pensarán (concepciones), sentirán (sentimientos), harán y dirán (estrategias) en cada nuevo contexto educativo, construyendo, total o parcialmente, un *self* para cada ocasión” (Monereo, 2009. pp 3).

Los docentes universitarios piensan, actúan y sienten su profesión de manera variable, lo que determina su identidad, es decir su “forma de ser profesor”, misma que orienta la manera de dar clases, de interactuar con sus alumnos, colegas y de solucionar situaciones críticas en el ejercicio docente. Esta identidad docente comprende tres dimensiones (Del Mastro y Monereo 2014).

1. Representaciones sobre el rol profesional: refieren a cómo se ve el docente a sí mismo en relación con los diversos roles profesionales que desempeña y con sus creencias (implícitas o explícitas) en torno a qué es y cómo es posible aprender y enseñar, y al conocimiento estratégico sobre el cuándo, dónde y cómo aplicar esos principios. Por ejemplo, en la enseñanza básica y media suelen adoptarse roles: como *tutor*, más preocupado por los procesos madurativos y socio-psicológicos del alumno; como *educador* en un sentido amplio, interesado en una formación completa del estudiante; o como especialista de un contenido (químico o matemático), cuya labor debe consistir en transmitir ese conocimiento. En la enseñanza universitaria a los anteriores roles se suman al menos otros dos: el de *profesional*, centrado en mostrar las experiencias y formas de proceder en una profesión, y el de *investigador*, preocupado por exponer los datos que aporta la ciencia, usualmente a partir de estudios propios o de trabajos de la disciplina del docente.

2. Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje: son las creencias acerca de los procedimientos y estrategias de enseñanza que deben ser utilizadas para el logro de los objetivos de aprendizaje. Se refiere a qué significa enseñar y aprender una materia, y

especialmente qué significa enseñar y aprender su materia. Es el conjunto de teorías y principios que explican las decisiones del profesor sobre cómo debe enseñar una determinada asignatura para que los alumnos la aprendan del mejor modo posible. Integra el *qué* debe enseñarse (conocimiento curricular) como el *dónde*, *cuándo* y *cómo* debe hacerse.

3. Representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia: son los sentimientos y emociones que provoca la docencia. Son los distintos procesos afectivos que impulsan y estimulan las prácticas docentes, tanto positivas (motivación) como negativas (inseguridad, vulnerabilidad), y que están vinculadas al reconocimiento profesional, a la auto-evaluación personal y a la evaluación institucional (ver figura 5) (Monereo y Badia (2011); (Monereo, 2009).

Además de cómo los docentes representan sus funciones y sentimientos, la identidad profesional docente constituye una construcción social que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía. Es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben (Dubar citado por Vaillant, 1991).

Como se mencionó, la interacción social es fundamental en la formación de la identidad, profesional docente, esto es, se sabe que se es docente universitario a través de las relaciones que se tienen con el grupo de profesores y el rol que se ocupa en dicho grupo. Al ingresar a la plantilla académica de una institución universitaria, la participación puede ser periférica, pero la identidad se asume y se construye al desempeñar los roles esperados. A través de la participación como profesor gradualmente se adquiere *pericia* en las habilidades docentes que la institución espera de sus maestros. Hay un estrecho

vínculo entre la socialización y la formación profesional docente, la construcción de la identidad es un proceso permanente de interpretar y reinterpretarse a uno mismo como un tipo de persona en un determinado contexto (Jarvis-Selinger, Pratt y Regehr, 2012).

Zabalza (2007) afirma que un aspecto endeble de los docentes ha sido la de construir una identidad profesional docente borrosa, la preparación profesional ha estado enfocada hacia el dominio científico o hacia el ejercicio de las actividades profesionales vinculadas a tal dominio. El docente se identifica con mayor fuerza con el saber de la especialidad o disciplina que enseña y no tanto en el saber de la docencia.

Es común una visión no profesional de la docencia universitaria que la reduce a que enseñar se aprende enseñando sin requerir ninguna preparación, ni conocimientos específicos. Sin embargo, actualmente por lo menos en los discursos oficiales ya se reconoce que la docencia como cualquier otro rol profesional, demanda conocimientos y competencias propias, una preparación específica, requisitos de entrada y una evaluación constante. La enseñanza efectiva es un reto social con grandes exigencias intelectuales que van más allá de sólo el dominio de los contenidos y requiere una serie de habilidades que pueden ser adquiridas y mejoradas por medio de un proceso constante de formación (Brown y Atkins, citado por Zabalza, 2007).

Una línea de investigación actual sobre la identidad profesional de los docentes universitarios es analizar y reflexionar sobre las emociones y los incidentes críticos más valorados por los profesores. Con estas investigaciones se busca incidir en la identidad profesional para generar cambios que resulten relevantes, sólidos y perdurables. Badia, Meneses y Monereo (2014) estudiaron las emociones de los profesores universitarios sobre su enseñanza, como un componente de la identidad docente. Realizaron un estudio de validez con una escala de diferencial semántico desarrollada para explorar las emociones de profesores universitarios sobre su enseñanza. El análisis factorial exploratorio reveló una estructura de tres factores de emociones sobre la enseñanza en educación superior: motivación para la enseñanza, auto-evaluación docente, y desempeño en la enseñanza. Contreras (2010) realizó entrevistas a profesores

universitarios chilenos para responder a tres preguntas: ¿Cómo definen su identidad los profesores universitarios que forman a futuros maestros?, ¿Cuáles son los incidentes críticos más típicos en sus clases? y ¿Cómo los enfrentan cuando emergen?. Los resultados mostraron que los profesores universitarios se vieron a sí mismos como modelos dentro de la clase, esto implica que son un reflejo de lo que quieren que sus estudiantes piensen, hagan y sean. En relación a su trabajo en la institución, los docentes desarrollaban en algún grado funciones de investigación, gestión y docencia, la función que aparece como menos atractiva fue la de gestor, es vista como secundaria y desconectada de las otras funciones. El vínculo entre investigación y docencia es mayor y esperan de éste un enriquecimiento de su práctica. También encontró evidencia de cierta insatisfacción sobre condiciones institucionales difíciles de cambiar, la formación previa del estudiantado (percibida como débil), y la percepción de la propia competencia en el enfrentamiento de los incidentes críticos.

Del Mastro y Monereo (2014) indagaron los incidentes críticos más valorados por los profesores universitarios: relacionados con la organización (tiempo, espacio, recursos), las innovaciones metodológicas que no funcionan y la evaluación. Ante la mayoría de estos incidentes, los profesores reaccionaron con una propuesta de cambio, pero sólo a nivel de estrategia. Los resultados mostraron la necesidad de analizar y reflexionar sobre los incidentes más valorados y sobre el rol que juega el docente, sus concepciones, estrategias y sentimientos en el manejo de los mismos.

La acción docente se configura con múltiples componentes que se interrelacionan y trastocan, por ello, no hay un modelo que cubra todos los elementos de lo que implica la docencia, Zabalza (2007) identifica tres dimensiones que se solapan.

- Dimensión profesional implica el papel del profesor universitario, sus funciones, sus exigencias, su identidad y los principales dilemas que caracterizan su práctica. La preparación para el ejercicio profesional tradicionalmente se encamina al dominio científico y al ejercicio de las actividades profesionales correspondientes a dicho dominio. Con este antecedente resulta muy difícil construir posteriormente

una identidad profesional vinculada a la docencia. La actividad docente como cualquier otra actividad profesional demanda una preparación específica para su ejercicio; los profesionales de la docencia deben poseer los conocimientos y habilidades para desempeñar adecuadamente las funciones docentes. Sin embargo, persiste la idea de que para ser un buen profesor, con los conocimientos de la disciplina o el ejercicio de la investigación es suficiente para lograrlo.

El autor ha identificado cuatro competencias esenciales para la calidad del profesor universitario: 1) alto nivel de competencia en su disciplina, 2) habilidades de comunicación (claridad, materiales bien contruidos, organización), 3) compromiso en el aprendizaje de los estudiantes es decir, buscar cómo facilitarlos, estimular el interés ofrecerles diversidad de retos para ejercitar las habilidades de conocer y resolver problemas y 4) interés por la persona del estudiante, lo que implica estar accesible, tener una actitud positiva y realimentar oportunamente el desempeño de los estudiantes. Estas cuatro competencias integran la idea de la profesionalidad docente para que los estudiantes aprendan efectivamente lo que se pretende enseñarles.

- Dimensión personal que implica aspectos individuales como sexo, edad, ciclo de vida, problemas personales derivados del quehacer docente (falta de motivación, estrés, satisfacción, preocupaciones en el trabajo, entre otros). Los sentimientos del docente y sus expectativas con las que desarrolla su trabajo han sido poco consideradas como variables que afectan a la enseñanza. No obstante, la influencia del docente en los estudiantes deriva en gran medida de sus características personales; su manera de presentarse, sus formas de actuar y relacionarse con los estudiantes. La manera en que los individuos se vinculan con la institución, con sus actividades laborales, con los directivos o con otros colegas se ha visto que repercute en la efectividad de las organizaciones. De tal manera que un alto nivel de satisfacción de los profesores hace posible que la institución evolucione y mejore la calidad de los procesos formativos. En las universidades se debería

atender más a los aspectos relacionados con “el profesor como persona y con sus necesidades de reconocimiento, de expectativas de promoción, de implicación en responsabilidades, de formación, etc., que van a condicionar fuertemente su moral profesional, su capacidad de trabajo y, a la larga, su propia efectividad como miembro de la colectividad” (Zabalza, 2007. Pp. 133). Esto permitirá disminuir el constante desgaste personal y en ocasiones de frustración de los docentes. Es conveniente para promover una enseñanza de calidad en las universidades que se dé respuesta efectiva tanto a las necesidades de los docentes como a las de los estudiantes.

Otro elemento que incide en la dimensión personal del profesorado es el itinerario personal y profesional de los docentes condicionado por las posibilidades de formación y promoción que le ofrece su institución. La carrera docente tiene dos caminos: a) los grados formales del estatus profesional (carrera académica), que son los pasos profesionales por los que se va transitando desde que se ingresa a laborar a la universidad, dicha trayectoria tiene consecuencias en el reconocimiento institucional y en el salario. En ocasiones los avances y mejoras de la carrera académica dependen más de factores de tipo económico o de estrategias institucionales que de los méritos personales, lo que hace que se reduzca el impacto motivacional por la carrera académica. Así mismo, los mecanismos básicos de la promoción están relacionados a la productividad científica de los profesores. Se utilizan como indicios de mérito ciertas prácticas que tienen que ver con la investigación mientras que la trayectoria docente o las competencias personales no se toman en consideración o aparecen en un lugar poco valorado. b) El otro camino son los momentos personales por los que un docente suele pasar hasta lograr la plenitud profesional (carrera profesional) que incide en la autoestima e identidad profesional. En el análisis del desarrollo profesional se han identificado dos tipos de factores que influyen en el proceso: el personal y el institucional. En el ambiente personal influyen: *aspectos familiares*, los momentos positivos de la propia experiencia de vida (matrimonio, nacimiento

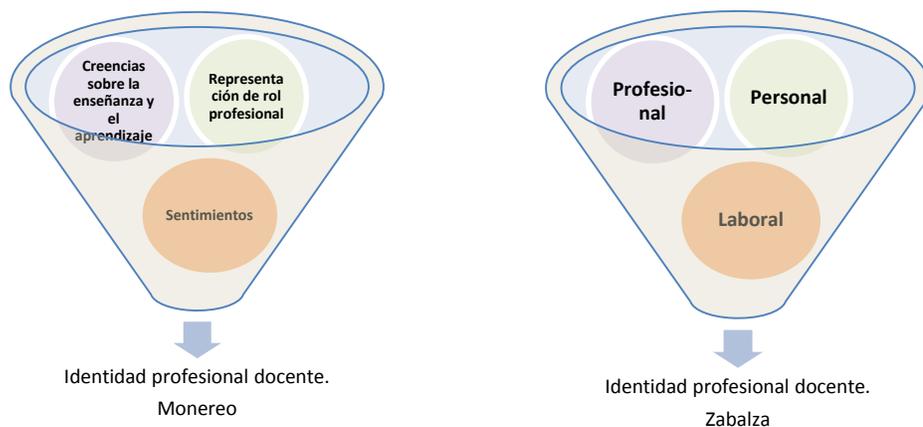
de hijos, eventos especiales), *las crisis* (enfermedades, muerte de algún familiar, problemas económicos), *la disposición personal* (las prioridades y el empeño por conseguir las) y *los ciclos vitales* por los que transita el docente. En el organizacional, influyen: *la legislación* en aquello que afecta la regulación del trabajo profesional y las condiciones para ejercerlo, el *estilo de dirección y gestión* de la institución que condiciona la dinámica del quehacer docente, las formas de estímulo y apoyo que se ofrecen para la superación, *confianza social* que condiciona la seguridad y autoestima de los docentes en lo que realizan, *expectativas sociales* que se desprenden de la institución y los objetivos a cumplir, afectan a la comunidad, el esfuerzo en la educación y los retos que la institución plantea a su personal, *organizaciones profesionales* que constituyen un importante elemento de la identidad profesional y de los estándares de calidad en el ejercicio profesional y por último los sindicatos que salvaguardan las condiciones del trabajo para el desarrollo profesional y mejora de la calidad de vida.

Las universidades suelen descuidar el acompañamiento de los docentes y dejarlo solo para afrontar la carrera profesional. En ocasiones llega a ser un proceso costoso e inseguro que puede derivar en malas prácticas y en enfoques equivocados sobre lo que significa la docencia universitaria. El apoyo de la institución y de los compañeros es esencial para que este crecimiento personal y profesional resulte enriquecedor y derive en un ejercicio profesional de calidad.

- Dimensión laboral que se refiere a los derechos y deberes de los profesores como trabajadores de una institución e implica las condiciones de contratación, la promoción, los incentivos, los horarios entre otros. Los docentes no son un grupo de trabajadores que sólo les interese el prestigio y el reconocimiento social, también requieren como cualquier otro profesional de condiciones de trabajo, salariales y de contratación que sean justas. Las políticas de selección, contratación y los criterios que diferencian los diversos contratos influyen directamente en la experiencia y en el quehacer docente (ver figura 5).

Dichas dimensiones no son tajantes ni excluyentes pero son útiles para comprender la complejidad de esta labor.

Figura 5. Comparación de las tres dimensiones que conforman la identidad profesional docente de acuerdo a Monereo y a Zabalza.



Monereo tiene como eje la práctica educativa, el papel que desempeña el profesor, así como sus creencias y estrategias para enseñar y aprender. Enfatiza los sentimientos que le provoca esta práctica. De igual manera Zabalza resalta el papel profesional del docente (dimensión profesional) y en la dimensión personal señala la relevancia de los sentimientos asociados a la docencia. La diferencia radica en que agrega la importancia de la contratación y condiciones de trabajo (dimensión laboral).

2.3.3 Dilemas en la construcción de la identidad profesional docente

De acuerdo con Zabalza (2007), la identidad docente resulta contradictoria en relación con los parámetros de identidad socio-profesional. Esto es, a los profesores les es más fácil identificarse con lo que da mayor status social (su profesión de biólogo, químicos, médicos) que con sus actividades docentes. La consideración social hacia la profesión docente se ha modificado radicalmente a partir del siglo XX, de haber sido una profesión noble y valorada se ha degradado por la masificación de la profesión docente y por su baja remuneración económica debido a que es poco cualificada (El Sahili, 2011). Sin embargo, la docencia también es una acción profesional que requiere una preparación

específica con conocimientos y habilidades para el desempeño adecuado de las funciones. No obstante, es frecuente encontrar opiniones de que el buen docente es el excelente investigador o el que maneja con profundidad los conocimientos de su disciplina profesional. Es evidente que el conocimiento de la propia materia es una condición esencial para desempeñarse en la docencia. Pero también enseñar demanda presentar los contenidos de manera significativa: con una secuencia lógica, acorde al nivel cognitivo y a los intereses de los estudiantes además de poseer diversas habilidades para relacionarse de manera interactiva con los estudiantes (Coll y Solé, 1999). La docencia conlleva el desarrollo de competencias pedagógicas, de comunicación, de compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y de actualización en la asignatura que se imparte.

En consecuencia el papel del profesorado presenta un perfil difuso porque el docente se enfrenta a diversos dilemas. Zabalza (2007) argumenta que los dilemas son situaciones complejas que se presentan en forma dicotómica (por ejemplo la disyuntiva entre docencia e investigación) en donde ninguna de las posiciones extremas resulta convincente. Es decir, cuando se niega un polo el resultado es insuficiente o no apropiado. Lo ideal es encontrar el equilibrio de acuerdo con las situaciones y el contexto. Es factible otorgar cierto predominio a uno de los polos cuando la realidad del momento lo amerita. “Lo importante es que se trata de una toma de decisiones consciente, adoptada tomando en cuenta los otros elementos de la situación que son los que le dan sentido” (Zabalza, 2007. p. 117).

Los cuatro dilemas que afectan la labor docente y dificultan la construcción de su identidad profesional son:

- 1) Individualismo/Coordinación
- 2) Investigación/Docencia
- 3) Generalistas/Especialistas y
- 4) Enseñanza/Aprendizaje

Individualismo/Coordinación

En la cultura universitaria predomina el profesional experto que trabaja de manera aislada. Por ejemplo, las estructuras internas departamentalizadas se subdividen de manera atomizada con lo que promueven el aislamiento de los individuos. Se establecen estructuras de poder con predominio de acciones individuales sobre las acciones colectivas. Esta situación dificulta la coordinación y la conexión interna de los currículos universitarios. De ahí que una innovación o modificación en un Plan de Estudios que rompe la autonomía ideológica individual se convierta en un proceso difícil y amenazante ya que se percibe como una agresión al equilibrio de la situación o a los intereses de los individuos. El informe Bricall (citado por Zabalza, 2007) plantea al individualismo docente como uno de los obstáculos para mejorar la enseñanza universitaria. Así mismo se dificulta la elaboración de programas docentes que atiendan de manera global a los intereses y necesidades de la institución.

En relación con el proceso de formación docente, los profesores se definen a sí mismos como sujetos que se han construido más bien en solitario, y que a partir de la docencia universitaria han seguido una formación informal y alejada de lo colegiado (Contreras, 2010).

Investigación/Docencia

Una idea frecuente es que la inversión en la investigación resulta en la mejora de la docencia, no obstante, esto no ocurre en la realidad. Los profesores que investigan sobre su disciplina lo realizan como un esfuerzo y dedicación ajeno a su práctica docente y en ocasiones la docencia es una limitante para el trabajo del investigador. La investigación puede entrar en contradicción con la docencia universitaria porque ésta puede restar tiempo a la investigación. Además las publicaciones y los resultados de la investigación científica son más valorados socialmente que las actividades docentes. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) desde su nacimiento en 1970 ha tenido un papel relevante en el desarrollo de la ciencia mexicana. Sus políticas reflejan la forma en que el gobierno pretende afrontar los problemas de la ciencia y la manera en que

determina el uso de la tecnología para el beneficio de la sociedad. Para los docentes universitarios su importancia radica, en primer lugar, por el financiamiento de becas para formación de recursos humanos de alto nivel en el extranjero, o en México. En segundo lugar, por el apoyo financiero que brinda a proyectos de investigación de ciencia básica. En tercer lugar, por su papel en la administración académica y financiera del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), creado por el gobierno federal en 1984. En la actualidad, con más de 10,000 investigadores que realizan la mayor parte de la investigación científica mexicana (de la Peña, 2016). Esto es, el financiamiento que ofrece CONACYT para la formación de recursos humanos y el desarrollo de investigación es primordial para la superación de los académicos universitarios y es altamente valorado. Sin embargo, desde el punto de vista de la docencia presenta la limitante de privilegiar la investigación básica sobre la social y humanística. Así mismo, este financiamiento es un gran aliciente que valora y brinda oportunidades a la labor de investigación de los universitarios frente a la labor educativa de los mismos universitarios. En este sentido Tardif (2004) menciona que la investigación científica entendida como sistema socialmente organizado de producción de conocimientos está en estrecha relación con el sistema de formación y de educación. Esta interrelación se expresa claramente en las Universidades que asumen como funciones primordiales (y de manera conjunta) la docencia, la investigación y la difusión de la cultura (UNAM, 2017). Esto significa que la producción de los saberes sociales y los procesos sociales de formación se consideran como dos fenómenos complementarios. Sin embargo, hoy día la producción de los nuevos conocimientos se presenta como un fin en sí mismo con un valor social indiscutible generando la sensación de que la formación y la educación se encuentran en un segundo plano.

Generalistas/Especialistas

Al predominar el trabajo individual y autónomo sobre el colectivo entre los profesores universitarios, se dificulta la conexión horizontal y vertical de las asignaturas en los planes de estudio. Cada profesor especializa su actuación en la docencia, conforme a su propio marco profesional resolviendo a su manera el compromiso docente que asume.

Además la evolución actual del conocimiento científico tiende a la especialización. Con ello los currículos universitarios se saturan y los profesores pasan fácilmente de los contenidos genéricos a los de su especialidad. Las asignaturas se multiplican, se limitan en tiempo y requieren de un profesorado especializado. Así mismo se promueve la especialización a través de los perfiles para contratar a los docentes que privilegian a los especialistas.

En este dilema el equilibrio se puede lograr al contratar profesores con suficiente nivel de especialización para llevar a cabo investigaciones relevantes en su ramo y acercar a los estudiantes al campo de aplicación de la especialización, y que también posean conocimientos generales para que los estudiantes construyan bases firmes de conocimiento.

Enseñanza/Aprendizaje

Una perspectiva incompleta de la función docente se inclina al polo de la enseñanza. Se asume que el buen docente es el que maneja bien los contenidos de su asignatura y los explica claramente. Enseñar es mostrar, explicar y argumentar los contenidos temáticos de los programas. Es un modelo academicista que desatiende las necesidades de los estudiantes y el apoyo que requieren para alcanzar un aprendizaje significativo. Tampoco es correcto pasar hacia el otro extremo del polo con una actitud paternalista que impide al alumno asumir su responsabilidad. Los roles que el profesor desarrolla son una gama de amplias posibilidades que pueden oscilar desde la total directividad hasta una total participación. No es fácil llegar al equilibrio en el cual se brinde suficiente apoyo, se estimule, se explique a los estudiantes, y a su vez se trabaje con estrategias que favorezcan la autonomía exigiendo a los alumnos asumir su responsabilidad, trabajar colaborativamente y evaluar a los estudiantes con diversos instrumentos de evaluación. Este equilibrio implica un cambio de rol que es consecuencia directa del cambio que se produce progresivamente en la sociedad, que le obliga a dejar de ser el transmisor de conocimiento y le llevan a desempeñar nuevas competencias que emergen de la interacción entre la institución educativa y la sociedad en su conjunto. La problemática del

cambio de rol puede generar malestar docente como causa de actitudes negativas y resistencia al cambio, este desconcierto deriva de la propia inseguridad, si el docente no se considera capacitado para el cambio, se siente inseguro y esto puede afectar sus emociones y su actuar (De la Torre y Barrios, 2000). El rol del docente es ambiguo debido al constante movimiento de nuevos enfoques, modelos, estrategias y la diversidad de agentes educativos involucrados (autoridades, pares, pedagogos), su capacitación no es del todo clara y ésta se convierte en una actualización inconsistente al tratar de dar respuesta a la gran diversidad de circunstancias (El Sahili, 2011).

Hoy se asume que el profesor no es el simple ejecutor del currículo sino que es un mediador más entre el currículo y las características del contexto en el que se desarrolla. El docente interpreta y redefine la enseñanza en función de cómo construye su identidad profesional docente en un contexto determinado, en la IPD se ven involucrados sus conocimientos prácticos, sus procesos cognitivos, sus creencias, la manera cómo interpreta su práctica educativa y el valor que el contexto le da a su quehacer.

2.3.3.1 Visibilizar los dilemas en la construcción de la identidad profesional docente

Para analizar al docente en la complejidad del contexto de la Facultad de Medicina un apoyo teórico son las aportaciones de Foucault. La postura de este filósofo para estudiar al sujeto es a través de resituar al sujeto en el dominio histórico de las prácticas y los procesos en los que no deja de transformarse. Foucault en *Historia de la Locura* y en *Vigilar y Castigar* habla de la construcción del sujeto a partir de prácticas sociales de división como el surgimiento del loco y el criminal; en *Las Palabras y las Cosas* habla de la construcción del sujeto en proyecciones teóricas, la objetivación del sujeto que habla, vive y trabaja en las ciencias del lenguaje, de la vida y de las riquezas; por último en *Historia de la Sexualidad* habla del surgimiento del sujeto en las prácticas de sí. El sujeto se auto constituye con la ayuda de las técnicas de sí, en vez de ser constituido por técnicas de dominación (poder) o técnicas discursivas (saber). Las técnicas de sí se definen de la siguiente manera: “procedimientos como los que existen sin duda en todas las

civilizaciones, que se proponen o prescriben a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de una serie de fines, y ello gracias a relaciones de dominio de sí, sobre sí mismo o de conocimiento de sí por sí mismo” (Foucault, 2009 p. 484). Cuando Foucault estudiaba los siglos XVIII y XIX el sujeto era pensado como un producto objetivo de los sistemas de poder y de saber en lo que el individuo iba a extraer una identidad impuesta. A partir de 1980 cuando Foucault estudia la Antigüedad Griega y Romana pone de manifiesto una figura de sujeto ya no constituido sino en constitución a partir de prácticas reguladas. El estudio del Occidente moderno con sus sistemas de saber y dispositivos de poder, le habían ocultado la existencia de las técnicas de sí.

Foucault en sus apuntes sobre su proyecto (inédito) de la genealogía del sujeto afirma “creo en la posibilidad de ... un análisis teórico que tenga un sentido político; me refiero ... que tenga un sentido para lo que queremos aceptar, rechazar, cambiar de nosotros mismos en la actualidad. Se trata de salir a la búsqueda de una filosofía crítica... que determine las condiciones y posibilidades indefinidas de una transformación del sujeto” (Foucault, 2009. p 497). Considera que el sujeto se constituye en la inmanencia de la historia. El sujeto se constituye en una relación consigo que está determinada por técnicas de sí históricamente reconocibles, que concilian con unas técnicas de dominación también históricamente identificables, surge en la encrucijada de las técnicas de dominación y las técnicas de sí (Foucault, 2009).

Si los docentes de la Facultad de Medicina adquirieran el saber de sí mismos, se abriría la posibilidad de mantener o transformar su identidad en función de aceptar, rechazar o cambiar sus prácticas (*habitus*). Por ello es imprescindible comprender cómo se construye la IPD a través de dialogar con los docentes sobre sus intereses, expectativas, necesidades laborales, su conocimiento de sí y los dilemas que afectan a su práctica, para dar

El propósito de este estudio es comprender cómo se construye la IPD a través de dialogar con los docentes sobre sus intereses, interacciones con estudiantes, pares y autoridades, sus expectativas, necesidades laborales y los dilemas que afectan a su práctica, para dar respuesta a los requerimientos y demandas institucionales.

respuesta a los requerimientos y demandas institucionales. Identificar con qué herramientas personales, profesionales, laborales y sociales cuenta para atender a sus responsabilidades docentes como ejecutor del plan de estudios. Esto es necesario por la importancia de la figura del docente, ya que en él descansa la planeación de clases, la elaboración de material didáctico, ser modelo para sus alumnos, evaluar el aprendizaje y enseñar para la formación de los médicos.

Capítulo 3: Análisis del campo educativo de la Facultad de Medicina

En términos sociológicos puede decirse que el trabajo modifica la identidad del trabajador, pues trabajar no es sólo hacer una cosa, sino hacer una cosa de sí mismo, consigo mismo

Marx

3.1 Introducción

El propósito de este capítulo es explicitar la perspectiva teórica que da sustento para el análisis de las relaciones de poder, interacciones sociales y personales de los docentes en la construcción de su IPD. Para ello se han seleccionado las aportaciones de Pierre Bourdieu sobre el espacio social como un campo de fuerzas o de luchas dentro del cual los docentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según la posición que ocupan de acuerdo a su capital simbólico en la FM. Así mismo se retoma el concepto de *habitus* como el conjunto de modos de ver, sentir y actuar que los docentes incorporan a través de la estructura social de la FM. De Michel Foucault se considera cómo el discurso y las prácticas transforman a los profesores en un determinado tipo de sujeto, que está ligado a relaciones de poder que pueden ser de control o de dependencia. Los planteamientos de este autor permiten entender cómo se manifiesta el poder en las relaciones y sus efectos. En este capítulo además de presentar los elementos teóricos que dan sustento al estudio se muestran las preguntas que guían los pasos para comprender cómo se construye la IPD a través de dialogar con los docentes sobre sus intereses, interacciones con estudiantes, pares y autoridades, sus expectativas, necesidades laborales y los dilemas que afectan a su práctica, para dar respuesta a los requerimientos y demandas institucionales y se presentan los supuestos que apoyan dicha indagación.

3.2 La sociedad como espacio relacional y la educación

Pierre Bourdieu pertenece a un grupo de autores que recuperan la tradición marxista y que se han ocupado del problema de la educación. Su perspectiva es sociopolítica y una

de sus preocupaciones se refiere al papel que la sociedad asigna a las instituciones educativas, es decir, a la función social que éstas cumplen. El autor pone de manifiesto cómo el trabajo de la escuela es un reflejo de la sociedad que la ha creado y a la que pertenece, afirma que el sistema de enseñanza tiene una relativa autonomía en su funcionamiento, lo que le permite adaptarse a las cambiantes situaciones de la sociedad. Sin embargo, nunca se altera su esencia y el significado de sus estructuras. Esta esencia debe ser comprendida a la luz de las relaciones de fuerza que se encuentran en la sociedad. Es decir, en las instituciones educativas se reproducen las relaciones de fuerza y de poder de la sociedad a las que pertenecen. Esta reproducción descansa en la relación pedagógica a través de la comunicación entre docentes y estudiantes, es en ella donde se realiza la función social de conservación de la ideología (Palacios, 1984).

Para hablar de la sociedad, Bourdieu introduce la noción de *espacio* porque es una idea que en sí misma contiene el principio de entender al mundo social como relacional. Afirma que los seres aparentes, directamente visibles ya sean grupos o individuos existen porque ocupan posiciones relativas en un espacio de relaciones que aunque invisible y difícil de manifestarse empíricamente, “...es la realidad y el principio real de los comportamiento de los individuos y los grupos.” Los espacios sociales son estructuras de diferencias que solo se pueden comprender a través del principio generador que permita hacerlas objetivas. Este principio es la estructura de distribución de las formas de poder o de las especies de capital presentes en el universo social considerado y que pueden variar según los lugares y los momentos (Bourdieu, 1997).

3.2.1 Capitales en juego

Para Bourdieu el espacio social global es como un campo, es decir, como un sitio de fuerzas o de luchas dentro del cual los agentes (que pueden ser personas, grupos o instituciones) se enfrentan, con medios y fines diferenciados según la posición que ocupen en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o transformar la estructura. Todas las sociedades se presentan con diferencias en la distribución de las formas de poder o de las especies de capital eficientes en un

determinado universo social. Por ejemplo, en sociedades avanzadas (como Estado Unidos y Japón) los poseedores de un capital considerable como los empresarios, los miembros de profesiones liberales y los catedráticos de universidades se oponen globalmente a los que carecen de capital económico y cultural como los obreros sin calificación. Pero desde el punto de vista del peso relativo del capital económico y cultural en su patrimonio, los catedráticos que son más ricos en capital cultural que económico, se oponen con fuerza a los empresarios, quienes son más ricos en capital económico que en cultural (Bourdieu,1997).

En el campo educativo de la FM hay una estructura, es una relación de fuerzas y luchas para distribuir el capital específico entre los académicos, profesores, investigadores, administrativos y autoridades quienes son agentes del campo y que interactúan a través de una organización administrativa jerárquica con Dirección, Secretarías, Coordinaciones y Departamentos Académicos para dar cumplimiento a la Misión y Visión de la institución y operar el Plan de Estudios 2010. La FM es un espacio de juego en el que se establecen relaciones entre los participantes, llamados agentes porque no son pasivos, pueden luchar, crear y negociar dentro de un margen de maniobra. El campo de la FM tiene características particulares de acuerdo a lo que está en juego y a sus intereses específicos, los cuales no se pueden reducir a lo que está en juego en otros campos. Pero, también los campos comparten mecanismos universales, en todos se presenta una lucha entre lo dominante que defiende un monopolio y lo que recién llega y trata de penetrar. De tal manera que en los campos se encuentran agentes con una posición dominada o dominante en un constante juego de poder (Bourdieu, 1990).

Cada docente en la FM ocupa una posición dominada o dominante de acuerdo con su capital: económico, social (relaciones, prestigio, contactos), cultural (conocimientos y habilidades), simbólico (reconocimiento, certificados, *curriculum vitae*) que le dan identidad social. En el juego de la FM, son los capitales por lo que los docentes luchan y les puede generar conflictos. El capital económico, cultural y social se puede convertir en simbólico que otorga legitimidad y prestigio en la institución; por ejemplo: publicar en revistas científicas reconocidas, obtener nombramientos honoríficos en comisiones de

reputación, adquirir nombramientos de funcionario, estímulos y reconocimientos académicos. Lo que hace que cualquier capital se vuelva simbólicamente eficiente, es la valoración que le dan los mismos docentes. En cada campo hay formas específicas de capital que actúan como fuerzas y los individuos o los grupos luchan por mantener o alterar la distribución de esos capitales. El peso de los diferentes agentes en cualquier campo depende de su capital simbólico, esto es, del reconocimiento, institucionalizado o no, que reciben de quienes desarrollan el *habitus* adecuado para participar en el juego (Fernández, 2013). La noción de capital simbólico es inseparable del *habitus*. Mediante el capital y el *habitus*, los docentes obtienen un lugar en la FM. El *habitus* se entiende como la forma de hacer e interactuar dentro de la institución e implica relaciones de poder y luchas que pueden dar lugar a conflictos y a inversiones en las mismas relaciones de poder (Bourdieu, 1990).

3.3 Modos de ver, sentir y actuar de los docentes

Siguiendo a Bourdieu, para que el campo de la FM funcione es necesaria la presencia de un juego, con autoridades, estudiantes, docentes, investigadores y administrativos con habilidades para jugarlo; que tengan el *habitus* que involucra el conocimiento y aceptación de las leyes del juego de la institución. El *habitus* es el conjunto de modos de ver, sentir y actuar que se aprende y moldea a través de la estructura social de la FM. En los docentes es la internalización de las pautas de participación para implementar el Plan de Estudios 2010 en su práctica educativa (Bourdieu, 1990). Una de las funciones de la noción de *habitus* consiste en dar cuenta de la unidad de estilo que une las prácticas y los bienes de los profesores como una clase de agentes; es el generador y unificador que traduce las características intrínsecas y relaciones de la posición en un estilo de vida unitario (conjunto de personas de bienes y de prácticas). El *habitus* es generador de prácticas que distinguen a los docentes de la FM y que los diferencian de otros grupos de académicos o profesionales.

De acuerdo con Bourdieu los profesores de la FM son agentes actuantes y dotados de un sentido práctico, de sistema adquirido de preferencia, de principios de visión (gustos), de

estructuras cognitivas, de esquemas de acción que orientan las respuestas de los docentes adaptadas a las demandas de los estudiantes, de los Departamentos Académicos y de la institución. Su *habitus* los orienta a lo que tienen que hacer y cómo actuar en las interacciones con estudiantes, pares y autoridades (Bourdieu, 1997). Los docentes aprenden acerca de la autoridad y la jerarquía, más que por los discursos, por la construcción cotidiana de hábitos y costumbres que están presentes en los mecanismos de interacción en las relaciones sociales de la FM inmersas en relaciones de poder. Por ejemplo, en los estudiantes, los mecanismos que generan hábitos y costumbres son los horarios predeterminados en las aulas, las fechas de los exámenes y las prácticas en los laboratorios; en el docente el operar las asignaturas del Plan de Estudios y participar en las actividades organizadas por los Departamentos Académicos.

3.4 Efectos del poder

Foucault investigó el efecto del poder que se produce en las prácticas cotidianas de las personas. Planteó cómo el sujeto se construye a través de relaciones de poder presentes en las interacciones sociales y prácticas culturales. Para el autor las relaciones de poder aparecen en todos y en cada uno de los ámbitos en los cuales nos movemos, en los espacios de trabajo, en los educativos, en el familiar, en las relaciones de pareja, generando tensiones. De manera que los ámbitos cotidianos se convierten en espacios con enfrentamientos y luchas constantes, aparentemente sin sentido. Sin embargo, poseen una lógica, responden a una racionalidad, donde esa serie de actos pequeños constituyen una compleja red, un entramado de relaciones que matiza lo social en su conjunto. Es decir, en lo obvio y lo que sucede día a día hay una lucha y por lo que se lucha, desde la perspectiva de Foucault, es lo que ata a los sujetos a sí mismos y al mismo tiempo los somete a los otros. Una vía para entender el poder es tomar las formas de resistencia contra las diferentes expresiones de poder, por ejemplo entender la legalidad desde el campo de la ilegalidad, las oposiciones del poder hombre sobre la mujer, de los padres a los niños, de la psiquiatría sobre la enfermedad mental, de los profesores a los alumnos, de la medicina sobre la población. El sujeto protesta contra esa multitud de

acciones que lo dirigen desde su nacimiento hasta su muerte, con el fin de que ajuste su conducta, a las acciones deseadas y esperadas por los otros.

En la FM las estructuras de poder son visibles y se practican a través de jerarquías, niveles y responsabilidades, además, pueden verse como represivas e inquebrantables. Sin embargo, la teoría de las relaciones de poder de Foucault ofrece una diferente manera de

Foucault reconoce que el poder puede existir en relaciones desiguales (como la relación profesor alumno) pero aún en estas relaciones hay movimientos recíprocos de confrontación con riesgos de conflicto, luchas y ocasionales inversiones de las relaciones de poder. Por ejemplo cuando los estudiantes de un grupo se organizan y piden sustitución del profesor. El poder es una red de relaciones en constante tensión y actividad con varios puntos de inestabilidad que producen distintos modos de resistencia. Por tanto, no hay relaciones de poder sin resistencia (Foucault, 1975).

análisis, en vez de las preguntas tradicionales y ontológicas de ¿qué es el poder? o ¿de dónde viene el poder? que buscan la esencia y orígenes del poder, Foucault invierte el modo de análisis para investigar los efectos del poder al circular en las prácticas de las personas y en su vida cotidiana. Su estrategia de estudio es desplegar el poder para hacer visible cómo el sujeto se construye en las relaciones sociales y en las prácticas culturales. Estas relaciones y prácticas no son simples proyecciones de un poder legal o institucional, sino que existe en lo local, en lo capilar y alcanza a los individuos y se inserta en ellos como acciones, actitudes, discursos, en las maneras de aprender y en la vida cotidiana. De tal manera que Foucault estudia las funciones y efectos del poder y no su origen (Jackson y Mazzei, 2012).

Foucault critica la idea de poder como una posesión, argumenta que este punto de vista es limitado porque corre el riesgo de homogeneizar las características de los sujetos como si fueran universales, en vez de reconocer la fluidez de relaciones que construyen las subjetividades. Una manera en que funciona la idea de posesión de poder son las teorías económicas y políticas del poder que asumen el dualismo oprimido/opresor, que definen a los sujetos como identidades monolíticas e ignoran las formas sutiles en que opera el

poder. Además es una noción de poder como trascendental, fija y represiva que hace caso omiso de la libertad y acciones de las personas y las maneras en que resisten y luchan con el poder para transformar sus vidas (Jackson y Mazzei, 2012).

Su noción de poder es más que una simple prohibición o represión sino que también de manera inversa origina cosas, induce placer, forma conocimientos y produce discursos. El poder productivo no es una identidad como algo que se da y se quita. Es una cadena que descansa en las relaciones para avanzar, multiplicar y ramificarse profundamente en las redes sociales. Foucault describe cuatro facetas del poder para explicar su complejidad.

1. Como relaciones de fuerzas múltiples.
2. Como un proceso de luchas que transforman, fortalecen o debilitan las relaciones.
3. Como un apoyo en el cual muchas relaciones se intersectan y forman cadenas o varios puntos de anclaje de confrontación o unión.
4. Como estrategias en donde el poder se cristaliza y se incrusta en los mecanismos y práctica de la vida social (Jackson y Mazzei, 2012).

De acuerdo con Foucault, los docentes de la FM son los que guían la conducta de los estudiantes de medicina porque son los poseedores de un saber que les permite asegurar la manera en que los sujetos deben conducirse en su rol de estudiantes. Pero también la opinión de los estudiantes al evaluar la práctica de los docentes puede afectar la manera de enseñar, el reconocimiento de los docentes por parte de la institución e inclusive llegar a la dimensión afectiva del profesor. El poder es esta relación en la cual unos guían y conducen las acciones de los otros, es decir que el poder induce, seduce, facilita, dificulta, amplía, limita y hasta puede prohibir, aunque no es la prohibición la forma más importante. La resistencia está siempre presente en la relación de poder, ejercicio del poder y resistencia se encuentran unidos, implicados siempre en una relación de provocación permanente. El sujeto no solo es afectado por otras fuerzas sino que al resistir es capaz también de afectar el exterior (Foucault, 1988). Esta interacción de fuerzas actuantes pueden conducir a un proceso creativo que no se detiene jamás, su dinamismo y creatividad son condición y consecuencia de las respuestas que dan aquellos

sobre quienes se ejerce el poder. Siempre aparece una respuesta diferente que no era esperada. Surgen estrategias de lucha y de enfrentamientos, a fin de privar al adversario de sus medios y obligarlo a abandonar la batalla (Foucault, 1988). El poder no es una proyección central de las instituciones y las leyes, sino que está presente y se inserta en las acciones, en las actitudes, en los discursos y en el proceso de aprendizaje de la vida cotidiana (Jackson y Mazzei, 2012).

3.4.1 Saber y poder, producto de interacciones y prácticas.

Foucault hace una distinción entre saber y conocer; utiliza la palabra saber para definir al conocimiento construido acerca de uno mismo, que se produce en la experiencia y relación con otras personas. Este saber construido es activo y captura el proceso de modificación y transformación de los sujetos. El saber es una práctica del conocimiento que no sólo define al sujeto sino también cambia la manera en que los sujetos participan en el mundo. Lo que más interesa a Foucault es entender cómo los sujetos se comprenden a sí mismos en la relación con otros y cómo éstos utilizan este saber construido dentro de las relaciones y prácticas que los transforman. El saber es efecto de las relaciones y como las relaciones son fluidas y contingentes, éste es parcial y situado. El saber es una actividad que produce sujetos y las maneras cómo interactúan dentro o en contra del mundo material y social. De alguna manera este concepto se relaciona con la construcción de la IPD porque la identidad es un proceso que se da en las interacciones sociales en un contexto específico y que modifican al sujeto y sus prácticas (Jackson y Mazzei, 2012).

Las relaciones de poder configuran y rigen modos de conocer y saber, pero también las relaciones de saber configuran y rigen modos de poder (Ball (1997). A través de las nociones poder/saber el autor permite analizar las formas de institucionalización de la FM: sus estructuras legales, jerarquías y tradiciones que toman vida como relaciones de poder en las interacciones entre los docentes con la comunidad de la FM y a su vez forman las subjetividades de los profesores.

Foucault explica que poder y saber emergen y se convierten visibles en las prácticas materiales y culturales en condiciones específicas. Por ejemplo, cuando un grupo de

estudiantes cuestiona las habilidades para enseñar de un profesor de nuevo ingreso y él se ve empujado a realizar modificaciones y solicitar apoyo a sus colegas para estos cambios. El saber como el poder no es una posesión sino algo que se produce en el sujeto y lo transforma. Es una actividad que desestabiliza las creencias y conocimientos que parecen ser verdades fijas y fundacionales. Poder y saber se articulan uno a otro en la práctica de las personas; no es posible conocer el origen o intención de las prácticas, porque sus efectos exceden las intenciones de los sujetos, mientras que las prácticas pueden ser planeadas y coordinadas con metas y objetivos, su efecto puede ir más allá de cualquier intención del sujeto. En otras palabras, no hay una racionalidad a priori, la racionalidad de las prácticas se encuentra en las relaciones en las que se inscriben. De tal manera que las prácticas toman su sentido no por su verdadero valor de significado sino por las maneras como rompen o mantienen las relaciones de poder e incrementan el saber (Jackson y Mazzei, 2012). Un ejemplo que lleva estas ideas a la práctica docente en el aula, es pensar en un profesor de ciencias básicas, quien planea explícitamente el objetivo de su clase y las actividades de enseñanza, sin embargo, durante la clase se establecen diversas interacciones entre el profesor y los estudiantes que van más allá de lo planeado y resultan en diferentes reflexiones y aprendizajes. El profesor ejemplificó el objetivo de la clase con una experiencia clínica sobre pie diabético, a un estudiante le generó gran interés porque un familiar cercano padece esta patología, las preguntas del estudiante llevaron al docente a una explicación teórica no prevista, en otro alumno llamó la atención la manera en que relató su comunicación con el paciente y a otro le pareció que el profesor era excelente porque integró el conocimiento básico con la clínica. Cuando el grupo valora positivamente al docente, éste obtiene poder sobre el grupo y los estudiantes y el profesor pueden incrementar su saber. Sin embargo, este relato sobre las prácticas corresponde a una situación de interpretación de primera mano. La persona interpreta su situación para adaptarse a ella, luchar contra ella, contender y resignificarla. Por tanto el análisis poder/saber no descubre el significado oculto, porque las prácticas materiales y culturales ya están interpretadas. Una lectura desde el poder/saber involucraría la interpretación de las interpretaciones que se encuentran en el significado

de las prácticas culturales (Foucault, 2006). Para ello, en el ejemplo anterior se tendría que deconstruir los significados oficiales de ser profesor y estudiante en el contexto de la enseñanza de la medicina. Lo que permitiría visualizar los juegos de poder que influyen en las maneras de pensar, de hablar y de ser de los profesores y estudiantes de medicina (Hodges, Martimianakis, MacNaughton y Whitehead, 2014).

3.4.2 Los discursos como dominios prácticos

Para Foucault, los discursos son dominios prácticos limitados por sus reglas de formación y sus condiciones de existencia, son las reglas anónimas e históricamente determinadas, que se imponen a todo sujeto hablante y que delimitan el ámbito de lo enunciable y de lo no enunciable en un momento y en un contexto específico. El discurso se corresponde en un tiempo y un espacio, en relación con campos estructurados y jerárquicamente constituidos. En la "práctica discursiva", el sujeto inscribe su decir en estructuras, reglas y valores de una formación discursiva, que revelan lo que es legítimo en un espacio y un tiempo. Foucault investiga cómo el discurso y las prácticas transforman a los seres humanos en un tipo determinado de sujeto, entendiendo por sujeto tanto estar ligado a alguien por relaciones que pueden ser de control o de dependencia, como estar vinculado a la propia identidad por la conciencia o autoconocimiento (Ball, 1997). Esta conciencia o autoconocimiento es lo que Foucault denomina las *prácticas de sí* y son las que permiten que los sujetos a pesar de estar sometidos a instituciones disciplinarias, a diversos tipos de exámenes para ser clasificados y a otras formas de control, que son difíciles de desentrañar y hacerse conscientes, puede presentar resistencias y responder de manera creativa y transformarse.

Para Foucault el poder/saber no tiene un carácter exclusivamente opresivo que someta a los sujetos sociales como si fueran cuerpos dóciles y pasivos, sin posibilidad de oponerse y de resistir a los mecanismos y reglamentos que dirigen las conductas de los individuos a través de los discursos de las disciplinas, las reglamentaciones del tiempo y la división de los individuos (ingenieros, médicos, técnicos, ricos y pobres). Para que el poder/saber sea constructivo y no un poder negativo el autor se interesa en cómo los sujetos se pueden

moldear a sí mismos mediante prácticas y técnicas que ejercen sobre sí y que los hacen aptos para actuar resistir, oponerse y modificar las tendencias tiránicas de la sociedad (Foucault, 1970).

Poder y saber se unen en el discurso: el discurso transmite y refuerza el poder, pero también puede oponerse a él según las circunstancias. Un docente puede establecer una

Michel Foucault utiliza la categoría “discurso” no en referencia a un objeto, ni a una abstracción que remite al objeto, tampoco es un conjunto de signos que envían a contenidos o a representaciones, sino que el discurso es entendido como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que se habla. El saber se relaciona además con las reglas de formación discursiva que son las prácticas sociales que generan ciertas formas de discurso de acuerdo a las reglas de las disciplinas, que determinan lo que se puede decir y lo que no (Foucault, 1970).

relación de poder con su instructor (quien sigue siendo estudiante de medicina). Por ejemplo, el docente no concede al instructor permiso para faltar y asistir a un examen; entonces el estudiante se disculpa con el docente porque no asistirá a la práctica de laboratorio extracurricular del siguiente sábado (para el docente es indispensable su apoyo para llevar a cabo la práctica sabatina), entonces se establece una negociación en la cual el alumno obtiene el permiso para asistir a su examen y el docente obtiene la colaboración del instructor en la práctica extracurricular. Es decir, un mismo discurso puede desempeñar múltiples relaciones con el poder y nunca es estable. El poder surge a partir de prácticas específicas en campos locales de acción, es relacional y no se da si no hay focos de oposición. Este poder invade todos los aspectos de la vida de los docentes; tanto en sus prácticas pedagógicas, normas éticas, como en la determinación de sus relaciones sociales o en los modos de vida en todas sus áreas (Foucault, 1975).

Foucault argumenta “Supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (Foucault, 1970).” Existen prohibiciones en los discursos que revelan su vinculación con el poder. De tal manera, que “... el discurso no es

simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1970). Una disciplina como la medicina es un principio que controla la producción del discurso ya que fija sus límites por el juego de sus reglas que están en continua actualización. También en la educación está delimitado el discurso por oposiciones y luchas sociales que dirigen su distribución, lo que se debe y lo que se impide enseñar. “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault 1970).

3.5 ¿Por qué ideas de Bourdieu y Foucault para analizar la construcción de la identidad profesional docente?

Los dos autores expuestos enfatizan la relación de las prácticas y discursos con las estructuras sociales y consideran en las interacciones las relaciones de poder que enmarcan las dinámicas del quehacer docente. En el momento actual, la FM se sigue movilizandopor los cambios curriculares implementados en el año 2010, los cuales demandan a los docentes nuevas exigencias en sus roles y responsabilidades. En términos de Bourdieu en el campo educativo de la FM hay una estructura con luchas de capitales que configuran las prácticas educativas; el *habitus* de los docentes como sistema abierto de disposiciones se confronta con las modificaciones curriculares que conllevan a experiencias nuevas y es afectado por ellas (Calderone, 2004). Los docentes refrendan con sus acciones cotidianas las reglas de la FM para formar parte del campo de la institución y se esfuerzan por construir un capital que sea valorado y reconocido por los demás (Hamui, 2015).

Las ideas revisadas de Bourdieu y Foucault permiten entender a la identidad profesional de los docentes como un factor determinante en sus interacciones sociales y en sus prácticas, pero también cómo estas mismas prácticas y relaciones sociales modifican la identidad. Es decir, lo que define la pertenencia al grupo docente surge de las experiencias en la práctica educativa porque es el elemento que le traduce su realidad y la relación con

el entorno. Los docentes construyen la IPD a partir de su *habitus* que se compone de experiencias singulares que están sujetas a las reglas del juego de la FM. La IPD se elabora, construye y actualiza de manera permanente en las interacciones entre la sociedad, autoridades de la institución, pares, personal administrativo y estudiantes. Las estructuras y procesos sociales que dan forma a las subjetividades de los docentes se sitúan en el campo de los discursos, donde el lenguaje, las instituciones sociales y el poder se intersectan y producen formas para dar sentido y construir la IPD. Siguiendo a Foucault la identidad es construida por discursos que se traducen en prácticas educativas, que a su vez están asociados con el poder; reflexionar y analizar las subjetividades de los docentes a través de sus narraciones abre las posibilidades de un pensamiento crítico, la transformación, la acción y el cambio (Jackson y Mazzei, 2012). Los conceptos de campo, *habitus*, luchas de capitales, prácticas discursivas y relaciones de poder posibilitan visibilizar el entramado de relaciones e interacciones que se crean en la FM y guiar el proceso para indagar la construcción de la IPD desde las voces de los profesores.

3.6 Reflexión de la construcción de la identidad profesional en las prácticas educativas

La IPD se mueve transformándose continuamente principalmente por la influencia de cómo son interpelados o representados los profesores desde la FM, que es el contexto en el que se encuentran inmersos. Aunque pueda parecer que la IPD es algo determinado, es en realidad una construcción que se engendra de manera relacional y contingente; no está concernida con la atribución de identidades fijas o estables de los profesores en la práctica educativa, más bien es una articulación narrativa de las relaciones que establecen con autoridades, pares y estudiantes en los diversos escenarios educativos. En la construcción de la IPD se establecen conexiones y relaciones de poder que se hacen y deshacen circunstancialmente, algunas aparentemente más adheridas porque son más visibles por los discursos y prácticas más legitimadas, otras son más efímeras, sin embargo ninguna establece conexiones y articulaciones necesarias e indisolubles (Skliar y Frigeiro, 2005). En estas conexiones los docentes se encuentran inmersos en dilemas surgidos entre las demandas sociales e institucionales y sus experiencias y creencias, al enfrentar su práctica docente. Los profesores deben poner en acción la versión de su identidad ajustada a las

exigencias cambiantes del contexto actual, para afrontar su quehacer de manera congruente a las expectativas institucionales.

La construcción de la identidad es el resultado de un proceso de identificación en el seno de una situación relacional (Gutiérrez, 2008) de grupos e individuos y de una lógica de unidad, de homogenización en constante proceso de construcción. Indagar los dilemas que acompañan el proceso de construcción de la IPD de los profesores es una manera de entender el juego en el campo de la FM, es adentrarse en las experiencias y creencias de los profesores sobre las interacciones que establecen con autoridades, pares y estudiantes, sobre su trayectoria, condiciones de trabajo, prestigio y logros. Dichas interacciones son relaciones asimétricas de poder que suponen la existencia de diferentes posiciones de acuerdo a los capitales simbólicos de cada docente y a la estructura organizativa de la institución. La indagación también hace visible cómo este proceso de construcción de identidad impacta en las prácticas y en la calidad y efectividad de la enseñanza (Jamil, H. Petras, Y y Mohamed AR. 2012).

En este estudio se consideran a los profesores de los dos primeros años de la carrera de medicina, porque son quienes tienen en sus manos el inicio de la formación de los futuros profesionales; son los primeros modelos que introducen a los estudiantes a la disciplina de la medicina por lo que estos dos primeros años son un espacio privilegiado para estudiar a la IPD. Los docentes de esta fase del plan de estudios son los responsables de transmitir los conocimientos y valores que se van a reproducir en la práctica médica, pertenecen a la fase I del Plan de Estudios 2010 que se conforma con el área de bases biomédicas (ocho asignaturas) el área clínica (cinco asignaturas) y el área de bases sociomédicas y humanísticas (tres asignaturas). Las asignaturas del área biomédica ofrecen al estudiante las bases científicas para comprender el funcionamiento normal del ser humano y para explicar las alteraciones que se presentan en los pacientes (Rodríguez, Guevara, Urrutia, González-Villalva y Fortoul, 2015). El ejercicio clínico es la razón de ser del currículo médico y en el área clínica los estudiantes se introducen en la teoría y práctica clínica con sustento en las ciencias biomédicas, sociomédicas y la mejor evidencia científica disponible. Las asignaturas de las bases sociomédicas y humanísticas son

interdisciplinarias, incluyen a las ciencias sociales de la medicina y encaminan a los estudiantes para la comprensión compleja de los determinantes genéticos, psicológicos, demográficos, ambientales, sociales, económicas, culturales y los del estilo de vida en el proceso salud- enfermedad en la población (Plan de Estudios 2010).

La reflexión en torno a la construcción de las identidades de los docentes de los dos primeros años permite tener un mejor entendimiento de este proceso y cuestionar de qué manera se pueden generar recomendaciones y acciones que faciliten a los profesores un mejor desempeño en la práctica educativa. Un alto nivel de satisfacción de los profesores hace posible que la institución evolucione y mejore la calidad de los procesos formativos (Zabalza, 2007). El desarrollo de una IPD sólida es esencial para el buen desempeño docente (Adams K, 2013), ya que el comportamiento que se asume como docente modula las conductas de los estudiantes hacia el proceso educativo y será la que intentarán reproducir cuando asuman responsabilidades educativas (Graue y Argüero, 2015). En síntesis, el propósito del estudio es indagar a través de las voces de los docentes cómo viven y sienten las demandas institucionales y los dilemas que enfrentan en su práctica docente, así como las experiencias en las interacciones y relaciones de poder con los agentes involucrados en la FM. Los elementos mencionados se encuentran en constante dinámica y son la base para la construcción de la IPD.

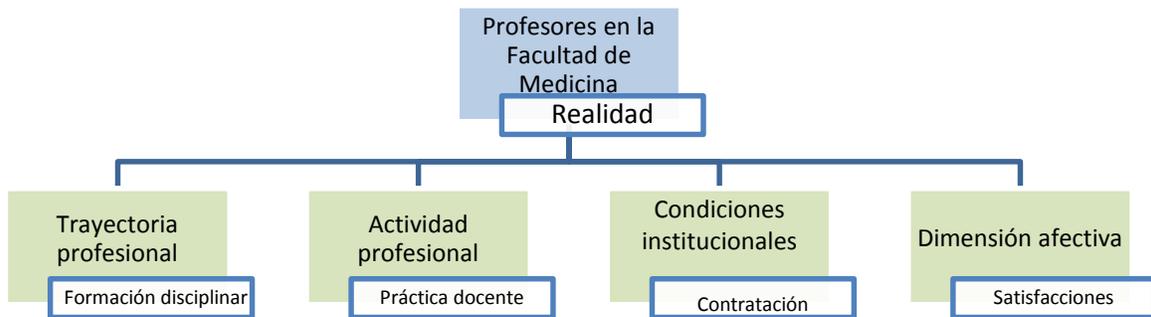
3.6.1 Preguntas y supuestos que guían el estudio

Se busca comprender la complejidad en la que emerge la IPD desde la reflexión del interjuego de las relaciones de poder e interacciones de los docentes en un momento de cambio en el que se generan luchas por los capitales simbólicos. Para realizar el análisis de las relaciones de poder y de las luchas de capitales, Foucault y Bourdieu ofrecen herramientas de pensamiento para investigar los efectos del poder y las luchas de capitales insertas en las actitudes, discursos y sentimientos en las prácticas cotidianas de los docentes. Con base en estas propuestas, se desprenden las siguientes preguntas para orientar el camino de esta investigación:

- ¿Los docentes cuentan con espacios de formación pedagógica y de acompañamiento e intercambio con sus pares para sus actividades educativas?
- ¿Cómo se entretajan las relaciones de los profesores con sus pares en el sistema de la Facultad de Medicina para construir su IPD?
- ¿Qué interacciones con los estudiantes son significativas para la construcción de la IPD?
- ¿Qué implica ser médico, biólogo, químico en la construcción de la identidad docente?
- ¿Cuáles son las prácticas que lo identifican como docente (*habitus*)?
- ¿Cuál es la relación entre la investigación y la docencia y cómo esta relación afecta en su *habitus*?
- ¿Cómo se ejercen las relaciones de poder entre los componentes del sistema y los docentes?
- ¿Qué le ofrecen sus condiciones de contratación como profesor de la FM?
- ¿La remuneración económica y los estímulos que recibe son acordes y justos con sus actividades docentes?
- ¿Cuáles son los sentimientos y expectativas de su labor docente?

La pregunta de investigación en los estudios cualitativos sintetiza aspectos teóricos, temáticos, metodológicos y empíricos, y constituye la guía del proceso de indagación. El proceso de la investigación cualitativa considera cuatro grandes momentos: 1) la construcción del objeto de investigación, 2) el diseño de la investigación, 3) la producción de la información y 4) el análisis de los datos obtenidos. En relación con la construcción del objeto de investigación, en este estudio se hizo la siguiente relación de supuestos como guía para explicar las situaciones de los docentes. Los conceptos e ideas teóricas se relacionan con la realidad de los docentes para armar un eje de estudio. Este sistema de relaciones es un ir y venir entre la teoría y la realidad (ver figura 6).

Figura 6. Sistema de relaciones conceptuales



Los planteamientos acerca de la construcción de la IPD que sirven como antecedentes tentativos para el propósito de este estudio son los siguientes supuestos que se centran en el análisis de las interacciones y relaciones de poder en la FM:

- Las interacciones con autoridades, pares y estudiantes influyen en la práctica docente y a su vez ésta confluye en la construcción de la IPD.
- La valoración positiva del ejercicio docente por parte de la sociedad y la institución conlleva a que los sentimientos de los profesores fortalezcan la IPD.
- Espacios de profesionalización docente sustentan la práctica pedagógica y la construcción de una IPD sólida.
- Una contratación con condiciones económicas y de estímulos acordes y justa con las actividades docentes promueve la construcción de una IPD positiva.

Estas aseveraciones son antecedentes relativos para este estudio (Cisterna,2005), son conjeturas de los elementos que pueden influir para construir una sólida identidad profesional docente que se refleje en las creencias, sentimientos, compromiso, satisfacción, formas de interacción y en las maneras de enseñar. El siguiente capítulo precisa de manera detallada los pasos a seguir para obtener información que permita adentrarnos en la construcción de la identidad de los profesores, con herramientas de

análisis dinámico e iterativo, que dan cuenta de las interacciones, subjetividades y experiencias de los docentes en su realidad social.

Capítulo 4. La mirada cualitativa

La identidad profesional docente se entiende como un proceso relacional, contextual en el cual el docente se reconoce como tal, y también es reconocido y valorado por otros. La experiencia e ideas de los docentes sobre su carrera, condiciones de trabajo, prestigio y logros tienen un gran impacto en sus acciones y en la calidad y efectividad de su enseñanza. (Jamil, Petras y Mohamed, 2013) Es decir, existe una estrecha relación entre la construcción de la IPD y la manera de llevar a cabo la práctica docente.

Para el abordaje del estudio de la identidad, Scandrioglio y colaboradores (2008) recomiendan el uso de herramientas de análisis dinámico, cimentadas en supuestos de no-linealidad e interactividad a través de enfoques cualitativos. Éstas dan cuenta de los patrones generales de relación conformados por los fenómenos grupales y ofrecen una visión de carácter fenoménico y procesual del modo en que los sujetos construyen su visión de la realidad social y de su propia identidad.

El estudio se enmarca dentro del método cualitativo, se eligió este enfoque porque se parte de la premisa de que el mundo social es una construcción cultural que siempre está cambiando en la interacción con los sujetos que le otorgan sentido a la cultura y significado a su propia existencia (Hamui, 2016). Dicho método se caracteriza por contener diversos enfoques teóricos y metodológicos que buscan comprender e interpretar las percepciones, intenciones y acciones de los sujetos en sus relaciones sociales. Es el estudio del sentido y el significado de la acción social, para explicar las interacciones sociales en el ámbito de la vida cotidiana y en el contexto de diversos grupos e instituciones. En las últimas décadas los límites y las fronteras entre los paradigmas cualitativos han comenzado a desdibujarse ya que se entrecruzan sus posturas y métodos (Denzin y Lincoln, 2012). Entre las diferentes perspectivas se encuentran: el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la etnometodología, la etnografía crítica y las representaciones sociales. Filck (2004) argumenta que en las diferentes posiciones cualitativas hay rasgos comunes:

- Tratar de comprender el fenómeno en estudio desde el interior, desde la visión de un sujeto o de sujetos diferentes a través de conversaciones, discursos o procesos de trabajo en situaciones sociales. La manera en que se expresan estos conocimientos en términos metodológicos depende de la posición teórica que sustenta la investigación.
- Partir de la reconstrucción de casos (ya sea un individuo, un grupo, un contexto social o cultural específico) para establecer declaraciones comparativas, discusiones o conclusiones.
- Entender la realidad como una construcción que se da tanto, por las visiones de los sujetos, como por las interacciones de los fenómenos y los sujetos. No es una realidad dada sino construida por diferentes actores.
- Tener como base los discursos, narraciones, testimonios u observaciones que producen textos para el análisis; estos textos son la base de la reconstrucción y la interpretación.

El punto común de los paradigmas cualitativos es su rechazo al realismo ingenuo, al enfoque verificacionista de la investigación y al énfasis en la validez, confiabilidad, predicción y control del conocimiento del enfoque positivista. Se rechaza este punto de vista porque impide el acercamiento satisfactorio a la naturaleza de los problemas de las subjetividades, de las relaciones sociales y a la praxis.

4.1 Diferencias metodológicas de los enfoques cuantitativo y cualitativo

Mientras que el positivismo y el pospositivismo consideran a la acción en la investigación como una subjetividad que contamina los resultados, para los interpretativistas y teóricos críticos es un desenlace significativo que puede llegar a una acción social. Esta búsqueda de acción en los modelos constructivistas y participativos es un cambio que se está generando por el deseo de hacer llegar la información que se obtiene en la investigación a quienes pueden llevar a cabo recomendaciones y planes de acción significativos (Denzin y Lincoln, 2012).

Asimismo en relación con el control de la investigación los constructivistas promueven cada vez un papel más activo en los participantes en la construcción de preguntas y en el diseño de canales de difusión para que los hallazgos lleguen a la comunidad de participantes y a otros interesados.

Para Goetz y LeCompte (2000) las reconstrucciones sociales requieren estrategias congruentes (fenomenológicas, naturalistas y multimodales) que tiendan a reflejar, más que otros tipos de investigación los supuestos de inducción, generación y subjetividad. Estos supuestos son los que permiten perfilar las diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa, (ver tabla 4)

Tabla 4. Principales diferencias entre la investigación cualitativa y cuantitativa

Investigación cualitativa	Investigación cuantitativa
Enfoque inductivo que intenta descubrir una teoría que explique los datos; a través de relaciones, semejanzas y diferencias en los fenómenos en estudio se establecen categorías y proposiciones teóricas.	Enfoque deductivo que pretende encontrar datos que corroboren una teoría.
La investigación generativa tiene como eje el descubrimiento de proposiciones o constructos a partir de los datos en estudio o de fuentes de evidencia. Puede iniciarse sin ningún marco teórico particular, pero también puede presentar sustentos teóricos.	La investigación verificativa prueba suposiciones desarrolladas en algún otro lugar, prueba empíricamente que una hipótesis dada es aplicable a varios conjuntos de datos.
La investigación subjetiva utiliza diseños que describen relaciones sociales, pautas culturales y comportamientos tal como son percibidas por los sujetos o grupos en estudio.	La investigación objetiva aplica variables conceptuales y relaciones explicativas aportadas por teorías externas al análisis específico.

La investigación cualitativa es una indagación flexible, de manera tal que los pasos que a continuación se presentan no se llevaron a cabo estrictamente de manera lineal, hubo momentos en que se regresó para enriquecer o modificar lo realizado previamente conforme se avanzaba en los hallazgos del estudio.

4.2 Sustento fenomenológico

Los estudios fenomenológicos son considerados por Sandin (2003) como una de las tradiciones de investigación cualitativa aplicadas al campo de la educación. La autora argumenta que es una “tradición” porque este término denota la complejidad de las perspectivas teórico-epistemológicas que sustentan los métodos de investigación cualitativa que se han ido modificando y desarrollando en diversas disciplinas y que poseen una gran variedad y pluralismo en su interior. En educación se han ido incorporando enfoques y maneras de hacer ciencia propios de otras disciplinas, destacando en las últimas décadas las aportaciones que se ofrecen desde el ámbito socioeducativo.

La fenomenología tiene como raíz disciplinar a la filosofía. La noción que en la actualidad sigue viva es la correlativa al fenómeno enunciada por Husserl en Alemania a principios del siglo XX. El filósofo describe al fenómeno “como sucesos reales que se insertan en el mundo espacio- temporal, junto con los sujetos que pertenecen a tales hechos” (Abbagnano, 1989, p. 532). De las aportaciones de Husserl, la que aceptan los investigadores contemporáneos que utilizan la fenomenología es el reconocimiento del carácter intencional de la conciencia que hace que el objeto sea trascendente y sin embargo también presente. En este sentido Heidegger desde la fenomenología hermenéutica afirma que la fenomenología nos muestra aquello que regularmente está oculto pero que a la par constituye la esencia y fundamento de lo que se muestra, es decir, la fenomenología es una percepción y sus significados. Su aplicación se ha extendido a diversas disciplinas (psicología, sociología, pedagogía, entre otras) y se ha considerado como uno de los movimientos filosóficos más importantes del siglo XX. En pocas palabras, la fenomenología pretende aclarar las formas de existencia humana a partir de comprender al ser humano en su mundo.

Para Álvarez Goyou (2013) la fenomenología se caracteriza por tener como eje central la experiencia personal. Descansa en cuatro puntos clave:

- 1) La temporalidad; tiempo vivido
- 2) La espacialidad; el espacio vivido
- 3) La corporalidad; el cuerpo vivido
- 4) La relacionalidad o comunalidad; la relación humana vivida

Con estos cuatro elementos el autor pone el énfasis en la experiencia vivida, la cual surge en el contexto de las relaciones con objetos, situaciones y personas, vinculando así a los seres humanos con el mundo circundante.

Como estudio fenomenológico, esta investigación se refirió el significado de las experiencias de un grupo de docentes de la FM acerca de la construcción de su IPD. Se centró en los aspectos esenciales de las experiencias para descubrir lo que subyace en las formas a través de lo que los docentes describieron desde las estructuras contextuales que los conformaron. Esto es, se enfatizó en los aspectos subjetivos e individuales de la experiencia para comprender la vivencia de los docentes.

Los estudios desarrollados bajo este enfoque en el campo educativo, tienen como propósito la búsqueda de los significados que las personas otorgan a sus experiencias como miembros de las instituciones. Max van Manen es el editor de la versión electrónica de textos que abordan desde el enfoque fenomenológico diversas experiencias de la vida humana, en las cuales se incluyen estudios educativos. Ver página:

[\(http://www.phenomenologyonline.com/sources/textorium/\)](http://www.phenomenologyonline.com/sources/textorium/).

Creswell citado por Sandin (2003) propone los siguientes aspectos a considerar en los procedimientos de la investigación basada en la fenomenología:

- Proponer cuestiones de investigación que exploren el significado de la experiencia para las personas y que lo describan desde su cotidianeidad.
- Estudiar cómo las personas experimentan un fenómeno, comprender las voces del informante evitando juicios e ideas preconcebidas.
- Recoger la información a través de entrevistas que han experimentado el fenómeno.

- Analizar mediante la identificación de dimensiones que se expresan en conceptos o categorías, que llevan una descripción general de la experiencia.

Para el planteamiento metodológico de esta investigación, se siguió la perspectiva de la fenomenología, las preguntas estuvieron dirigidas hacia la comprensión del significado que tienen las experiencias para los docentes. Se estableció un contacto empático directo, se trató de dejar de lado prejuicios y presunciones para atender el significado particular de la construcción de la IPD con una inmersión en el mundo de los docentes de la FM (Burgos, 2011). Así mismo, se incorporaron los siguientes elementos de la etnografía crítica colaborativa:

1. Un estilo coloquial de entrevista que incentivó la participación y disminuyó el control y el poder del entrevistador.
2. Relaciones personales con los entrevistados que a medida que se estrecharon enriquecieron y acercaron la comunicación entre el investigador y los informantes.
3. La revisión del manuscrito por parte de la comunidad lo que permitirá mayor reflexión y la revisión de las interpretaciones.
4. Una escritura clara para crear reciprocidad lingüística entre el investigador y los entrevistados como una manera de colaborar.

Este tipo de práctica permitió que el trabajo de campo fuera más abierto, colaborativo y de naturaleza menos jerárquica (Foley citado por Denzin y Lincoln, 2012).

4.3 La reflexión crítica como proceso de autenticidad

La literatura positivista tradicional define diferentes tipos de validez (interna, externa, de constructo) que tratan de verificar si en realidad se está midiendo aquello que se pretende medir. Igualmente, esta orientación epistemológica busca determinar un buen nivel de confiabilidad, es decir, la posibilidad de repetir la misma investigación con idénticos resultados. Los indicadores de validez y confiabilidad tienen un punto en común: su cálculo se determina a través de una medida aislada, independiente de la complejidad de la realidad a la que se refiere.

Estos indicadores se estudian como entidades aisladas, no consideran (como en el enfoque cualitativo) que cada realidad o entidad humana (una creencia, una actitud, un comportamiento) se configuran de manera dinámica de acuerdo a su función y relación con otros elementos y factores del sistema o estructura dinámica en que están insertos.

Para la visión pospositivista una investigación tendrá un alto nivel de validez en la medida en que sus resultados muestren de la manera más completa posible, clara y representativa la realidad o situación estudiada y no sólo reflejen un aspecto o parte aislada de la misma (Martínez-Miguel, 2006).

Los criterios de rigor en la investigación cualitativa han evolucionado desde propuestas asentadas en los planteamientos positivistas hasta la generación de criterios propios con una visión post estructural. La postura para observar la calidad y autenticidad de esta investigación se basó principalmente en las propuestas del enfoque cualitativo de Guba y Lincoln (2012) y Shenton (2004) las cuales buscan criterios propios pertinentes a la naturaleza del enfoque cualitativo. Además, con base en estos autores se siguieron procesos de reflexión crítica en torno a la fundamentación epistémica, al investigador, al método, a las voces de los participantes y a los aspectos éticos para sustentan la calidad del trabajo (Varela y Vives 2016).

4.3.1 La reflexión de la mirada de la investigadora

En el enfoque cualitativo, el investigador es el principal instrumento porque es quien recoge, filtra e interpreta la información recabada. Su relación con el fenómeno a investigar es muy estrecha, se involucra en un contacto empático y cercano con los participantes. De tal manera que para apoyar los elementos de calidad y autenticidad de la investigación, es importante hacer visibles las creencias e ideologías de los investigadores ya que influyen en la percepción e inferencias que realizan sobre la realidad en estudio. Es relevante contestar a la pregunta ¿cómo influyen la experiencia y la formación disciplinar del investigador en el abordaje del problema en estudio? (Morrow,2005) (Hamui, 2016) (Varela y Vives, 2016)

Para cuidar la autenticidad de esta investigación constantemente se buscó la reflexión y autocrítica de la investigadora: reconozco que mi formación como psicóloga clínica con estudios de terapia familiar sistémica se encontró presente en la manera de llevar a cabo las entrevistas. Esta situación me dio la ventaja de tener experiencia en conducir entrevistas y generar un espacio de empatía y apertura; sin embargo tenía que cuidar que el foco de la entrevista para no caer en una relación terapéutica individual y permanecer con la mirada en indagar la experiencia de los docentes en su contexto. Así mismo, he sido docente en la FM, experiencia que me ayudó a comprender las vivencias de los docentes entrevistados, pero al mismo tiempo dicha experiencia como docente me ha generado de sentimientos, indignaciones y satisfacciones que podían matizar el desarrollo, análisis e interpretación de los datos. Para evitar lo más posible este sesgo de manera permanente mantuve un diálogo reflexivo con mi tutora que me permitiera visibilizar mi postura como investigadora. También llevé un diario de campo en donde se anotaron las experiencias y reacciones surgidas en el trabajo de campo para reflexionar y realimentar cada uno de los pasos seguidos.

4.4 Técnica de recogida de datos: entrevista semi estructurada

Se eligió la técnica de la entrevista semi estructurada porque se considera como el procedimiento más fiable, versátil y flexible para recoger información, se le define como una conversación entre iguales para producir un discurso conversacional, con una línea argumental (Albert-Gómez, 2007). En este estudio se siguieron las principales características de esta técnica las cuales se resumen en la siguiente tabla 5:

Tabla 5. Principales características de la técnica de entrevista semi estructurada que se utilizó en este estudio

Características	Descripción
Gestión de encuentros	Se buscó un espacio neutro y privado para evitar ruidos e interrupciones y audiograbar de forma fiel las entrevistas. Se realizaron en las aulas de formación docente de la Secretaría de Educación Médica de la FM. Se contactó de manera personal a los docentes que cumplían las características de los estratos de la muestra. Se les explicó el propósito de la entrevista y se les invitó a participar de manera voluntaria. De mutuo acuerdo se puntualizó el día y la hora del encuentro.
Propósitos claros	Se cercioró que los entrevistados conocieran los propósitos del estudio permitiendo preguntas y aclarando dudas. Se utilizó una guía flexible con preguntas que buscaron indagar la experiencia.
Duración	El tiempo medio de las entrevista fue entre sesenta y noventa minutos para favorecer la comunicación en un marco de confianza
Implicación continua	Las entrevistas no se interrumpieron para facilitar la comprensión de las percepciones relacionadas con el fenómeno en estudio
Interés del entrevistador	El entrevistador asumió un gran interés para comprender las experiencias de los docentes

La técnica permitió adentrarse en la vida de los docentes, penetrar y comprender los sentimientos, las satisfacciones, las angustias y necesidades de los entrevistados. La entrevista generó una plática cara a cara “entre iguales” para comprender las perspectivas que tuvieron los profesores sobre su trayectoria docente, sus experiencias cotidianas en las interacciones con estudiantes, pares y autoridades, las prácticas en el aula, sus emociones y expectativas en torno a su pertenencia a la institución y la construcción de su IPD (Taylor y Bogdan, 1990) (Robles, 2011). Las reuniones se orientaron con respeto a la intimidad de los docentes, se estimuló su participación por medio de una actitud empática de la entrevistadora para que fluyera el punto de vista del entrevistado.

4.4.1 La pre entrevista

Con base en las preguntas de investigación, se revisó la literatura en torno a las investigaciones sobre la identidad profesional docente en el área de la salud a través de una búsqueda con los siguientes términos:

- Identidad docente medicina
- *Teaching professional identity*
- Medical Teacher identity
- *Identity Medical Educator*

Y en las siguientes bases de datos y revistas especializadas en educación y salud:

- Pub Med (buscador de la *National Library of Medicine*)
- *Science Direct*
- ERIC (*Educational Resource Information Center*)
- IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM)
- *Medical Teacher*
- *Academic Medicine*

En el anexo 1 se muestran ejemplos de los rubros que se tomaron en cuenta para analizar los artículos encontrados.

Además de estas revisiones, se analizaron ideas teóricas de Michel Foucault y Pierre Bourdieu, los dilemas que enfrentan los docentes universitarios para construir su IPD de acuerdo con Miguel Ángel Zabalza y las competencias docentes propuestas por la FM. Siguiendo la propuesta de Cisterna (2005), con dicho análisis se elaboraron las categorías apriorísticas que son conceptos que forman las unidades de análisis con patrones de regularidades para la construcción de la IPD de la Facultad de Medicina. Cada categoría denota un tópico en sí mismo y contiene subcategorías, que detallan dicho tópico. Estas categorías y subcategorías fueron apriorísticas porque se construyeron antes del proceso recopilatorio de la información (Cisterna, 2005). A continuación se presenta un cuadro donde aparecen las preguntas de investigación, las categorías y subcategorías apriorísticas derivadas del análisis descrito para realizar la guía de la pre entrevista (ver tabla 6).

Tabla 6. Relación entre las preguntas de investigación, las categorías y la pre entrevista

Preguntas de investigación	Categorías	Subcategorías	Preguntas guía pre entrevista
<p>¿Los docentes cuentan con espacios de formación pedagógica y de acompañamiento e intercambio con sus pares para sus actividades educativas?</p> <p>¿Cómo se entretajan las relaciones de los profesores con sus pares en el sistema de la Facultad de Medicina para construir su IPD?</p> <p>¿Qué implica ser médico, biólogo, químico en la construcción de la identidad docente?</p>	<p>Trayectoria docente</p>	<p>Formación disciplinar (médico, otras disciplinas) -Inicio de actividades docentes (capacitación o de manera empírica) -Modelo a seguir -Actualización docente Dilema Individualismo/ colaboración -Trabajo individual -Espacio intercambio académico -Interacción con pares (profesional, recreativa) -Grupos de trabajo con pares Vida personal</p>	<p>¿A qué se dedica usted, cuáles su profesión?</p> <p>¿Cuándo ingresó a la docencia tuvo algún tipo de capacitación?</p> <p>¿Algún docente ha modelado su manera de ser profesor?</p> <p>Relate las oportunidades para actualizarse en pedagogía y su disciplina</p> <p>Describa las relaciones que establece con los demás docentes</p> <p>¿Qué lo identifica con el grupo de docentes de la FM?</p> <p>¿Además de la docencia realiza otra actividad?</p> <p>¿Cuándo ingresó a las actividades docentes?</p> <p>¿Ha tenido cambios personales derivados de su quehacer docente</p>
<p>¿Cuáles son las prácticas que lo identifican como docente (<i>habitus</i>)?</p> <p>¿Qué interacciones con los estudiantes son significativas para la construcción de la IPD?</p> <p>¿Cuál es la relación entre la investigación y la docencia y cómo esta relación afecta en su <i>habitus</i>?</p>	<p>Actividad profesional</p>	<p>Práctica docente -Interacción con estudiantes (aula, asesorías, orientación, en línea) -Actividades en el aula (planeación, material didáctico, estrategias, evaluación) -Concepción del estudiante -Actividades de investigación (disciplinar,</p>	<p>¿Cómo es la relación con sus estudiantes en el aula?</p> <p>¿Tiene interacción con sus estudiantes fuera del aula?</p> <p>¿Qué hace para que sus estudiantes aprendan?</p> <p>Cuénteme un evento en el que su relación con los estudiantes haya sido significativa</p> <p>Como docente ¿a qué le dedica mayor tiempo?</p>

		educativa) Dilema investigación/docencia	¿La evaluación docente le es útil y lo realimenta? ¿Cómo ha implementado el Plan de Estudios 2010? ¿Realiza algún tipo de investigación?
¿Cómo se ejercen las relaciones de poder entre los componentes del sistema y los docentes? ¿Qué le ofrecen sus condiciones de contratación como profesor de la FM? ¿La remuneración económica y los estímulos que recibe son acordes y justos con sus actividades docentes?	Institucional	Modalidad de contratación -Tipo de nombramiento (satisfacción, expectativas, prestaciones, estímulos) Remuneración económica -Seguridad prestaciones – Evaluación académica Participación en actividades en departamentos académicos (académicas, de gestión, de evaluación) -Actividades de administración/gestión (comisiones, grupos de trabajo, comités) -Apoyo de la institución a la docencia	¿Cómo considera su tipo de contratación? ¿Qué opinión tiene de la remuneración económica que recibe? ¿Ha tenido oportunidad de expresar sus ideas para la toma de decisiones académicas? ¿Ha participado en actividades de diseño curricular, evaluación o gestión académica? ¿Cómo piensa que la institución puede apoyarlo en su tarea docente?
¿Cuáles son los sentimientos y expectativas de su labor docente?	Dimensión afectiva	Preocupaciones -Sentimientos -Actitudes -Conflictos (estudiantes, pares, autoridades, mecanismos de apoyo) Satisfacciones Metas	Narre una experiencia en la que haya sido valorado como docente ¿Ha tenido experiencias por las que ha querido abandonar la docencia? ¿Qué le significa ser profesor de la FM? ¿Qué hizo cuando se le presentó

		-Profesionales	algún conflicto con estudiantes, pares o autoridades? ¿Qué metas tiene como docente? ¿Cuáles son sus principales preocupaciones en su quehacer docente?
--	--	----------------	---

Con base en los resultados de la pre entrevista, se elaboró una guía de entrevista flexible (Ver anexo 2). Se evitaron preguntas cerradas, amenazantes y ambiguas para generar un diálogo fluido, agradable, de complicidad en un ambiente de apertura y confianza (Robles, 2011).

4.5 Muestra

La calidad en los datos cualitativos está más relacionada con la riqueza de la información proporcionada por los casos seleccionados y la capacidad de observación analítica del investigador, que con el tamaño de la muestra. Con el muestreo intencional se busca la descripción detallada y profunda de los hallazgos para transferirlos a otros estudios (Patton, 2002). Las muestras cualitativas generalmente son por conveniencia, se seleccionan a los participantes que pueden proveer mayor riqueza de información (Martínez- Salgado, 2012).

En el ámbito de la investigación cualitativa el punto de saturación se entiende cuando se ha identificado diversidad de ideas y en las nuevas entrevistas u observaciones no aparecen nuevos datos, entonces es el momento de detenerse. Sin embargo por la complejidad de la realidad nunca se captura en su totalidad y siempre se pueden encontrar nuevos datos. Esta investigación sigue la propuesta de Mayán citado por Martínez-Salgado (2012), quien argumenta que el punto de saturación es el momento en que se considera que se puede decir algo importante y novedoso sobre el fenómeno en estudio.

Esta investigación presenta una muestra por conveniencia o intencional en la que se trató de capturar las subjetividades de la diversidad de perspectivas de los docentes de la fase I del Plan de Estudios 2010 de la FM.

Para la selección de los docentes que fueron entrevistados, se consideraron a los profesores que impartían las asignaturas de las tres áreas del Plan de Estudios 2010:

- a) Bases Biomédicas de la Medicina
- b) Área Clínica
- c) Bases Sociomédicas y Humanísticas de la Medicina.

Además de las tres áreas, se contemplaron otros estamentos: el tipo de nombramiento (contratación de tiempo completo/ por asignatura (horas)), su formación disciplinar (médico/no médico) y el sexo (masculino/femenino). En la asignatura de Informática Biomédica I y II como en la asignatura de Integración Básico Clínica I y II sólo contaron con profesores por asignatura. En la siguiente tabla, se presenta la planeación de los profesores para las entrevistas:

Tabla 7. Estamentos de la muestra de profesores de la fase I del Plan de Estudios 2010

Asignaturas	Entrevistas
Profesores de primer año	
Anatomía	1. TC, masculino, médico 2. A, femenino, médico
Biología celular e histología médica	3. TC, femenino, no médico 4. A, masculino, médico
Bioquímica y biología molecular	5. TC, femenino, no médico 6. A, masculino, médico
Embriología humana	7. TC, masculino, no médico 8. A, femenino, médico
Integración Básico clínica I	9. A, femenino, médico 10. A, masculino, médico
Informática Biomédica I	11. A, femenino no médico 12. A, masculino médico
Salud pública y comunidad	13. TC, masculino, médico 14. A, femenino, médico
Introducción a la salud mental	15. TC, femenino, médico 16. A, masculino, médico

Profesores de segundo año	
Farmacología	17. A, femenino no médico 18. TC, masculino médico
Fisiología	19. A, femenino no médico 20. TC, masculino médico
Integración básico clínica II	21. A, femenino, médico 22. A, masculino médico
Introducción a la cirugía	23. A, femenino, médico 24. TC, masculino médico
Promoción de la salud en el ciclo de vida	25. A, femenino médico 26. TC, masculino médico
Inmunología	27. A, femenino no médico 28. TC, masculino médico
Informática biomédica II	29. A, femenino no médico 30. A, masculino médico
Microbiología y parasitología	31. A, masculino no médico 32. TC, femenino, médico

Bases Biomédicas de la Medicina	TC= Profesor de tiempo completo A= Profesor de asignatura
Área Clínica	
Bases Sociomédicas y Humanísticas de la Medicina	

4.6 Recolección y análisis de los datos: teoría fundamentada, codificación y triangulación

La autenticidad de este estudio derivó de la manera de recoger la información a través de la técnica dialógica de las entrevistas semi estructuradas; se interactuó con los docentes del mes de septiembre del 2015 al mes de agosto del 2016. Este periodo de tiempo largo permitió transcribir, revisar, comparar y analizar los datos.

Las entrevistas comprendieron los datos que se transformaron en transcripciones o textos a través de los cuales se realizaron las interpretaciones. El texto es entonces, el resultado de la recogida de datos y el instrumento que permitió comprender las realidades sociales vertidas por los docentes de la FM. Dichas entrevistas se audio grabaron y transcribieron de manera literal para lo que permitió volver a los "datos brutos" cuando fue necesario. En cada transcripción se asignó un identificador para anonimizar e identificar la procedencia de los testimonios. Los identificadores se elaboraron de la siguiente manera:

- al inicio un número que indicaba la secuencia de las entrevistas,
- en seguida el sexo (F para femenino y M para masculino),
- el tipo de contratación (TC para profesores de tiempo completo y A para profesores de asignatura),
- la formación disciplinar (M para médicos y NM para otra disciplina no médica),
- las siglas de la asignatura que impartían y
- finalmente la fecha de la entrevista.

Por ejemplo (18/F/A/M/IBCII/250516) este identificador correspondió a la entrevista número 18, de una profesora (F) contratada por horas (A), de formación médica (M), de la asignatura de Integración Básico Clínica II (IBCII) y el encuentro se realizó el 25 de mayo del 2016.

4.7 Cuestiones éticas

Para la negociación de las entrevistas, se consideró que la investigadora era parte del contexto, se buscaron docentes que además de cumplir los estamentos establecidos no tuvieran una familiaridad muy cercana con la entrevistadora. Para cada gestión de la entrevista primeramente se estableció un encuentro personal en el que se explicó el propósito del estudio, se aclararon dudas, se especificó que la participación era voluntaria y que en cualquier momento se podía suspender. Así mismo se solicitó permiso para que la entrevista se audio grabara, y se explicó que los testimonios se transcribirían y que la información se utilizaría de manera anónima sin ninguna consecuencia para el entrevistado. Se acordó la fecha, hora y lugar del encuentro. En el momento de la entrevista se solicitó el consentimiento informado que implicó el derecho a ser orientados sobre la naturaleza de la investigación y de su participación (ver anexo 3). Se cuidó el bienestar de las personas durante el encuentro (Sandín, 2003).

4.8 Teoría fundamentada modificada

La teoría fundamentada es uno de los sustentos de la investigación cualitativa. La iniciaron Glaser y Strauss en los años 60's. Los autores utilizaron como estrategia metodológica el análisis comparativo para generar teoría, la cual emana a partir de las categorías conceptuales o sus propiedades y las categorías emergen de las evidencias (Glaser y Strauss, 1967). Plantearon que en las investigaciones sociales la teoría surge de los datos obtenidos en la investigación y no de la manera inversa como se diseña en el enfoque tradicional. No se ajustan los datos a las teorías sino que las teorías emergen de la investigación. Es importante recalcar que la teoría fundamentada es tanto un método como un procedimiento de análisis que es altamente riguroso pero también flexible (Burgos, 2011).

El propósito esencial de la teoría fundamentada es ofrecer una guía de investigación para situaciones específicas que permiten: contribuir al avance teórico de la sociología; informar y explicar patrones de comportamiento y generar una perspectiva de los mismos; comprender el comportamiento y ofrecer recomendaciones y aplicaciones de mejora. Se puede decir que el objetivo final de un estudio desarrollado bajo esta perspectiva inductiva es generar un esquema analítico abstracto (teoría) de un fenómeno que se relaciona con un contexto y una situación particular. En este estudio se busca generar un esquema analítico de la construcción de la identidad profesional de los docentes de la fase I del Plan de Estudios 2010 de la Facultad de medicina de la UNAM. Se intenta ir más allá de los marcos conceptuales preconcebidos para generar nuevas comprensiones del significado que dan los docentes a su IPD.

La teoría fundamentada exige el análisis continuo de los datos obtenidos para generar elementos teóricos rudimentarios, en este estudio se utilizó la teoría fundamentada modificada ya que se partió de dimensiones definidas a priori. Se diseñó una muestra para iniciar la indagación, sin embargo no fue determinante siguiendo los supuestos de la teoría fundamentada implicó que se ajustara de acuerdo al requerimiento de datos. De tal manera que la recabación de los datos concluyó cuando se obtuvo información suficiente

para dar cuenta de una teoría que explicara la construcción de la IPD. Un punto clave de la teoría fundamentada que se consideró en el estudio fue el proceso de analizar una y otra vez los datos y las categorías para reformular y encontrar significados diferentes. (Álvarez Gayou, 2013).

4.8.1 Codificación

Para Flick (2004) los textos son los datos esenciales en los que se basan los análisis; son el medio cardinal para realizar las interpretaciones y comunicar hallazgos. Coffey y Atkinson consideran que “el análisis es un proceso cíclico y una actividad reflexiva; el proceso analítico debe ser amplio y sistemático pero no rígido, los datos se fragmentan y dividen en unidades significativas, pero se mantiene una conexión con el total; y los datos se organizan según un sistema derivado de ellos mismos. Como un todo, el análisis es una actividad inductiva guiada por los datos” (Coffey y Atkinson, 2003: 12). El analista debe realizar un microanálisis que es un minucioso estudio de los datos para encontrar el significado de los mismos y que implica una primera interpretación. La codificación tiene como propósito vincular diferentes segmentos de los datos con conceptos y categorías en función de un elemento común. Se puede entender como un proceso dinámico y heurístico que pretende quebrar los datos y reorganizarlos en categorías para poder comparar los distintos fragmentos de datos al interior de cada categoría, comparar distintas categorías entre sí, establecer relaciones entre categorías e integrar las categorías en conceptos de mayor generalidad para el desarrollo de conceptos teóricos (Maxwell, 1996).

En este estudio, se siguió como proceso de análisis la codificación axial de texto libre. Es axial porque tiene una categoría eje (la identidad profesional docente) que se subdivide en subcategorías y se establecen relaciones jerárquicas entre ellas. Es codificación de texto libre, porque las narraciones textuales se apoderaron de las experiencias de los docentes y se requirió el método de reducción en códigos para el análisis. (Schettini y Cortazzo, 1990). Para codificar los testimonios, se elaboró un árbol de categorías donde se anexaron las categorías emergentes (ver anexo 4). Se unificó el criterio de codificación con

la tutora del proyecto para un mejor equilibrio entre las observaciones, el análisis y las interpretaciones (Varela y Vives, 2016).

4.8.2 Triangulación

La triangulación es un término utilizado en la navegación que toma diferentes puntos de referencia para localizar una posición desconocida. Campbell y Fiske en 1959 aplicaron el término para la investigación (Arias-Valencia, 2012), como una herramienta del enfoque cualitativo, que le confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados de consistencia (Okuda, 2005). Tiene como propósito asegurar una aproximación más comprensiva del fenómeno en estudio. Puede ser de diferentes tipos según se utilice la combinación de diversidad de: datos, investigadores, métodos o teorías. En este estudio, para realizar el análisis y las interpretaciones, se llevó a cabo una triangulación de datos y de teorías. La primera se refirió a verificar y comparar la información obtenida en diversos momentos y con distintos docentes. La triangulación de teorías permitió un entendimiento a través de diferentes suposiciones y premisas: Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Miguel Ángel Zabalza principalmente, para dar lugar a diversas interpretaciones de los testimonios de los docentes de la FM (Flick, 2004).

Capítulo 5 Resultados

Creo que la docencia está infravalorada en el sentido en que se paga la hora ante grupo. Pero no es una hora ante grupo, hay que llevarse las tareas, revisar, planear las clases, leer los materiales previo a la clase, hay que estar calificando, ... en realidad la actividad del profesor no es una hora.

Testimonio de profesor, médico del área clínica.

La experiencia de los profesores participantes durante las entrevistas fue positiva, se abrió un espacio que además del propósito de la investigación generó la conciencia de los participantes para una mejor comprensión de su actividad; les permitió recordar, sentir y reflexionar sobre su trayectoria docente. Para Guba y Lincoln (2012) este es un criterio de autenticidad ontológica propio del paradigma del constructivismo. “La entrevista me gustó mucho porque me permitió entender mis orígenes y cómo es que decidí ser maestra y de por qué sigo siéndolo”(6-F-A-PROMSAL-231115).

Se realizaron 28 entrevistas en el período del 29 de septiembre del 2015 al 5 de agosto del 2016, se obtuvieron alrededor de mil doscientas ochenta páginas, esto es aproximadamente doscientas mil palabras transcritas cuidadosamente leídas, examinadas y codificadas. En el siguiente cuadro se muestran las características de los docentes entrevistados (ver tabla 8).

Tabla 8. Características de los docentes entrevistados.

Asignaturas	Entrevista	Fecha de realización de la entrevista
Profesores de primer año		
Anatomía	1. TC, masculino, médico	30/10/2015
	2. A, femenino, no médico	08/03/2016
Biología celular e histología médica	3. TC, masculino, no médico	29/09/2015
	4. A, femenino, médico	05/11/2015
Bioquímica y biología molecular	5. TC, masculino, médico	14/04/2016
	6. A, femenino, no médico	13/04/2016
Embriología humana	7. A, masculino, no médico	28/04/2016
	8. TC, femenino, médico	25/02/2016
Integración Básico clínica I	9. A, femenino, médico	24/05/2016
	10. A, masculino, médico	05/08/2016
Introducción a la salud mental	11. TC, femenino, médico	09/03/2016
Salud pública y comunidad	12. TC, masculino, médico	20/06/2016
	13. A, femenino, médico	15/03/2016
Informática Biomédica I	14. A, masculino, no médico	27/10/2015
	15. A, femenino, médico	27/06/2016
Profesores de segundo año		
Farmacología	16. TC, femenino, médico	25/02/2016
	17. A, masculino, no médico	18/04/2016
Fisiología	18. A, masculino, médico	30/11/2015
Integración básico clínica II	19. A, femenino, médico	25/05/2016
	20. A, masculino médico	20/01/2016
Introducción a la cirugía	21. A, masculino, médico	07/03/2016
Promoción de la salud en el ciclo de vida	22. A, femenino médico	23/11/2015
	23. TC, masculino médico	10/02/2016
Inmunología	24. A, masculino, médico	12/05/2016
	25. TC, femenino, no médico	28/03/2016
Informática biomédica II	26. A, femenino no médico	05/02/2016
	27. A, masculino médico	20/11/2015
Microbiología y parasitología	28. TC, masculino, médico	09/08/2016

TC: profesor de tiempo completo, A: profesor de asignatura.

La recabación de los datos concluyó cuando se obtuvo información suficiente para dar cuenta de una teoría que explica la construcción de la IPD de los docentes de la FM. Los

resultados se presentan siguiendo el modelo de Strauss el cual desarrolla elementos teóricos a partir de los datos y las interpretaciones. El análisis inicial permitió revisar y comparar información dentro de cada categoría. Posteriormente se llevó a cabo un segundo nivel de análisis en el cual las categorías se relacionaron entre sí para elaborar una explicación más integrada, buscando vínculos entre conceptos (Fernández-Núñez, 2006). Este proceso llevó a la identificación de cuatro elementos teóricos que explican la construcción de la IPD de los docentes entrevistados (ver tabla 9):

Tabla 9. Elementos teóricos identificados para la explicación de la construcción de la IPD

Elementos teóricos derivados del análisis	Descripción
1. Dos concepciones de la pedagogía y de la medicina en la construcción de la Identidad profesional docente	Relata dos dilemas que se presentan en las múltiples interacciones y en las leyes del juego de la FM, donde se incorpora el <i>habitus</i> que es el conjunto de modos de ver, sentir y actuar del docente que se aprende y moldea a través de la estructura social del campo. Los dilemas se refieren a la concepción de la pedagogía que presenta dos polos, uno se centra en el profesor (enseñanza) y el otro, en el alumno (aprendizaje). El segundo dilema se centra en la concepción de la medicina, profesores que se inclinaron a definirla como ciencia y otros priorizaron a la medicina como arte sobre la concepción exclusivamente científica.
2. El docente en el juego de los acuerdos contractuales	Narra la manera en que las diferencias contractuales y de valoración de la investigación frente a la docencia someten a los profesores de la FM a una lucha por el capital cultural y económico.
3. Implicaciones de la formación docente de la FM en la identidad profesional docente y en la práctica educativa	Relata cómo las experiencias en la formación docente han marcado la trayectoria profesional, las luchas por el capital simbólico y las maneras de conformar la práctica docente
4. Dimensión afectiva en la práctica docente	Describe cómo en las interacciones del profesor con sus pares, estudiantes y con la institución se generan sentimientos de satisfacción o de desencanto que influyen en la motivación en la práctica docente y en la construcción de su IPD.

Para ello en primer lugar se hizo un esbozo con una lógica analítica del relato. Enseguida se elaboró un esquema que presenta la “arquitectura” del borrador de cada uno de los cuatro elementos teóricos. Esto permitió clarificar los conceptos centrales y las líneas de la teoría desarrollada (Flick, 2004). En la escritura del documento se tomó en cuenta a los docentes como potenciales lectores y realimentadores de los hallazgos para realizar la redacción final con recomendaciones dirigidas principalmente a quienes toman las decisiones educativas de las escuelas formadoras de médicos.

En los capítulos 6 a 9 se describen los hallazgos en cada uno de los elementos teóricos identificados, con ejemplos de interpretaciones de testimonios que sustentaron lo reportado.

Capítulo 6. Dos concepciones de la pedagogía y de la medicina en la construcción de la identidad profesional docente

6.1 Introducción

Los docentes de la Facultad de Medicina se encuentran en un campo social, en el que participan agentes de diversas disciplinas (médicos, biólogos, químicos, ingenieros, veterinarios entre otros) donde se dan múltiples interacciones (juego), todos asumen el compromiso de participar en la formación de médicos y de seguir los lineamientos de los programas académicos de las asignaturas que imparten, y cada profesor percibe, interpreta e incorpora el conocimiento y las leyes del juego de la Facultad, lo que configura su práctica educativa. Esta práctica educativa Bourdieu (1990) la denomina *habitus*, que es el conjunto de modos de ver, sentir y actuar que se aprende y moldea a través de la estructura social de un campo. Los docentes se encuentran en la misma estructura educativa y todos incorporan las políticas, reglas, el organigrama y las tareas que les encomiendan, es decir hay una homología estructural. Convierten las disposiciones objetivas (estructurales) en disposiciones subjetivas para su toma de decisiones y las acciones que realizan como profesores, esto es, la estructura de la FM predispone en gran medida el *habitus* de los docentes pero cada profesor de acuerdo con su percepción y apreciación interioriza los elementos de la estructura (Bourdieu, 2002).

A través de los testimonios de los docentes de la FM, se identificó la presencia de diversos dilemas. En este capítulo se abordan dos de ellos. El primero es la concepción de la pedagogía que presenta dos polos, uno se centra en el profesor (enseñanza) y el otro, en el alumno (aprendizaje). El segundo dilema se refiere a la concepción de la medicina, profesores que se inclinan a definirla como ciencia y otros priorizan a la medicina como arte sobre la concepción exclusivamente científica. La práctica de los docentes de la Facultad se configuró, entre otros elementos, con las representaciones que los profesores asumen en torno a los dilemas de la pedagogía y a la medicina.

6.2 Dilemas en la concepción de la pedagogía y de la medicina

En la concepción pedagógica se encuentran las creencias acerca de los procedimientos y estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para el logro de los objetivos de los programas académicos. Es el conjunto de teorías y principios que explican sus decisiones al enseñar (Del Mastro y Monereo, 2014). También los docentes asumen su práctica a partir de los significados que ellos mismos le dan a los procesos de enseñar y aprender su asignatura. Sus conocimientos y su formación disciplinaria le dan forma y orientación a su actividad docente, su práctica se planea a partir no sólo de aspectos cognitivos sino que también se filtran sus vivencias, historia de vida, su afectividad y sus valores. El saber de los docentes no es un conjunto de contenidos cognitivos estables, sino un proceso en construcción a lo largo de una vida profesional en la que se aprende poco a poco a insertarse e interiorizar el ambiente de trabajo por medio de las reglas de acción que forman parte de su práctica docente (Tardif, 2004). En los profesores entrevistados se identificó que estos elementos interiorizados los acercaron a uno u otro polo del dilema de la concepción pedagógica: centrada en el profesor vs centrada en el estudiante (ver esquema 1). Estas concepciones se tradujeron en la manera de impartir sus clases y cómo interactuaron con los estudiantes, qué contenidos priorizaron y cómo decidieron enseñar la medicina.

En la concepción médica los docentes definieron lo que para ellos representó la medicina. Históricamente en esta disciplina se ha identificado un continuo con dos polos, uno de ellos la define como ciencia y el otro como arte, es decir la medicina ha oscilado entre una práctica centrada en las bases científicas y tecnológicas o en el humanismo y la relación con el paciente. En la primera, el quehacer médico se basa en el método científico, las enfermedades se entienden como entidades de base biológica que pueden ser clasificadas de forma puntual para alcanzar el diagnóstico y tratamiento específico. Es una noción que estimula el sentido crítico y de cuestionamiento que es indispensable en la toma de decisiones médicas. Pretende encontrar las leyes que regulan las patologías de los pacientes. El quehacer médico se traduce en una práctica clínica que se centra en la información segmentada de los avances científico técnicos. Su eje es la información dura y

deja de lado la información “blanda” que surge de las voces de los pacientes como consecuencia de la relación empática y confiable con el médico, y se desaprovecha lo positivo de esta información en la atención médica. En el segundo polo, la práctica médica no consiste solo en indicar tratamientos curativos, el médico se adapta a cada caso a través de una relación dialógica y empática con el paciente. Es una perspectiva horizontal para la toma de decisiones clínicas, el médico analiza, calcula, utiliza las tecnologías y siempre escucha al paciente. Es buscar un equilibrio entre la efectividad del uso de la tecnología y la farmacoterapia y la afectividad que implica el arte de escuchar, informar y consolar (Fundación Educación Médica Almirall, 2009).

6.3 Las concepciones de pedagogía y medicina en la práctica docente

En el dilema de la concepción pedagógica: centrada en el profesor vs centrada en el estudiante, los docentes entrevistados que se acercaron a la visión más tradicional (la centrada en el profesor) consideraron que su papel era el de una autoridad con el deber de transmitir el total de los contenidos de sus programas; aunque reconocieron la enorme carga de temas y la necesidad de acotarlos, su preocupación giró más en torno al cumplimiento del programa que en el considerar si sus estudiantes aprendieron o no. Las estrategias en el aula tuvieron como ejes el orden y la disciplina que se tradujeron por ejemplo, en la puntualidad para iniciar las clases; a los 10 minutos de comenzar cerraban la puerta y no se permitían interrupciones. “Si ves la puerta cerrada del salón es porque ya son 10 minutos de tolerancia y ya no puedes entrar”(1-TC-M-BCT-250915). Para los docentes exponer con detalle los temas durante la mayoría del tiempo de la clase fue brindar al estudiante la información relevante y no cuestionable para su aprendizaje. Cerciorarse que los alumnos hubieran realizado la tarea de leer los textos solicitados por ellos, implicaba contestar con las palabras textuales de la lectura como respuesta a las preguntas planteadas por el profesor. Con estas actividades el docente al salir de la clase se sentía satisfecho porque cumplía su misión.

Predominaron las clases expositivas o se basaron en la reproducción de los textos, se careció de la aportación reflexiva y creativa de los estudiantes en quienes se reprodujo un

rol pasivo y receptivo. En esta perspectiva se asumió que el buen docente es el que maneja bien los contenidos de su asignatura, y por ello se preocuparon por explicar y argumentar claramente los contenidos temáticos de los programas para que los estudiantes construyan bases firmes de conocimiento. De acuerdo con Del Mastro y Monereo (2014) las representaciones sobre el rol profesional están relacionadas con la construcción de la identidad profesional docente, ésta visión pedagógica más tradicional tiene como eje el papel de ser un especialista de un contenido (farmacología, fisiología, anatomía) cuya labor consiste en transmitir ese conocimiento científico exacto y riguroso que permite encontrar causas y efectos y con ello realizar predicciones basadas en datos objetivos. Sin embargo algunos de ellos sintieron cierto malestar e inseguridad porque reconocieron su rezago al constante movimiento de nuevas orientaciones, modelos y estrategias didácticas. “Los profesores estamos en luchas y manejo del contenido. Hace dos o tres días un profesor me dijo ‘es que los alumnos se quejan de por qué no explico con esquemas’. Entonces decidí utilizar esquemas. Con otro profesor aprendí: ‘el profesor que tiene más capacidad es el que escribe en el pizarrón, no el que ya lleva sus diapositivas’ entonces yo trato de explicar en el pizarrón” (3-M-A-M-ANATO-301015).

La crítica de las posturas pedagógicas centradas en el alumno a esta perspectiva, es que se trata de un modelo academicista que desatiende las necesidades de los estudiantes y el apoyo que requieren para alcanzar un aprendizaje significativo (De la Torre y Barrios, 2000). En tanto que sus defensores argumentan que tiene la ventaja de guiar al alumno de la mano como un tutor que apoya al estudiante para adquirir conocimientos y habilidades. En medicina el rol del tutor siempre ha sido muy valorado porque actúa en un marco de relación de soporte para ayudar al estudiante a enfrentar los retos que de manera permanente enfrenta en su vida académica (Harden y Crosby, 2000).

En la visión pedagógica tradicional, el estudiante fue visto como un joven académicamente mal preparado, con un rezago de conocimientos al que había que exigirle para subsanar las insuficiencias, percibieron que cada generación llegaba con una preparación más deficiente. Esta concepción del estudiante generó en los docentes diversos sentimientos, en algunos fue frustración y enojo “son muy buenas personas, pero

no van a ser médicos porque no están motivados, porque no se les enseñó a estudiar, porque llegan de unos bachilleratos en donde les regalaron las calificaciones y cuando entran a la Universidad – a la Facultad de Medicina –, ninguna materia regala calificación. Así que, cuando llegan aquí, no pueden. No hay manera de resolver ese problema. Cuando empecé la docencia, los estudiantes eran muy buenos, su calidad ha ido disminuyendo” (15-M-M-TC-BIOQ-140416). Otros profesores asumieron un rol paternalista, trataron de proteger al alumno que llegaba académicamente mal preparado, pero mantuvieron un rol autoritario sin ofrecer herramientas para que el estudiante actuara de manera independiente. “Veo en muchos el personaje del docente paternalista, el que sabe, el que da la información, que transmite datos y a ver quién le capta, hay profesores que también manejan otras estrategias. Pero algunos no han dado ese cambio de paradigma de la educación (8-M-A-IBC-220116)” Zabalza (2007) argumenta que en el dilema enseñanza/aprendizaje/ los roles del profesor pueden oscilar desde una total directividad hasta una alta participación de los estudiantes. Considera que no es adecuado en la práctica docente anclarse en el extremo paternalista porque impide al estudiante asumir su responsabilidad.

En la enseñanza tradicional se visualizan más fácilmente las relaciones de poder y sometimiento porque el docente se muestra como una autoridad y también como el modelo y el ejemplo a seguir. El estudiante debe acatar sin réplica las instrucciones del profesor. En este sentido, el concebir a los estudiantes como mal preparados, como si fueran recipientes vacíos, el docente tiene el poder de moldearlos, remediar sus deficiencias y llenarlos de conocimientos. Al cerrar la puerta a los 10 minutos de iniciada la clase para los estudiantes ya no puedan entrar, es una forma de castigo sutil que de acuerdo a Foucault (1995) no deja de tomar al cuerpo como objeto y blanco del poder. La disciplina contiene así una manera específica de castigar, de penalizar con el fin de que todos los alumnos del grupo se homogenicen, que todos actúen igual para que sus reacciones y respuestas sean previsibles. Para Foucault la acción pedagógica no es una actividad docente aislada, sino el efecto de inculcar normas culturales que de manera

arbitraria realizan los docentes y muchas veces sin darse cuenta están reproduciendo las relaciones de jerarquía y poder que se dan en el contexto.

La postura pedagógica tradicional se encontró de manera más marcada en los profesores de las asignaturas del área de bases biomédicas como anatomía, fisiología y bioquímica, las cuales son la base del conocimiento científico de la medicina (ver figura 7). En los docentes de estas asignaturas prevaleció la concepción más científica de la medicina, en el aula predominó la importancia de clarificar conceptos y buscar evidencias científicas. De acuerdo con Foucault este enfoque acentúa a la medicina como dotada de un poder autoritario con funciones de normalización basada en la ciencia, cuya intervención va más allá de las enfermedades, permea a la vida en general (Castro, 2011). En las asignaturas biomédicas la planta docente tiene un promedio de edad alrededor de los 50 años, son más apegados a la tradición y orgullosos de impartir lo que consideran el conocimiento científico fundamental para comprender la medicina. Es evidente que aún permanece la influencia del informe Flexner de 1910, en el cual la dimensión biológica de la enfermedad, el modelo curativo, la departamentalización del conocimiento y la especialización de la práctica médica se convirtieron en el eje de la enseñanza de la medicina. La carencia de bases científicas en la instrucción médica de su época llevó a Flexner a promover la incorporación y modernización de las ciencias básicas como requisito indispensable para iniciar la formación del área clínica (Duffy, 2011). Es interesante subrayar que los docentes cuya práctica se caracterizó por una concepción más centrada en la enseñanza coincidieron con una concepción más científica de la medicina, lo que se tradujo en un alejamiento de los profesores de las asignaturas de ciencias biomédicas de aquellos profesores que se encontraban en el área sociomédica y clínica. Esto ha repercutido en la falta de trabajo colaborativo e interdisciplinario para el desarrollo curricular, la evaluación y la enseñanza de la FM, que justamente son las demandas contemporáneas para la educación médica y el desarrollo del currículo (Tomas, PA. Kern DE. Hughes MT y Chen BY, 2016).

La implementación del Plan de Estudios 2010 requirió de nuevas concepciones y dinámicas pedagógicas lo que reclamó sustituir la tradición disciplinaria y profesional de la

enseñanza de la medicina y movilizó los usos y costumbres de la FM (Hamui, 2014). Rompió la autonomía ideológica individual y se convirtió en un proceso difícil y amenazante ya que se percibió como un desequilibrio de la costumbre de enseñar las asignaturas biomédicas. Una de las demandas más complejas es cambiar el rol del profesor como transmisor y colocarse en el lugar de facilitador para desarrollar habilidades de “aprender a aprender”, trabajar en equipo, de razonamiento clínico, de comunicación, de formarse de manera continua. Es decir, además de los contenidos de los programas, el docente necesitó una capacitación para guiar en el desarrollo de habilidades y competencias transversales. Esta situación dejó en descontrol y ambigüedad a los docentes: “ahora el centro de la clase tiene que ser el alumno, pero cómo va a ser si no tiene los conocimientos básicos que tiene que traer desde el bachillerato, como profesores ¿cómo le hacemos?” (15-M-M-TC-BIOQ-140416).

La segunda concepción de la pedagogía respondió al enfoque centrado en el estudiante. Esta tendencia se basa en principios pedagógicos cognitivos y constructivistas que solicitan del aprendiz un papel activo y reflexivo (Martínez, Rojas y Díaz, s.f.). Los docentes cercanos a este enfoque, fomentaron que sus alumnos expresaran sus dudas, intereses y sentir dentro y fuera del aula. “...me coloco como la paciente o como el familiar de la paciente que se nos muere y llego llorando y les digo, ‘es que, ¿cómo se murió? ¡Explíqueme!’, como les actúo, llega un momento en que hasta ellos lloran... Entonces, empezamos la simulación y luego nos regresamos a lo que están viendo en el hospital” (18-F-A-M-IBCII-250516).

Los docentes buscaron que el trabajo en las clases se realizara en equipos para que lograran aprender y tomar decisiones de manera conjunta, así como tener una interacción cercana con sus profesores. “Los estudiantes y yo estamos al mismo nivel, sentados en la misma mesa. No estoy arriba, exponiendo la clase y viendo las cosas hacia abajo. Nos vemos directo a la cara y creo que eso favorece mucho la comunicación con ellos” (8-M-A-M-IBC-220116).

Los docentes con una concepción pedagógica centrada en el estudiante, presentaron la información atendiendo a los intereses y conocimientos previos de los estudiantes, lo que facilitó que cuestionaran y trabajaran con esta información para alcanzar una comprensión significativa. Las estrategias utilizadas en el aula fueron situaciones y problemas que involucraron acciones y reflexiones para construir conocimientos sólidos y en especial buscaron que el alumno construyera autonomía, de manera tal que fuera capaz de auto dirigir y de asumir responsabilidad e independencia en su propio aprendizaje. Durante las clases fue frecuente el uso de materiales audiovisuales con contenidos que despertaron el interés, la motivación y curiosidad (noticias actuales, casos clínicos y situaciones de la vida cotidiana que integran el conocimiento). Tomaron en cuenta y movilizaron los conocimientos previos para prepararlos para la adquisición de nueva información “les hago ejemplos de la vida diaria, eso les gusta mucho. Por ejemplo, les digo: ‘si tú vas a tener un cuarto donde vas a estar metiendo y sacando muebles y cosas rudas, pero te piden que esté alfombrado, ¿cómo lo alfombrarías, pondrías una alfombra súper bonita pachona y delicada?, pues no, pones la de uso rudo. Eso mismo pasa en el esófago, cuando pasa la comida como un totopo que raspa, hay que tener un epitelio de uso rudo’. Con ese tipo de ejemplos, me encuentro años después a los alumnos y me dicen, ‘es que nunca se me va a olvidar lo del totopo en el esófago’” (18-F-PA-M-IBCII-250516). “Me gusta mucho que la clase no sea catedrática, sino que integre a los estudiantes. ¿Cómo lo hago? Mediante preguntas y la activación del conocimiento previo, los estimulo a participar. Les pregunto su opinión sobre el tema que vamos a revisar o qué traen ellos como conocimiento previo de lo que se les deja de tarea. También complemento las clases con algún tipo de video, de anécdota, de noticia que esté presente en ese momento” (2-M-A-NM-IBI-271015).

Los docentes se preocuparon por desarrollar estrategias que promovieran en el estudiante el identificar y ser conscientes de sus propias capacidades cognitivas para lograr una respuesta eficaz ante las demandas académicas. Describieron al estudiante como un agente activo con capacidad de reflexión, de trabajar en equipo y de dialogar con ellos. La disciplina fue más flexible porque consideraron las necesidades de los estudiantes

“...no soy de los profesores estrictos que, "si llegan cinco minutos después de la clase les cierro la puerta", al contrario yo les digo que la puerta está abierta...siempre y cuando entren de manera discreta” (2-M-A-NM-IBI-271015). En el aula la dinámica fue participativa, formaron equipos de trabajo y se promovió el intercambio de preguntas y opiniones. Propiciaron que el grupo expusiera las dudas y que se sintieran en un ambiente de confianza y apertura. Con frecuencia hubo un reconocimiento de la dimensión afectiva del estudiante, al inicio del curso se abrió un espacio para conocer las emociones, gustos y expectativas de los participantes. “Mis estudiantes saben que de 3 a 8 horas soy mamá y después de dormir a los niños es cuando empiezo a ver los mensajes, una alumna por ejemplo tiene a su papá con un problema en el corazón y vive fuera de México, y no sabe qué hacer, me buscan para orientación” (19-F-A-M-IBCI-240516).

“Cuando di clases en segundo año, vimos un caso que tenía que ver con neuroanatomía, les vi las caritas de no entender y recordé cuando yo era estudiante, esa misma cara la tenía. Les dije a mis estudiantes que les contaría algo muy personal, me voltearon a ver con cara de ‘esta quién sabe qué va a decir’ les comenté que cuando era estudiante reprobé el primer departamental de neuroanatomía, mis estudiantes abrieron los ojos, no lo podrían creer. Les conté que aprendí de memoria para pasar el examen y que nunca lo razoné, ni lo entendí y que después en las clínicas y la residencia me di cuenta de la relevancia de aprenderlo bien. En la especialidad que tengo es fundamental la anatomía. Ahora ustedes están haciendo lo que hice en segundo año, usar la memoria que no les va a ayudar, quiero que ustedes cuando lleguen al internado cuando se enfrenten con pacientes lo entiendan” (19-F-A-M-IBCI-240516).

Esta concepción pedagógica predominó en los docentes del área clínica, sociomédica y humanística con mayor presencia de profesores menores de 40 años y donde estaban incluidas las asignaturas que nacieron con la modificación del Plan de Estudios 2010.

Para los docentes más jóvenes que se encontraron en las asignaturas de nueva creación con la propuesta didáctica acorde con la modificación del Plan de Estudios 2010, les fue menos difícil llevar a cabo las transformaciones necesarias en las estrategias didácticas

que demandaron centrar los contenidos y estrategias en la resolución de problemas y dar un sentido integral al conocimiento para propiciar la integración de diversas disciplinas. Es decir, los docentes se incorporaron en una implementación didáctica, con un rol docente definido que facilitó su intervención más centrada en el estudiante y con entusiasmo por generar nuevas experiencias de aprendizaje. De la misma manera que lo reportado por Hamui (2014), fueron profesores con habilidades para el manejo de la tecnología con fines educativos, estaban dispuestos a experimentar con nuevas estrategias didácticas y tuvieron mayor facilidad para comunicarse con los estudiantes. Por ejemplo, en la asignatura de Informática Biomédica I y II, las clases las impartían un equipo docente formado por un profesor médico y otro del área de informática, el uso de la tecnología formó parte de la estructura de la asignatura, por lo que fue esencial contar con docentes habituados al uso de las tecnologías. "...lo que me lleva más tiempo es "innovar", porque ya me di cuenta en los primeros tres años cómo era la metodología, la forma de trabajar. Posteriormente, lo que me llegó a interesar mucho, fue esa parte de innovar, de aportar algo diferente para que mi clase tuviera una identidad y dijeran 'Esta es la clase de X, es única'. Entonces ahorita trato de ser muy original en las propuestas que hago en la clase, y las he compartido con mis profesores médicos también, se las he expuesto previo a llevarlas a cabo y me han comentado que les parecen muy buenas ideas. Ahorita lo que me quita más tiempo es innovar, diseñar, proponer los escenarios que sean complementarios a los del texto, a los de las presentaciones que se les deja y, sobre todo también, en proponer actividades que ellos integren a su formación" (2-M-A-NM-IBI-271015).

De tal manera, que el discurso de los docentes y la propuesta de la institución son más cercanos. El Plan de Estudios 2010, considera a la función docente como un pilar esencial para lograr sus propósitos. Plantea que la práctica docente no consiste solamente en la transmisión de conocimientos, sino que se basa en enseñar a aprender con el apoyo de la presentación de problemas reales. El docente con una actitud formativa promueve el desarrollo del razonamiento del estudiante, la adquisición activa del conocimiento, la autocrítica y el sentido de responsabilidad personal (UNAM, Plan de Estudios 2010).

Los dos polos de la concepción pedagógica forman un continuo, los profesores se colocan en algún punto y reciben influencia de otros profesores y del contexto. El siguiente testimonio de una profesora de una de las nuevas asignaturas del Plan de Estudios 2010, demostró el dilema que Zabalza denomina “enseñanza/aprendizaje” en el cual al inclinarse al polo de la enseñanza se tiene una perspectiva parcial de la función docente con un modelo academicista que deja de lado el enfoque humanístico. La profesora se inclinó al polo del aprendizaje ya que buscó atender a las diversas dimensiones de la vida de los estudiantes e interactuar como un apoyo y guía en las necesidades de los jóvenes (UNESCO, 2015). Sin embargo, percibió que el contexto tradicional de la FM le demandaba actuar hacia el polo de la enseñanza y ser uno más de los “verdugos” que enfrentan los estudiantes: “Desgraciadamente no todos nos preocupamos por tratar de hacer un programa más digerible, un programa más racional donde realmente el alumno tenga la posibilidad de poder estudiar, descansar, amar, relacionarse con sus familias, y amigos, porque no hay tiempo. Entonces pareciera como sí los alumnos entraran a una picadora de carne y eso me desagrada tener que ser verdugo entre comillas. Entonces trato de orientarlos hacia algún lugar positivo. Pero es como sí el medio me dijera: "tienes que ser verdugo, tienes que ser verdugo". Yo no quiero serlo. Entonces cuesta mucho trabajo ser docente” (6-F-A-PROMSAL-231115). El ejemplo hace evidente que la modificación del Plan de Estudios 2010 promueve el enfoque educativo centrado en el estudiante pero hay una tensión y una mezcla con las prácticas tradicionales más centradas en el profesor.

Un profesor responsable y comprometido se puede situar en cualquiera de los dos enfoques de la pedagogía (enseñanza o aprendizaje) y realizar una práctica educativa satisfactoria para él y sus estudiantes, sin embargo es más probable que en la concepción centrada en la enseñanza, el docente puede caer en autoritarismo y cometer abusos en las relaciones de poder: “Por ejemplo, hay incluso maestros que están satisfechos de reprobar a la mitad de la generación de anatomía. La última experiencia traumática es que los alumnos de uno de mis grupos me dijeron ‘reprobamos fisiología todos, solo una pasó’ ¡Eso no puede ser! Además los rumores dicen que el profesor fulano de tal afirma: ‘qué lástima que pasaron el examen final muy fácilmente el año pasado. Ahora no van a pasar.

Prometo que van a irse todos a un final terrible’. Hay profesores que se creen los buleadores, los verdugos de sus alumnos. Probablemente fueron muy maltratados ellos también” (6-F-A-PROMSAL-231115).

En relación con el concepto de medicina, el grupo de docentes del área clínica, sociomédica y humanística tendió más a definirla como arte y ciencia, su preocupación versó en que la formación de los estudiantes incorporaran la clínica como la esencia de la medicina con una visión tanto de arte como ciencia.

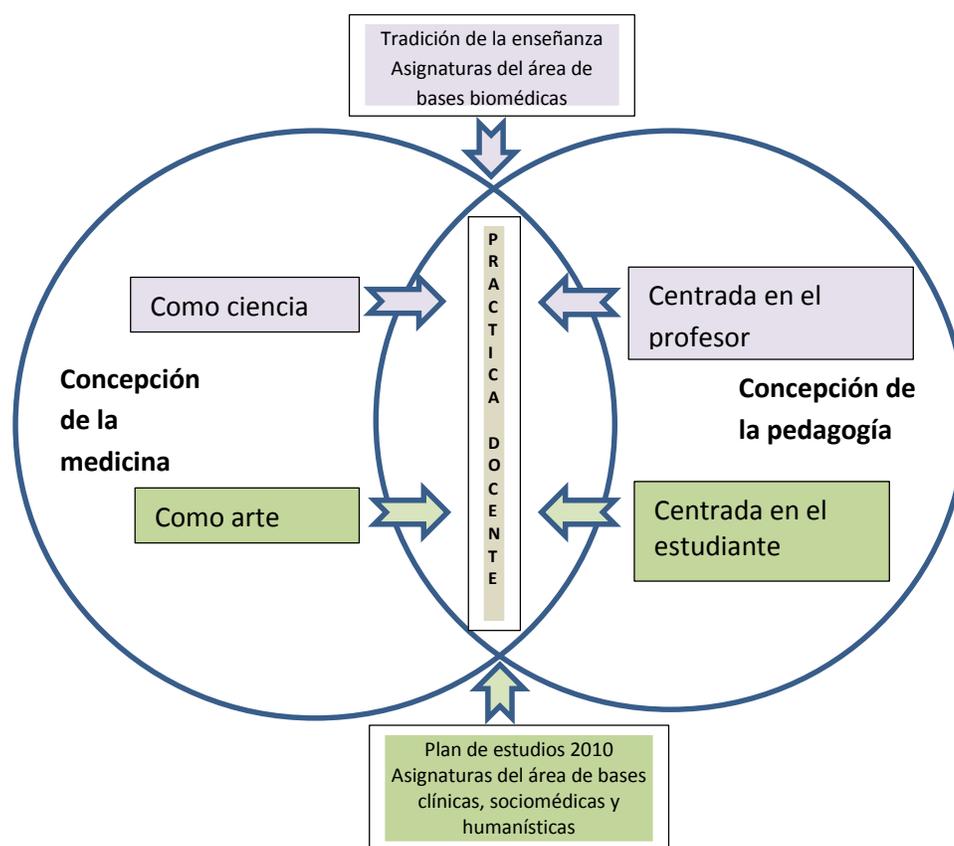


Figura 7. Las concepciones de pedagogía y medicina en la práctica docente de los dos primeros años de la carrera de medicina

La figura representa cómo en la práctica docente de los profesores de la FM confluyeron dos visiones de la pedagogía y de la medicina. Una, más cercana a la concepción pedagógica centrada en el estudiante y a la idea de la medicina como arte y ciencia, en la cual predominaron los profesores de las áreas clínicas y sociomédicas y humanísticas. Esta visión fue más congruente con la propuesta del Plan de Estudios 2010. La otra visión estuvo más relacionada con la concepción

pedagógica centrada en el profesor y la idea de la medicina como ciencia, los docentes del área biomédica estuvieron más representados y se acomodaron más con la tradición de la FM.

6.4 A modo de cierre

Los profesores presentaron conceptos con respecto al estudiante, la medicina, la educación, los programas, la gestión, la clase, entre otros. Pero no se tradujeron en una unificación conceptual. Es decir, aunque se identificaron dos polos en la orientación pedagógica, el docente no contaba con una única idea de lo que es su práctica sino que mezcló diferentes concepciones en función de la realidad cotidiana y también de sus necesidades, recursos y limitaciones. Hubo una coherencia en su práctica que se inclinó a uno de los polos previamente descritos, pero generalmente no derivó de una coherencia teórica sino pragmática (Tardif, 2004). El profesor adquirió diversas herramientas pedagógicas a lo largo de su trayectoria como docente, y las utilizó cuando le podían servir en un determinado momento educativo. Esto es, su *habitus* solía ser más un saber pragmático que teórico.

Una de las funciones de la noción de *habitus* consiste en dar cuenta de la unidad de estilo que une las prácticas y los bienes del docente de la Facultad de Medicina; es el generador y unificador que traduce las características intrínsecas y las relaciones de la posición que ocupan los docentes. En el *habitus* de los docentes se encontraron dos diferentes prácticas que describieron a un grupo con características más tradicionales y a otro grupo que reflejó mejor la propuesta de cambio del Plan de Estudios 2010. Por tanto, los docentes de la FM se separaron en estas dos visiones, una de ellas centrada en el profesor con una práctica más tradicional y una concepción de la medicina orientada a la ciencia. En medicina tradicionalmente se valoran los discursos del enfoque biomédico y aunque se reconoce la importancia de la socio medicina, la tradición mantiene al discurso biomédico como dominante en la enseñanza y en la práctica de la medicina. Esto se puede explicar desde la arqueología de Foucault que introduce la cuestión del poder para el análisis educativo, en el nivel discursivo pedagógico, hay reglas que norman los enunciados, porque hay prácticas discursivas que son más valoradas que otras. Hay una fuerza que

instaure un orden en el discurso y promueve modelos de saber y subjetividad mientras que se desplazan otros discursos (Foucault, 1970).

La otra visión de los docentes, está centrada en el estudiante con una práctica menos tradicional y una concepción de la medicina como arte y ciencia; con una visión de ser humano más cerca de las disciplinas sociales y humanísticas. Generalmente la interacción entre los dos grupos de docentes fue escasa, esto conllevó a que en la construcción del *habitus* fuera más factible introyectar prácticas, creencias y maneras de pensar solamente del subgrupo al que pertenecían.

Habitus e identidad profesional docente son dos constructos íntimamente relacionados ya que la identidad es lo que los docentes piensan, actúan y sienten de su profesión y de su quehacer, es decir su “forma de ser profesor”, misma que orienta la manera de dar clases, de interactuar con sus alumnos, colegas y de solucionar situaciones críticas en el ejercicio docente (*habitus*) (Del Mastro y Monereo 2014); es una manera de responder al contexto demandante de la institución. La FM ofrece dos versiones de la práctica docente en un contexto complejo y no unificado porque por un lado, tiene una tradición de más de cien años difícil de mover y por el otro lado, también asume el compromiso de dar respuesta a las tendencias internacionales educativas y de salud de un mundo globalizado que se refleja en su Plan de Estudios orientado hacia las competencias. Los docentes construyeron su identidad a lo largo de su historia profesional, con base en su rol, sus experiencias y lo que les representó enseñar medicina.

Los docentes del área biomédica que tuvieron mayor tiempo en el ejercicio de la docencia se han reconocido con la tradición de la FM. La tradición se considera la manera de guardar, conservar y heredar a las nuevas generaciones la ritualización de ideas y prácticas. Las tradiciones tienen la ventaja de ser referentes ancestrales que contribuyen a estructurar la vida y a dar identidad social que cohesiona la pertenencia a grupos. La desventaja de la tradición es que con frecuencia ha sido creada por instancias de poder que brindan un marco prácticamente incuestionable para legitimar las relaciones de autoridad (Ramírez, 2014). Esta tradición está unida a su ejercicio docente, los profesores

valoran los contenidos de las asignaturas y están arraigados a una manera de enseñar difícil de modificar. Este sub grupo de docentes con una visión más tradicional se enfrentó a la irrupción de las modificaciones del Plan de Estudios 2010, que promovió cambios de hábitos e ideas pedagógicas, de tal manera que su quehacer sufrió un quiebre que les generó la pérdida de certeza en su práctica y con ello, una inestabilidad identitaria respecto a lo que tendrían que hacer para cumplir con las nuevas orientaciones curriculares. Esta inestabilidad derivó de la poca aceptación, de un grupo de docentes, de las modificaciones pedagógicas del Plan de Estudios 2010, de tal manera que no formaron parte de sus características definitorias conformadoras de la noción de identidad profesional. Las expectativas del cambio curricular en ocasiones no fueron aceptadas por los profesores porque les implicaba una redefinición de su rol docente, con la pérdida de su posición de poder en el salón de clases. Esta situación les generó inseguridad y el enfrentarse a la ruptura de vínculos, esquemas, y creencias de la educación médica. El aumento de la participación del estudiante en la construcción del conocimiento, fue un cambio que les demandó tolerancia a la incertidumbre e inseguridad personal y profesional. En dicho quiebre también influyó la incorporación de nuevas asignaturas con un número considerable de profesores jóvenes que al no estar inmersos en la tradición de la institución, sus creencias e ideas pedagógicas se adecuaron más fácilmente a los ideales institucionales.

La polarización en el *habitus* y la identidad profesional de los subgrupos de docentes afectó no sólo la integración entre ellos, sino también el proceso de integración de asignaturas y conocimientos que puntualiza el Plan de Estudios 2010:

“La integración reordena, reestructura y reunifica los procesos de aprendizaje del individuo para lograr una mayor generalización; ... La integración se logra cuando la intencionalidad educativa y la práctica continua logran formar esquemas mentales de procedimiento que le permiten al estudiante generar y reconocer patrones de acción. Lo anterior puede facilitarse agrupando los conocimientos de varias disciplinas o asignaturas que se interrelacionan en el marco de un conjunto de casos problema. La interacción entre asignaturas puede ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración

mutua de conceptos, metodologías, análisis de datos, comprensión y solución de un problema. Es decir, se organizan en un esfuerzo común donde existe una comunicación continua entre los académicos de las diferentes disciplinas. Las asignaturas pueden utilizar un problema en donde cada una de ellas aporte los conocimientos de su campo disciplinario para la explicación del mismo, primero disciplinaria, posteriormente multidisciplinaria y finalmente generar esquemas cognoscitivos y un pensamiento reflexivo y crítico” (Plan de Estudios 2010).

Llevar al aula una propuesta de integración que exige una comunicación estrecha entre los docentes de las distintas disciplinas ha sido un reto difícil de lograr cuando se encontró que los profesores estaban separados por sus concepciones de medicina y pedagogía: “Algo negativo es que hay muy poco apoyo entre los departamentos. Hace poco fui al departamento de farmacología con ideas que eran muy similares a las de informática para hacer algo juntos, pero no hay como compatibilidad, ‘tú tus cosas, yo mis cosas’. El departamento de anatomía por un lado y nadie quiere decir ‘oye, farma, me ayudas a hacer esto, oye anatomía, vamos a hacer esto y colaborar’. Como que no sale muy bien esto de trabajar en equipo” (9-F-PA-IBII-050216).

Capítulo 7. El docente en el juego de los acuerdos contractuales

7.1 Introducción

El apartado de “el docente en el juego de los acuerdos contractuales” presenta la manera en que las diferencias contractuales y de valoración de la investigación frente a la docencia someten a los profesores de la FM a una lucha por el capital cultural y económico. La seguridad laboral y económica en los entrevistados fue muy diferente de acuerdo a su tipo de contratación, sin embargo para todos, la tradición de ser docente de esta institución fue considerada como un privilegio académico que les permitió construir un sentido de pertenencia.

7.2 Consecuencias de la masificación en la contratación de docentes en medicina

Una gran diferencia entre la enseñanza de la medicina de hoy y la de 1950 es el espectacular crecimiento en los números de estudiantes, profesores y sedes clínicas que participan en la formación de médicos. En el año de 1966, Humberto Gasca describió en la crónica de la Facultad de Medicina: “...las proporciones desmesuradas de la Facultad de Medicina son origen de sus problemas 8,000 alumnos y 1,400 profesores en número redondos, es la mayor de la UNAM y figura entre las más grandes del mundo. Su enorme crecimiento hace insuficientes sus recursos...” (Gasca, 1997).

La población de la Facultad de Medicina alcanzó su máximo en 1977, se tenían más de 20,000 alumnos y más de 5,000 profesores. Actualmente el número de estudiantes de pre grado es de 8,205, los profesores de tiempo completo son 291 en tanto que los profesores contratados por asignatura son 2,929. Los datos muestran la masificación en la educación entendida como un acelerado incremento en el número de estudiantes, en la improvisación de aulas y de docentes. Esta masificación comenzó en la educación básica; siguió con la expansión de la educación media y derivó en la creciente cobertura de la educación superior. La gratuidad es otro factor que ha incidido en este proceso de masificación, conlleva a que estudiantes procedentes de sectores con menores ingresos y menos capitales culturales ingresen a la universidad. Además la autonomía y las políticas de apertura de la universidad propicia esta masificación. La universidad pasó de ser una

educación de élite a una de masas, y como consecuencia de ello se han transformado los sistemas universitarios, ya que la expansión hace más compleja a la institución, al contar con un alumnado que presenta características diferentes de capital cultural y que a su vez pertenece a una sociedad que también está modificando su proceso productivo por la globalización.

La masificación estudiantil en la Facultad de Medicina ha sido un elemento clave en su evolución, la ha enfrentado a fenómenos como la feminización, la reprobación, la deserción (Rama, 2009) y en la modificación del ejercicio de la docencia; en los 50s los profesores impartían cátedras en la Facultad y simultáneamente ejercían su profesión como fuente principal de ingresos. El ejercicio de la docencia tenía un gran prestigio y se consideraba como una función cuasi-honorífica que permitía a todas las universidades desarrollar la función docente a un costo relativamente bajo.

El aumento de personal académico con funciones docentes también impulsó a incrementar la contratación de profesores de tiempo completo. Aunque esta figura contractual sigue siendo reducida, estos profesores actualmente ya no viven *para* la universidad sino que la mayor parte o todos sus ingresos provienen de sus actividades docentes y de investigación en la universidad. Es la figura de un nuevo tipo de profesional docente, un intelectual que, como señala Brunner (2007), vive de la cultura y no para la cultura, como lo quería la universidad tradicional.

Otra consecuencia de la masificación de la universidad ha sido la caída relativa del salario de los docentes y de los profesionales. El número de los egresados universitarios no guarda correlación con las demandas efectivas de los mercados laborales. Se han incrementado los niveles de desempleo de los profesionales y técnicos universitarios. Sin embargo, el crecimiento de la matrícula ha promovido mayor demanda de empleo sobre los docentes universitarios. Cada vez es más frecuente la modalidad de contratación por horas con un horario más flexible para que los profesores combinen su labor docente con otras actividades profesionales.

Actualmente, en la Facultad de Medicina la contratación de docentes tiene dos modalidades:

1. Profesores de asignatura quienes de acuerdo con la categoría (A o B) que fije su nombramiento, son remunerados en función del número de horas de clase que imparten frente a grupo, pudiendo otorgar cátedra en una o varias asignaturas. Entre los requerimientos de ingreso a las asignaturas de las áreas de ciencias biomédicas y de sociomédicas y humanísticas de primero y segundo años, en la categoría "A" se toman en cuenta los estudios y grados académicos. Haber acreditado un curso de formación docente impartido por el área de adscripción correspondiente, que demuestre conocimientos del Plan de Estudios y dominio del contenido académico del programa vigente, o haber ostentado la categoría de Ayudante de Profesor en la Facultad de Medicina al menos por un año. Para la categoría "B", además de los requerimientos mencionados para la categoría "A", se solicita que hayan trabajado cuando menos dos años en labores docentes en la categoría "A" y haber cumplido satisfactoriamente sus labores académicas y haber publicado trabajos que acrediten su competencia en la docencia o haber desempeñado labores en la dirección de tres seminarios o tres tesis, o la impartición de tres cursos especiales que no estén contemplados en los Planes de Estudios y que tengan relación con el campo disciplinario de la asignatura y una duración mínima de 30 horas. Para el área clínica de primer y segundo año, en las asignaturas de Informática Biomédica I y II se solicita demostrar experiencia de un año en actividades de Informática y áreas afines (por "áreas afines" se entenderá Informática, Ingeniería en Sistemas, Informática Biomédica, Informática en Servicios de Salud, Diseño Gráfico, Arquitectura, Biblioteconomía y Psicología) y/o docentes. Para la asignatura de Integración Básico-Clínica I y II se requiere el título de Médico Cirujano con reconocimiento oficial por el Sistema Educativo Nacional, demostrar experiencia de un año en enseñanza clínica, enseñanza en simulación y/o experiencia clínica. Para la asignatura de Introducción a la Cirugía, se solicita título de Médico Cirujano con reconocimiento oficial por el Sistema Educativo

Nacional. Comprobar práctica médico-quirúrgica vigente, mínima de un año, en los niveles institucional o privado. Los salarios correspondientes a cada nivel se muestran en la tabla 10

Tabla 10. Salario de los profesores de asignatura

Profesor ordinario de asignatura	Hora/semana/mes
PROF ASIG A	\$334.04
PROF ASIG B	\$379.76

Cabe resaltar que el ingreso de estos profesores no corresponde a las exigencias de contratación, tienen que cumplir requisitos de nivel académico, mostrar habilidades en la didáctica, experiencia docente y en el manejo de su disciplina. Además al asumir esta responsabilidad, adquieran el compromiso de asistir puntualmente a sus clases, cubrir los programas de la asignatura, lo que implica la planeación, desarrollo y evaluación del aprendizaje. Colaborar en actividades académicas del departamento al que pertenecen, por ejemplo, comités de evaluación, concursos de estudiantes y reuniones informativas. Dado que el ingreso es más significativo que efectivo, los docentes tienen otras actividades profesionales y laborales en diversas instituciones educativas, de salud o prácticas privadas para obtener remuneraciones que les permitan cubrir sus necesidades. El estímulo económico al que tienen acceso (el cual es poco conocido por la comunidad) es el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG) que otorga la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) con el “objetivo de estimular el desempeño de los profesores de asignatura de la UNAM que hayan realizado una labor sobresaliente, así como elevar el nivel de productividad y calidad del ejercicio académico” (Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 2015). Para tener derecho se requiere contar con al menos un año de antigüedad docente con el nombramiento de asignatura. El estímulo consiste en el pago de una cantidad mensual a partir de un mínimo de tres hora-semana-mes y con un máximo de 18 horas semana-mes. La solicitud o renovación se presenta de acuerdo a los

calendarios escolares publicados en la Gaceta UNAM, a más tardar dos meses posteriores al inicio del semestre o año. La vigencia del estímulo será de acuerdo a los calendarios escolares.

2. Profesores de carrera son quienes dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de labores académicas. En la tabla 11 se observan las categorías y niveles de los profesores de carrera. En relación a los criterios de contratación, en la categoría de “Asociado A” solicitan tener una licenciatura o grado equivalente, haber trabajado cuando menos un año en labores docentes o de investigación, demostrando aptitud, dedicación y eficiencia (dedicación y eficiencia se haber cumplido sus funciones y obligaciones, así como haber obtenido una opinión satisfactoria de su desempeño académico emitida por la Coordinación de Enseñanza y/o Jefe del área de adscripción correspondiente, o mediante la presentación de documentación equivalente de la institución de donde provenga). Tener la publicación de un artículo en revista indizada, o la de un capítulo de un libro o material de apoyo a la enseñanza presencial, semipresencial o a distancia, avalado por un área académica institucional. Haber aprobado un examen instrumentado por la Coordinación de Enseñanza del área de adscripción, el cual consistirá en una exposición ante grupo a la que asistirán para evaluar el desempeño del sustentante, tres profesores que impartan la asignatura. Comprobar la asistencia a una actividad de formación docente en los últimos tres años. Para el ascenso de categorías y niveles los requisitos se incrementan principalmente en los grados académicos, el número de publicaciones, en años de experiencia docente y número de formación de recursos humanos (UNAM,2016).

Tabla 11. Categorías y sueldo mensual de profesores ordinarios de carrera

Profesor ordinario de carrera	Sueldo mensual
PROF ASO A MT	\$ 6,819.40
PROF ASO B MT	\$ 7,671.82
PROF ASO C MT	\$ 8,630.80
PROF ASO A TC	\$ 13,638.80
PROF ASO B TC	\$ 15, 343.64
PROF ASO C TC	\$ 17, 261.60
PROF TIT A MT	\$ 9, 960.62
PROF TIT B MT	\$ 11,773.64
PROF TIT C MT	\$13,917.60
PROF TIT A TC	\$ 19, 921.24
PROF TIT B TC	\$ 23,547.28
PROF TIT C TC	\$ 27,835.20

Se cuentan con tres categorías A, B y C

El nivel en cada categoría puede ser: ASO: asociado, TIT: titular,

El tipo de plaza puede ser: MT: Medio tiempo o TC: Tiempo completo

Los profesores de carrera son el 7.7% (293) de la planta docente y son quienes tienen acceso a diversos estímulos otorgados por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA). El campo de la Facultad ofrece a este pequeño grupo de docentes la posibilidad de entrar en un juego de luchas de poder que se traducen en participar en concursos donde se demuestran conocimientos, habilidades y productos que se traducen en el incrementar sus capitales culturales y económicos.

Al inicio de su contratación tienen acceso al Programa de Estímulos de Iniciación de la Carrera Académica para Personal de Tiempo Completo (PEI). El propósito es “apoyar al personal que se inicia en la actividad académica dentro de la UNAM, impulsar el desarrollo

de su carrera, incrementar su productividad y fortalecer su permanencia en la Institución. (Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 2015).

Posteriormente, cuando el docente cumple una antigüedad mínima de cinco años, con el nombramiento de tiempo completo, tiene derecho a concursar por el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) cuyo propósito es “reconocer y estimular la labor de los académicos de tiempo completo que hayan realizado sus actividades de manera sobresaliente. La prima al desempeño es equivalente a un porcentaje del salario tabular vigente del académico, con repercusión sobre la correspondiente prima de antigüedad académica” (Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 2015).

Así mismo también puede concursar por el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) cuyo objetivo es “impulsar la superación y desarrollo del personal académico mediante apoyo a proyectos que conduzcan a la innovación y al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje y beneficien a los alumnos, tanto del bachillerato como de la licenciatura de la UNAM. Los proyectos de innovación de la enseñanza deberán girar en torno a temas que permitan una enseñanza creativa, con nuevas formas de pensar, para motivar el interés y la imaginación de los estudiantes y penetrar en los campos multidisciplinarios que permiten resolver situaciones complejas” (Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 2015). También por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) que busca “apoyar y fomentar el desarrollo de la investigación fundamental y aplicada, la innovación tecnológica y la formación de grupos de investigación en y entre las entidades académicas, a través de proyectos de investigación y de innovación tecnológica, cuyo diseño conduzca a la generación de conocimientos que se publiquen en medios del más alto impacto y calidad, así como a la producción de patentes y transferencia de tecnología” (Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 2015).

Con la masificación, la universidad perdió su aura tradicional y elitista para convertirse en una empresa más de la sociedad. El incremento del personal académico trajo consigo una mayor intensidad en segmentación de los docentes con posiciones de diversos prestigios y formación. Esto es, una diversidad de categorías que correspondieron a diferentes sueldos, prestaciones y derechos para concursar por apoyos y estímulos. Los docentes de asignatura no tienen la posibilidad de solicitar programas de apoyo a la investigación ni a la producción de patentes, esto se traduce en una división interna en torno a la organización y acción colectiva de los docentes de la Facultad de Medicina que experimentan procesos de adaptación o de exclusión de beneficios y estímulos económicos que por ejemplo les permitan o no participar en congresos y eventos académicos nacionales e internacionales (Brunner, 1990).

7.3 La desigualdad contractual y sus consecuencias en la práctica docente

El análisis del espacio social particular de los docentes de la Facultad de Medicina permitió captar desigualdades y luchas por el capital económico y cultural en las interacciones sociales debidas a las grandes diferencias de contratación. Sólo el 7% de los docentes de la Facultad de Medicina cuentan con contratos como profesores de carrera y son quienes expresaron mayor seguridad en su situación laboral, más apoyo y valoración por parte de la institución debido a que pueden participar en diversas actividades académicas y de investigación que los benefician tanto en la trayectoria académica como en la remuneración económica.

A pesar de que la remuneración es baja, la contratación de tiempo completo brinda estabilidad laboral a los profesores, gracias al incremento económico que ofrecen los programas de estímulos. Los siguientes testimonios son muestra de ello:

“...nos dan el PRIDE, para compensar un poco el sueldo que tenemos...Porque sin PRIDE, esos sueldos serían irrisorios”. (13-F-TC-NM-EMB-280316)

“Es muy baja, pero bendito PRIDE, bendita antigüedad. De hecho, mucha gente no se quiere jubilar por eso. Pues, tú sabes, nuestro sueldo nominal es bastante modesto, el

PRIDE es más del doble de tu sueldo nominal y la antigüedad, acuérdate que también a medida que vas acumulando...” (16-M-TC-NM-FARMA-180416)

Estos estímulos tan valorados por los docentes tienen criterios de aceptación y de asignación que privilegian la investigación sobre las actividades docentes como las asesorías, elaboración de material didáctico y evaluación del aprendizaje. Para los académicos es desilusionante que los criterios institucionales no ofrezcan suficiente reconocimiento económico ni valor académico a la labor docente como lo expresó una profesora:

“...para la Facultad de Medicina la parte de investigación es la más fuerte, a los investigadores les dan un bono por investigar. Se ha tratado de dar un bono también para docencia, y en el PRIDE es donde se evalúa un poco, pero no es lo mismo”. (14-F-A-NM-BIOQ-130416)

Hay estudios que reconocen que la enseñanza no contribuye significativamente al salario global, en cambio la investigación, las publicaciones y los trabajos administrativos sí favorecen económicamente al académico (Tuckman y Hagemann, 1976 cit pos Hattie y Winter 1996). Los investigadores son quienes tienen más posibilidades de incrementar su remuneración económica, las publicaciones y los resultados de los estudios científicos son más valorados que las actividades docentes tanto en la FM como en la sociedad. Los investigadores representan los valores más importantes de la tradición universitaria y los aspectos más creativos de la función institucional por lo que se reconocen como el modelo del académico. “Sin embargo un alto nivel de excelencia como investigador no garantiza que la práctica docente resulte igualmente exitosa” (Zabalza, 2007). De acuerdo con el meta análisis realizado por Hattie y Winter (1996) no existe una correlación positiva entre ser buen investigador y un profesor efectivo. Así mismo, un docente no siempre puede dedicarse a la investigación porque requiere tiempo, energía y cualidades personales. Investigación y docencia son dos procesos complejos e intensivos por lo que es difícil que una persona sobresalga en ambos dominios. Por el alto valor que las universidades otorgan a la investigación, se ha arraigado el mito de que la investigación

fortalece la docencia. Sin embargo se ha documentado que ser un investigador productivo no conlleva necesariamente en mejorar la práctica docente.

Este mito somete al docente de la FM en un dilema en la construcción de su IPD porque devalúa su práctica frente a la investigación. Los docentes entrevistados percibieron que se ha dejado de reconocer la importancia de su labor que es la esencia en la transmisión de saberes teóricos, prácticos y de valores en la formación del médico. Son quienes entraron en el aula para colocarse ante un grupo de alumnos esforzándose para establecer relaciones y desencadenar un proceso de formación mediado por una gran variedad de estrategias (Tardif, 2004). Interactuaron con los estudiantes, se enfrentaron a sus problemáticas, deficiencias, necesidades y frustraciones, asumieron el papel de orientador tanto profesional como personal. La comunicación con los estudiantes y con los grupos les implicó flexibilidad y negociación para lograr un proceso de colaboración y coordinación de acciones que permitiera alcanzar los fines educativos. En los entrevistados se identificó una falta de valoración de las acciones y saberes de la práctica educativa frente a la investigación. Esta última no formó parte de su formación profesional ni tuvieron el tiempo para realizarla (Brunner, 1990).

Aún no siendo investigadores, los docentes de tiempo completo contaron con privilegios académicos que incrementaron su capital simbólico en comparación con los profesores contratados por asignatura. En estos últimos hay mayor incertidumbre contractual que afectó sus prácticas cotidianas, obstaculizó la significación emocional y de valor para construir una IPD (ver figura 8). Es decir, desde la perspectiva sociopsicológica, en general los profesores contratados por asignatura evaluaron de manera negativa su pertenencia a la Facultad de Medicina y disminuyeron su compromiso afectivo (Tajfel citado por Scandroglio, et. al. 2008) con la institución y sus compañeros porque sintieron desánimo y que no formaban parte de la comunidad universitaria: “somos como personal transitorio” (7-M-A-M-FISIO-301115). Con frecuencia se manifestó el deseo de tener otra contratación: “...me gustaría tener un tiempo completo, y que obviamente fuera definitivo, con más garantías laborales. Eso me encantaría” (8-M-A-M- IBC-220116). “...me interesa una plaza de profesor de carrera porque sé que ahí el ingreso es mayor y las

prestaciones son más y la seguridad ya para el resto de mi vida, pues es muchísimo... si pudiera percibir lo que creo que es justo económicamente por el trabajo que estoy haciendo, pues me haría muy feliz” (5-M-PA-IBII-M-201115).

Así mismo, su remuneración la experimentaron como injusta económicamente porque no reflejó el compromiso que se asume, la complejidad y responsabilidad de su labor, y el tiempo dedicado a todas las actividades didácticas y las labores docentes de colaboración con los departamentos académicos. “El salario quizás corresponde a las horas frente a grupo. Pero para esas horas frente al grupo necesitas como el doble previamente y las mismas horas después...” (12-F-A-M-SALPC-15032016) “...se paga la hora ante grupo, pero no es una hora ante grupo. Hay que llevarse las tareas, revisarlas, planear las clases, leer los materiales, hay que estar calificando, pasar las calificaciones a donde llevas tus controles. En realidad la actividad del profesor no es una hora. Entonces, creo que no es la remuneración adecuada...”(8-M-A-M-IBC-220116).

Esta situación de bajo salario no sólo afectó la práctica académica, en ocasiones también conllevó a una dependencia en las relaciones familiares y sociales. “...ese maltrato contractual es muy fuerte, algunos jefes me han preguntado "¿cómo le haces para vivir con ese salario?" mi respuesta es, que la UNAM tiene una profesora becada del IMSS, esto es, el salario de mi marido. Si no hay tal, no hay manera. Pero eso también te ponen una posición bien difícil en el ámbito doméstico” (12-F-A-M-SALPC-15032016)

7.3.1 ¿Por qué la mayor parte de los docentes acepta una contratación tan frágil económicamente e insegura?

Responder a la aceptación de una remuneración económica no satisfactoria implica considerar un complejo entramado multifactorial de aspectos de la trayectoria personal, de elementos sociales, culturales y económicos de la realidad de nuestro país. En este estudio se encontró que en gran medida los docentes se sometieron a la contratación por la riqueza de experiencias académicas y personales que ofrece la institución, para los egresados fue una manera de retribuir a la UNAM lo que la institución les aportó en su formación profesional, y principalmente por el prestigio y el capital cultural que

representa en la sociedad el pertenecer a la Máxima Casa de Estudios (Penagos, 2002). La siguiente narración develó el orgullo que genera pertenecer a la planta docente de la FM: “Encontré un amigo de generación que aunque ya tenía su propia clínica. Me dijo ‘quiero dar clase allá en la Facultad... si es necesario pago para que me dejen dar clase’”(3-M- A-M-ANATO-301015).

Algunos profesores se incorporaron a la docencia de manera temprana siendo estudiantes de la FM a través de ingresar a los cursos de instructores y convertirse en ayudantes de profesor. Esta situación les generó el compromiso de hacer llegar a otros estudiantes las experiencias de cómo aprender y construir conocimientos. La figura del instructor es un puente entre los estudiantes y el profesor titular, para poder enseñar tienen que comprender significativamente los temas abordados, lo que les permite tener bases para estudiar de manera profunda y no solo de manera memorística para acreditar exámenes. Iniciar de esta manera el camino a la docencia frecuentemente culmina en ser contratados como profesores por la institución; les da sentido de pertenencia, satisfacción de ser parte de la planta docente y es una vivencia que en muchas ocasiones forma parte tanto de su vida personal y profesional: “A mi la docencia me ha marcado durísimo. El curso de instructores ha sido para mi como un parte aguas en mi vida, ahí conocí a mi esposo...mi invitación de bodas comienza con una foto de un pizarrón con una mitocondria y el profesor dando clase y diciendo: esta historia comenzó cuando nos conocimos en el año...” (20-F-A-M-IBCII-250516)

Las experiencias que les proporcionó la actividad docente; el intercambio y actualización con los estudiantes, la oferta de actividades culturales y la posibilidad de superarse académicamente fue para algunos profesores una forma de compensar el bajo salario: “las opciones de teatro, de danza, de tomar cursos que no te cuestan dinero. Tomé un diplomado de psicodrama que costaba veinticinco mil pesos por fuera, a mí a través de las instancias académicas pude tomarlo en forma gratuita y es maravilloso, el tener la AAPAUNAM, el tener mi credencial que me hace descuento a museos. El ir a museos como el Universum, el Museo de Arte Moderno, son ventajas. Aparte hago teatro y me presenté en el teatro Carlos Lazo. Estar en ese teatro es un honor inmenso que jamás podría haber

pagado para presentar mi obra "El hospital: un infierno en cada cama". Tuve todo el apoyo de los técnicos del teatro, del espacio, de la taquilla, de todo. Y eso no tengo con qué agradecerlo. Lo mismo en la FM he podido presentar mis obras sin ningún costo... venir a CU es un milagro en mi vida al ver sus plantas y luciérnagas en agosto" (6-F-A-PROMSAL-231115).

Otras narraciones reflejaron cómo el intercambio con los estudiantes compensó el bajo salario percibido en la contratación por asignatura: "es una retroalimentación tremenda dar clases... todos los días que vengo aprendo algo, construyo algo. Por ejemplo, ahorita, estamos analizando el trabajo que hicieron los alumnos en la clínica... ellos me enseñaron allí muchísimas cosas que me da mucha felicidad. Me actualizaron y yo también los retroalimenté con artículos y pláticas científicas. Con mis alumnos -no voy, me llevan-, son como caballos trotando, yo aunque vaya despacio con mi bastón, ellos de todas maneras me esperan en un alto en el camino y aprendo con ellos" (6-F-A-PROMSAL-231115).

"creo que la experiencia que me deja como ser humano del trato con esta gran gama de generaciones de alumnos, hay que convivir con profesores de ya muy avanzada edad como con chicos que tienen 18 años que acaban de salir de la preparatoria. Con todas las perspectivas, con todas las diferentes formas de ver las cosas, con las brechas tecnológicas tan amplias, con los estratos socioeconómicos tan diversos, como persona me deja demasiadas cosas positivas en cuanto a que me enriquezco de cada uno de ellos, ahora puedo aprender a través de ellos, de sus experiencias, de sus comentarios. Ahí está precisamente la universalidad que es lo que más me deja a mí" (8-M-PA-IBC-220116).

Para algunos docentes egresados de la UNAM, impartir clases aunque se perciba un salario reducido es una manera de retribuir a la institución todo lo que ellos recibieron en su formación profesional, una profesora comentó "...es un orgullo poder decir que estoy contribuyendo en algo a la UNAM. No pagué diez mil pesos de colegiatura en la carrera, pero estoy de alguna manera pagándolo dando clases con los tres pesos que me dan. Quedamos a mano por el privilegio de estar aquí en la FM" (9-F-A-NM-IBII-050216).

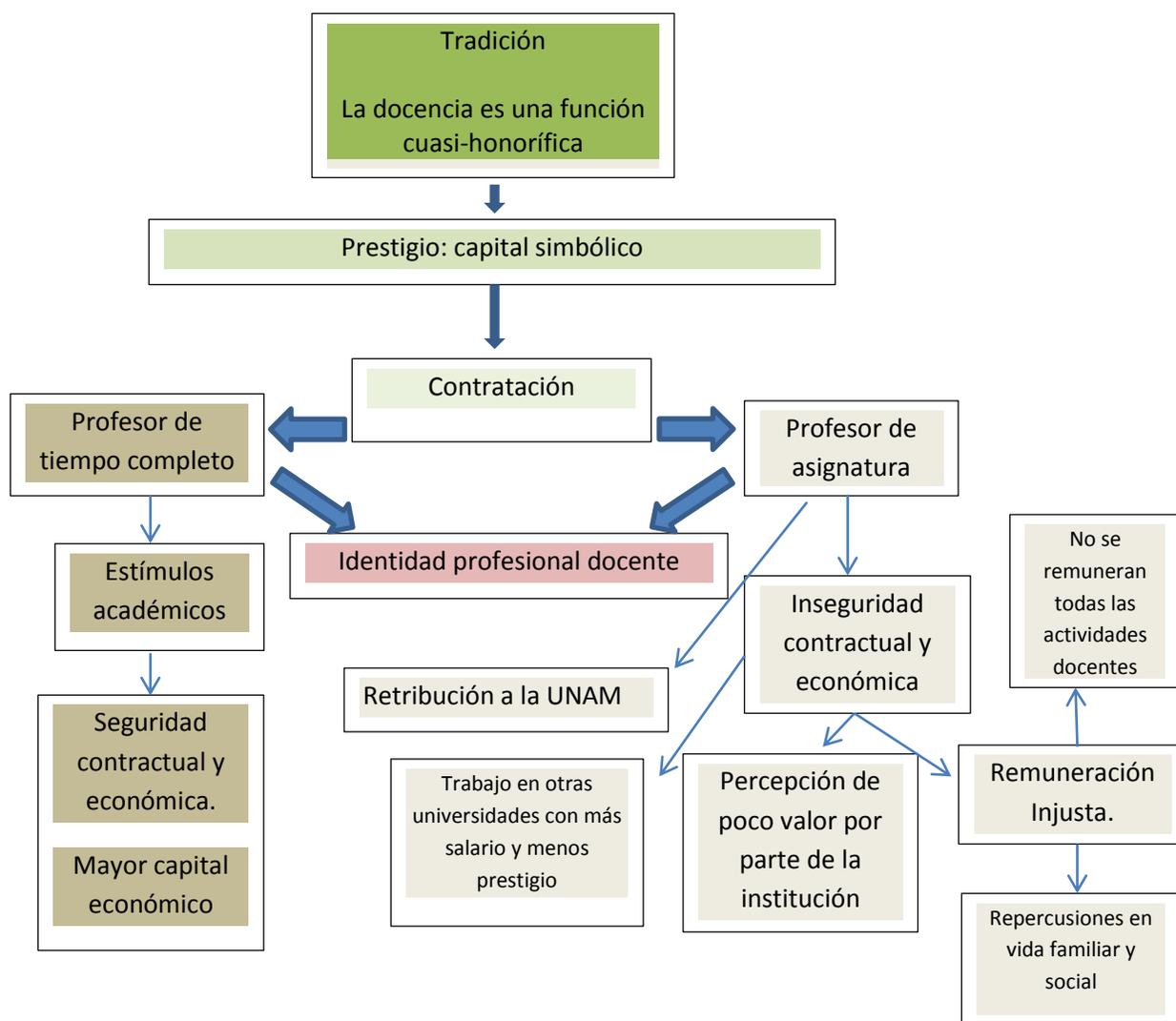
Ser profesor de la Facultad de Medicina de la UNAM sirvió como una carta de presentación para adquirir trabajos en otras instituciones educativas con menor prestigio pero que ofrecían mejores salarios a sus profesores. "...lo que gano por el mes completo aquí, lo ganaba en la Anáhuac en un día por dos grupos, con un total de tres horas de clase, el sueldo de la universidad pública es muy desproporcionada al de la privada, por eso muchos profesores dan clase en la UNAM para ponerlo en su currículum y así los contratan por fuera...la ventaja de dar clases en la facultad es el valor y el renombre. Por ejemplo, los profesores que dan clases aquí y dan asesorías por fuera como en el CUC. Pero lo que ganas aquí en un grupo, te lo dan ahí en una hora, los defienden porque de algún lado tienen que comer. Puedes amar la docencia, pero eso no paga la gasolina. Ahora sí que cada quién le busca por otro lado." (20-F-A-M-IBCII-250516)

El prestigio de la FM está unido a la historia de la UNAM, en 1944, en el periodo pos revolucionario, bajo la presidencia de Ávila Camacho se buscó una educación nacional que creara un espíritu nacionalista, y en el contexto de esa nueva política educativa la Universidad Nacional se convirtió en el eje fundamental del sistema educativo, porque tenía la responsabilidad de formar cuadros profesionales para que el país se desarrollara dentro de la modernidad. En la "época dorada" de la UNAM mantuvo su posición privilegiada dentro del sistema educativo nacional, en 1952 se tomó la decisión formal de construir Ciudad Universitaria con lo que consolidó su lugar en el país. A pesar de que se ha incrementado el número de universidades públicas y privadas, actualmente la UNAM, junto con el Tecnológico de Monterrey y el Politécnico Nacional se mantienen como las mejores universidades de México en el ranking anual de *AméricaEconomía*. "La UNAM obtiene las máximas puntuaciones en cuatro de las seis dimensiones de esta medición: Investigación, Prestigio, Oferta de posgrado e Internacionalización. Aun cuando en Acreditación obtiene el segundo lugar y en Calidad Docente, el sexto, la UNAM parece insuperable" (El Economista, 2017). Además un gran número de preparatorias, CCH y universidades están incorporadas a la UNAM.

Los docentes de la FM por lo general orientan su elección laboral más hacia un polo intelectual que al polo económico. Reproducen a veces sin saberlo ni quererlo un orden

social al que se está acostumbrado, a que el capital económico no se encuentra siempre relacionado con el mundo intelectual. Estos principios de visión son fruto de esquemas de acción que orientan a la percepción y a las respuestas de acción. El *habitus* de los profesores de la facultad es esa especie de sentido práctico que les lleva a formar parte de un juego en el que se privilegia al capital cultural. Parece ser que el esquema de contratación de la FM quedó anclado en la tradición de desempeñar la función docente en la Universidad como casi honorífica, lo que estuvo muy lejos de dar respuesta a las necesidades socioeconómicas de un profesor (ver figura 8).

Figura 8. Diferencias contractuales en la construcción de la IPD.



La figura muestra como la tradición de la función cuasi honorífica del docente se ve reflejada en la contratación de los profesores. Los docentes de tiempo completo tienen derecho a estímulos académicos que les generan seguridad y un mayor capital económico influyendo en su identidad profesional.

7.4 A modo de cierre

Es evidente que la contratación marcó el quehacer cotidiano de la docencia en cada profesor. No fue lo mismo ser profesor de jornada completa que contratado por hora con una vinculación esporádica con la institución. En ocasiones los profesores contratados por asignatura, por la falta de certeza en su nombramiento y baja remuneración económica tuvieron que incrementar sus salarios impartiendo clases en otras universidades privadas (Rueda, Canales y Leyva, 2016). El capital simbólico adquirido al pertenecer a la FM les generó un prestigio personal y de reconocimiento por pertenecer a un lugar de gran prestigio “creo que identificarse con la Universidad no nada más es tener una credencial de aquí con un número. Identificarse con la Universidad es realmente saber en dónde estás parado, más arriba de ésta ya no hay otra” (8-M-A-IBC-220116).

Además el prestigio de la UNAM les facilitó incorporarse a otras instituciones educativas. Sin embargo en el grupo de docentes contratados por asignatura, se observó una escasa identidad profesional docente y con poca participación en la vida interna de la institución, por lo que se percibieron ajenos a la misma. Esta preocupación por la contratación, influyó en su ejercicio docente, esto es, la incertidumbre laboral afectó sus prácticas cotidianas (Rueda, Canales y Leyva, 2016).

La construcción de IPD, influyó en la dinámica de la FM y en los modos como sus miembros construyeron la identidad institucional. Es decir, la FM está hecha de mezclas contradictorias entre agentes en diferentes posiciones de poder y luchas por el capital simbólico que pugnan por encontrar su propia identidad dentro de la institución. El siguiente testimonio muestra el pensar de un docente sobre su identificación con la institución “...identificarse con la Universidad no nada más es tener una credencial de aquí, es realmente saber en dónde estás parado y que más arriba de esto ya no hay

otra...es realmente querer lo que uno hace y saber en dónde estás parado...un universitario no nada más es el que tiene una matrícula y una credencial de la UNAM, sino el que sabe a dónde quiere llegar".(8-M-PA-IBC-220116)

Capítulo 8. Formación docente e identidad profesional

No hay error en admitir que tú solo no puedes mejorar tu condición en el mundo; para crecer, necesitas aliados con los que crecer juntos.

Confucio

8.1 Introducción

En un capítulo previo se revisó que en gran medida la satisfacción y tranquilidad de los profesores dependía de las condiciones de contratación y en éste se aborda la formación docente, como otro elemento que coadyuva a reforzar la identidad profesional de los docentes.

La competencia profesional que se expresa en los conocimientos y habilidades para enseñar, para interactuar con estudiantes, colegas y autoridades, así como para hacer frente a los cambios e innovaciones educativas, está conectada con la seguridad del profesor para actuar en su diario quehacer. El capítulo revisa el valor que los profesores otorgan a sus experiencias de formación profesional docente durante su trayectoria académica, la influencia de los modelos de sus propios profesores y la opinión respecto a la evaluación docente que utiliza la FM para realimentar y valorar el desempeño de los profesores en la institución.

8.2 Un acercamiento a la formación docente de la Facultad de Medicina

Existe dos concepciones para asumir el rol docente en medicina: la no profesional y la profesional. La primera considera que la condición suficiente para enseñar es conocer de manera amplia los contenidos disciplinares y que se va perfeccionando en la misma práctica. Esto implica que con frecuencia el docente realiza su labor sin contar con una formación vinculada a saberes pedagógicos. Es una visión simplista que reduce a la formación docente a la mera reproducción de modelos existentes y al conocimiento de los temas. En tanto que la visión profesional reconoce que la enseñanza efectiva es una tarea compleja que implica una serie de habilidades que pueden ser adquiridas, mejoradas y

ampliadas por medio de un proceso de formación; es un gran reto institucional y social que va más allá de sólo el dominio de los contenidos (Zabalza, 2007), (Campos, 2010).

En la actualidad es frecuente que tanto las instituciones educativas como los mismos docentes reconozcan la visión profesional de establecer mecanismos de formación y capacitación para ejercer y mejorar la práctica educativa. La docencia como cualquier otro rol profesional, requiere conocimientos, competencias específicas y una evaluación constante. Los docentes de las ciencias de la salud se integran a programas formales para mejorar su práctica mediante la adquisición de conocimientos y habilidades. En este desarrollo profesional juegan un papel relevante las universidades y las escuelas del área de la salud, los hospitales y las clínicas de primer nivel de atención, así como las asociaciones y organizaciones nacionales e internacionales (Steinert, Mann, Centeno, Dolmans, Spencer, Gelula y Prodeaux, 2006).

Un ejemplo de estos esfuerzos internacionales es “La Mejor Evidencia de Educación Médica”, BEME (por sus siglas en inglés) es una colaboración que involucra a un grupo internacional de personas, universidades y organizaciones comprometidas con promover en la formación de los docentes médicos, una educación basada en evidencias y no en opiniones. Su objetivo es proporcionar a los profesores y administradores médicos los mejores y últimos resultados de la investigación educativa fundamentada científicamente para la toma de decisiones informadas. La colaboración realiza revisiones sistemáticas de estudios de investigación en educación médica para difundir la mejor evidencia disponible y para crear una cultura de evidencias en la educación médica (BEME, 2017).

En la FM la primera referencia de formación de profesores fue en 1965, cuando el Rector de la Universidad el Dr. Ignacio Chávez convocó a docentes universitarios del país a participar en un programa que fue impartido en las Facultades de Filosofía y Letras y de Medicina. El curso comprendía temas de disciplinas como Anatomía, Fisiología e Higiene y también incluía teoría pedagógica y didáctica especializada. En 1966 con el fin de apoyar las funciones académicas se creó en la FM la Secretaría Auxiliar de Educación Médica a

cargo del Dr. Juan Álvarez Tostado posteriormente dicha instancia se denominó Secretaría de Educación Médica (Cáceres, 2007).

El desarrollo profesional docente se ha convertido en un componente esencial en la educación médica cuyo propósito es mejorar los conocimientos, habilidades y actitudes como profesores, educadores, líderes, administradores e investigadores para perfeccionar las actividades de los profesionales de la salud. La meta de la formación docente es enseñar a los profesores las habilidades relevantes para desempeñar su función en la institución y en la docencia. Los contenidos de esta formación se refieren a los procesos de enseñar y de aprender, al diseño e implementación curricular, a la evaluación en diferentes niveles (aprendizaje, docencia, programas, currículum, instituciones), al liderazgo, administración e investigación. Así mismo se considera el desarrollo de actitudes y creencias acerca de la docencia que implican las interacciones con estudiantes, pares, autoridades y también brindar un marco conceptual para sustentar actividades y decisiones que en muchas ocasiones se realizan con bases intuitivas. El propósito es enseñar a los profesores las habilidades relevantes para su postura institucional y en docencia y adaptar los componentes de la formación docente a realidades específicas y a los constantes cambios que actualmente suceden en las ciencias de la salud (Steinert, 2014).

De acuerdo con Foucault la selección de habilidades relevantes para formar a los docentes surge de una relación entre el poder-saber, el poder configura y rige los modelos de conocer y saber, dicta la manera en que los docentes deben profesionalizarse, esto es, establece la inclusión y exclusión de los temas a tratar, las estrategias utilizadas para abordar los contenidos y las modalidades de formación. Esta relación de poder y saber organiza en tiempo y espacio físico las actividades que moldean la conducta de los profesores de acuerdo a una serie de parámetros que se han convertido en universales en la configuración del quehacer educativo. El docente como sujeto surge como efecto de estas prácticas, le someten a una posición que debe ocupar para legitimarse como docente. Delimita mediante reglas aquellas conductas que son aceptables o no en su práctica; regula lo que los docentes deben hacer (Castro, 2011). De allí la conveniencia de

reflexionar con los docentes en cómo están experimentando este proceso y qué se puede cambiar para incluir temas que fortalezcan la identidad y la valoración de su quehacer, al sentirse más aptos para hacer frente a las demandas laborales.

Steinert (2006), realizó un estudio de revisión sistemática con 53 artículos enfocados en la profesionalización de la docencia en medicina para mejorar la efectividad de la enseñanza. Identificó que en relación con el contenido la mayoría de los estudios estaban dirigidos a mejorar la enseñanza clínica con preponderancia de actividades en medicina familiar y medicina interna. De manera secundaria encontró temas de realimentación y evaluación, enseñanza en grupos pequeños y habilidades para dictar conferencias. Varios estudios destacaron la importancia del aprendizaje centrado en el alumno y otros se enfocaron en la enseñanza de áreas de contenido específicos por ejemplo, habilidades de comunicación y entrevista médica; principios de medicina familiar y medicina preventiva.

Respecto de la duración de las intervenciones el autor encontró gran variación, desde una hora hasta un año. Talleres con intervenciones de una sola vez con tres horas. Seminarios con duración de 14 horas en sesiones durante un mes y cursos cortos que variaron de una semana con 10 horas hasta 50 horas de duración durante 18 meses.

Ante la pregunta de si los cursos de formación docente mejoran la enseñanza y tienen un impacto en las instituciones, en los estudios analizados, Steinert (2006) encontró que aunque muchos de los estudios emplearon diseños metodológicos débiles, sugieren haber alcanzado cambios positivos en el conocimiento, actitudes y habilidades de los docentes después de la participación en las actividades de formación docente. Además, aunque la mayoría de las intervenciones documentadas eran de naturaleza compleja (es decir, que comprendían diferentes estrategias y métodos educativos), no hubo evidencias suficientes de su trascendencia para el aprendizaje de los estudiantes y para el desarrollo de las instituciones.

Steinert y colaboradores con base en los hallazgos de la revisión, ofrecieron las siguientes sugerencias para la formación docente:

- Identificar en los cursos los elementos que funcionan.
- Hacer un uso más deliberado de la teoría (particularmente teorías de aprendizaje) y principios educativos en el diseño y desarrollo de los programas de profesionalización docente.
- Vincular la teoría con la práctica, en un ciclo iterativo de hacer preguntas en la práctica, analizando estas preguntas y probando las respuestas.
- Comprender mejor las prácticas educativas de los docentes y los problemas reales que los maestros encuentran para usar este conocimiento y confrontarlo con la teoría, desarrollar intervenciones mejoradas y evaluar su eficacia.
- Reconocer la importancia del contexto. La organización cultural, el plan de estudios, los profesores y estudiantes e incluir la contribución del análisis crítico de todos los integrantes para la efectividad del cambio educativo.
- Desarrollar más programas que se extiendan a lo largo del tiempo, para permitir un aprendizaje acumulativo, y su reflexión en la práctica.
- Desarrollar programas que estimulen la reflexión y el aprendizaje entre los participantes, aumentando la conciencia de sí mismos como maestros. Esto formaría la base para el continuo desarrollo autodirigido en lugar de la necesidad de tener intervenciones dirigidas por un maestro.
- Reexaminar la cuestión de la participación voluntaria. En muchos contextos la asistencia a cursos de formación docente es un requisito obligatorio, esta preparación pierde la fuerza ya que solo es efectiva cuando cumple las expectativas esperadas.

En la FM, para la implementación del Plan de Estudios 2010, la formación de profesores buscaba desarrollar las competencias docentes (ver figura 3), para ello comprendía cursos en las modalidades presenciales y *blended learning* donde se buscaba que el docente enseñara a aprender a los estudiantes y que desarrollara características fundamentales como sensibilidad, flexibilidad, conocimiento, compromiso, comunicación y adquiriera elementos didácticos innovadores. Todo ello, para contribuir al desarrollo del razonamiento del alumno, la adquisición activa de conocimiento, su autocrítica y sentido de responsabilidad personal (Plan de estudio 2010). Con base en esta propuesta, la Secretaría de Educación Médica a través de la Unidad de Desarrollo Académico (UDA)

impartía cursos para introducir a los profesores a la docencia, diplomados en enseñanza de la medicina, cursos de formación para instructores y cursos-talleres para actualización disciplinar y pedagógica, en ocasiones en coordinación con los departamentos académicos. Por ejemplo, en el año 2015 el Departamento de Bioquímica junto con la UDA impartieron el “4t Curso Formación Temprana de Profesores de Inmunología” dirigido a estudiantes interesados en la docencia, con el objetivo de introducir al estudiante de medicina a la práctica docente en el área de la Inmunología y adquirir conocimientos, destrezas, habilidades y estrategias cognitivas que promovieran en los alumnos el logro de las competencias necesarias para el desarrollo de su ejercicio médico profesional (UNAM, 2015).

8.3 Implicaciones de la formación docente de la FM en la identidad profesional docente y en la práctica educativa.

8.3.1 Inicios en la carrera docente

La identidad profesional del docente de la FM se va configurando con el rol que desempeña en las prácticas cotidianas, esto es, en la interacción con profesores, investigadores, autoridades y alumnos. Los conocimientos adquiridos en textos, cursos y diálogos con otros sobre lo que es la enseñanza, el aprendizaje y los objetivos de la educación también conforman la IPD. Esta identidad docente inicia en la escolarización misma y es un proceso complejo con altibajos, en especial en el período de inserción profesional, debido a que implica asumir un nuevo compromiso e iniciar nuevas experiencias laborales. La identidad al ser un proceso constante de interpretar y reinterpretar la experiencia es más frágil en los primeros años laborales (Alcalá, Demuth y Quintana, 2014). “...practicaba en el espejo para llevar el tiempo, que no me sobrara, que no me faltara... fue un poco estresante el enfrentarme a mi generación, pero desde allí empecé a sentirme un poquito más segura, ver que de alguna manera el hecho de que tú estudiaras o reafirmaras para enseñar y lo tuvieras bien establecido, me daba esa seguridad de enfrentarme a mi generación. Me ayudó a decidir ser docente” (4-F-A-F-BCHM-51115). El comentario evidenció que los docentes principiantes suelen cursar con ilusión los comienzos de la vida profesional con el deseo de experimentar y aprender.

Tener la responsabilidad de un grupo de alumnos, una clase y objetivos de aprendizaje, conduce a los novatos a reunirse con compañeros, a preguntar, a contrastar y a descubrir las posibilidades de enseñar (Marchesi, 2007).

Las competencias de los profesores no se desarrollan de manera plena al comienzo de la actividad docente, sino que se completan o se deterioran a lo largo de su trayectoria profesional. En el testimonio anterior, se identificó el entusiasmo de una joven instructora para incurrir en el mundo docente y también la inseguridad y el estrés que le generaba iniciar la impartición de las clases. La adquisición de competencias docentes pasa por diferentes momentos que se deben considerar en la formación profesional para incidir en lo que requieren los profesores, cada docente vive un momento distinto en su trayectoria y tiene necesidades diferentes; (Marchesi, 2007) por ejemplo, en el modelo de Dreyfus y Dreyfus se presentan cinco etapas para consolidar las competencias: 1) novato; necesita una guía paso a paso para desempeñarse, 2) principiante avanzado; necesita reglas para orientarse en su labor, 3) competente; inicia a resolver problemas 4) profesional; cuenta con la capacidad de autocorregirse y 5) experto; toma decisiones independientes que pueden basarse en la intuición (Peña, 2010). En cada una hay una forma específica de relación entre los conocimientos y la acción. Por tanto, el docente en su profesionalización demandará diferentes intervenciones de acuerdo al momento en que se halle. En este caso, la instructora se encontraba en la etapa de novato, por lo tanto para su desarrollo docente, requeriría una intervención que funcionara como guía que le acompañara paso a paso y evitara desalentarse al encontrar tropiezos. Una opción podría ser la realimentación constante del profesor titular de la asignatura que imparte como se lee en la siguiente narración de un profesor del área sociomédica y humanística.

“Comencé como ayudante de profesor con el profesor J. Él era el profesor titular, fue muy bueno empezar con él, es un profesor que te guía mucho, te orienta. Además, te permite la participación...fue un tutor en ese sentido de la actividad docente. Además, es muy ordenado, creo que con él aprendí cuánto te facilita el trabajo tener tus cartas descriptivas, son cosas que las aprendes teóricamente cuando te induces a la parte

educativa, pero como una formalidad. En cambio con él, fue muy aplicativo y me sirvió mucho” (12-PA-M-F-SALPC-150316).

Un acierto de la FM en la formación de docentes fueron los cursos para instructores y ayudantes de profesor que incorporan a los alumnos de altos promedios y vocación a la enseñanza, con la experiencia de involucrarse de manera temprana a la docencia, incrementar su responsabilidad como alumnos y modificar su estilo de aprendizaje al combinarlo con la tarea de enseñar. En muchas ocasiones es el camino que estimula a los jóvenes a insertarse en la carrera docente (Gaceta, 2010).

“...iba en primer año de la carrera cuando entré al curso de instructores de histología, me eligieron como parte de los instructores. Eso fue en el año 2000, a partir de ahí, no he dejado de dar clases” (20-F-A-M-IBCII-250516).

“...entré (a la docencia) cuando terminé el segundo año de la carrera. Siempre quise ser instructor de alguna asignatura desde el primer año... en segundo tuve la oportunidad de incorporarme como instructor de inmunología. Fui instructor cinco años, allí empecé mi carrera como docente. El servicio social, lo hice aquí en la facultad en la modalidad de programas universitarios. Fue donde me metí de lleno. Estaba en muchos grupos dando clases. Me metí también a las actividades académicas de todo el departamento” (5-M-A-M-IBII-201115).

“...Estaba iniciando mi segundo año en la facultad de medicina, hace 50 años. Fui instructora de histología y de ahí con algunas breves interrupciones he sido profesora de la facultad” (6-F-A-M-PROMSAL-231115).

Los profesores entrevistados que iniciaron su actividad docente con la capacitación para ser instructores, comentaron que dicha experiencia les generó satisfacción por sentir que la institución les hacía un reconocimiento a través de sus contratos y en especial por la interacción y valoración de sus compañeros estudiantes. Esta huella positiva marcó el inicio de un *habitus* y de la construcción de una identidad profesional docente favorable y apreciada que les llevó a continuar progresivamente hasta convertirse en profesores

titulares. Cabe recordar que el *habitus* es una socialización compuesta por un sistema de actitudes y creencias adquiridas y duraderas que generan acciones, pensamientos y sentimientos que suelen escapar de la conciencia y voluntad. En el proceso de socialización los instructores de la FM interiorizan maneras de ser profesor, con los límites de lo que les es y no permitido. La FM fue el campo o marco (un espacio de potencial competencia y conflicto) que les presentó puestos jerarquizados, maneras de establecer relaciones y tipos diferenciales de capital. En el *habitus* incorporaron las estructuras que les ofreció este campo sobre la concepción de educación médica; mediante los cursos y la práctica se mostraron formas de percibir y de actuar como profesor que los instructores adoptaron. Así mismo, los instructores fueron formando parte de las luchas que realizan los profesores para la obtención de un mayor capital, ya sea económico, social, simbólico o cultural para posicionarse. Para Bourdieu la relación entre las estructuras objetivas de la FM y las estructuras que incorporan los instructores es la producción y reproducción de las prácticas educativas, y el entenderlas es un camino para mejorar el proceso educativo en la institución (Fowler y Zavaleta, 2013).

8.3.2 Experiencias de formación docente

La preparación para enseñar y la capacidad de establecer relaciones positivas con los estudiantes y otros profesores es una de las principales fuentes que alimentan el equilibrio emocional de los profesores. Sin duda el trabajo del profesorado exige el uso de saberes teóricos y prácticos sin los cuales sería muy difícil cumplir con sus actividades, además el docente requiere poseer una capacidad reflexiva que le permita de manera continua adaptar estos saberes a situaciones siempre cambiantes e inciertas. Por esto, la acción docente demanda disponer de una formación suficiente para enfrentar las múltiples dificultades de la enseñanza (Marchesi, 2007). Una de las recomendaciones de Steinert y colaboradores para hacer más efectiva la formación docente, es repensar la cuestión de la participación voluntaria en los cursos, al respecto un profesor de la asignatura de embriología argumentó:

“Bueno, había en aquél entonces un programa de capacitación docente que era requerido para que el Consejo Técnico aprobara la propuesta de ingreso. Y sí, tomé ese curso de capacitación docente, pero finalmente como logré empezar como docente fue por la tutela del profesor titular de ese momento y la práctica en el aula, más que con lo que nos enseñaron teóricamente en el curso-taller. Tuve la fortuna de estar con dos personajes, la doctora A S, profesora titular del grupo donde ingresé y el doctor G E. Ambos que en paz descansen, fueron los iniciadores del estudio de la Embriología en la Facultad de Medicina” (17-M-A-NM-EMBRIO-280416).

La experiencia del docente remarcó cómo se inutiliza la efectividad de los cursos cuando no satisface las expectativas esperadas. En tanto, que una realimentación personalizada y oportuna en la práctica genera mejores resultados. También, la inclusión de ideas y experiencias de los participantes en la dinámica de las actividades de formación docente, fueron una fuente de compromiso y satisfacción en los profesores.

“Fue un curso taller donde nosotros los profesores también propusimos materiales, actividades, una serie de estrategias para cada uno de los temas que se impartirían... propusimos una planeación y revisamos algunos materiales para poder presentarlo... fue algo interesante porque me permitió diseñar una clase previo a darla... tomarnos en consideración y decir "aunque no son médicos ya tienen conocimiento, ya saben un poco como son las estrategias de enseñanza de la medicina... Se pueden integrar muy bien” (2-M-A-NM-IBI -271015).

El comentario fue expresado por un profesor no médico que demostró que la dinámica del curso facilitó la aceptación e integración de los profesores médicos con los no médicos. Esta unión colaborativa entre profesores de diferentes disciplinas, empoderó a los docentes no médicos en su proceso de formación, necesidad que también expresaron otros entrevistados:

“...creo que nos podría apoyar en que nos conozcamos más los docentes... los médicos – que son médicos de carrera –, no les gustan los biólogos ni les gustan los químicos. Sienten que ellos solamente pueden dar clase. Entonces, por qué no aportarnos la parte

que nos falta a nosotros y nosotros la parte que a ellos también les falta. Cada carrera tiene ciertas cosas que otras no... debe de haber mayor convivencia en los cursos de actualización” (14- F-A- NM-BIOQ-130416).

La interacción entre profesores durante los cursos de formación fue lo más valorado por los docentes; compartir experiencias, intercambiar dudas, problemas y estrategias exitosas les dio un acompañamiento que amplió su visión de la FM y de las características de las generaciones de estudiantes, así mismo, realimentó su práctica y les ayudó a comprender las semejanzas en los retos que como docentes enfrentan (ver figura x).

Siguiendo a Bourdieu, el poder opera a través de los capitales simbólicos que se entretajan en la vida cotidiana de los profesores en su relación con las disposiciones de la FM. Así, durante los cursos de formación docente, en el poder práctico, se da por sentado en la institución, que son los médicos quienes tienen una mayor jerarquía académica que los pertenecientes a otras disciplinas. En la lucha por el capital simbólico que ofrecen los cursos los no médicos buscan posicionarse en el mismo nivel que los que detentan el título de médico (Fowler y Zabaleta, 2013).

Una profesora no médico con más de 20 años de experiencia en la docencia comentó: “Los cursos me han permitido interactuar con profesores de diversas asignaturas que a veces ven de otra manera las cosas y me parece bien, porque ellos tienen alumnos de segundo, yo de primero y así comparo cómo recibo al alumno y cómo éste va cambiando. Entonces conoces también la facultad, cómo los demás docentes la perciben, la aprecian y cómo ven a los alumnos. Sí está bien tomar cursos de docencia, mejoras en algunas cosas. Me enfoco mucho a los cursos que tienen que ver más con entender a los alumnos. El último que tomé me pareció muy interesante, nos pusieron la música que escuchan los jóvenes para tratar de comprenderlos. También la relación con otros docentes nos permite valorar más las diferentes áreas. Se necesitan más espacios así para la interacción de profesores” (14- F-A-NM-BIOQ-130416). Otra profesora expresó que la interacción con sus pares apoyó su quehacer “...en los cursos adquieres muchas cosas de las experiencias que te van contando los compañeros. Ahí fue cuando empecé a usar las listas y me dieron

sugerencias de cómo organizarme. Creo ahora mis alumnos ya no se quejan de la excesiva tarea, me logré modular” (19- F-A-M-IBCI-240516).

Sin embargo, hay profesores que consideraron que los espacios de interacción entre docentes son insuficientes para intercambiar y reflexionar en su práctica. Dos profesoras coincidieron en esta necesidad de mayor comunicación con sus pares. “Se necesita un espacio general para los profesores. Cuando hicieron el nuevo edificio yo pensé que iba a ser como un espacio común para profesores, y me parece que no. Esa idea hubiera estado “padre”, porque al encontrarte a alguien de otro departamento puedes compartir ideas y hacer algo juntos, sin un espacio es muy complicado toparte a alguien” (5-M-PA-IBII-M-201115).

“...me gustaría que en los departamentos se hicieran reuniones en donde todos los docentes pudiéramos participar y compartir experiencias. Cuando te reúnes con ellos te das cuenta que hay profesores de los que puedes aprender, que son más clínicos o que son especialistas... hace falta ese espacio para conocer y ver las clases de otros compañeros” (21-PA-M-F-IBI-270616).

“A los que estamos en ciencias básicas nos falta aproximarnos a la clínica, necesitaríamos estar más embebidos también en las áreas clínicas. Insisto, es ciencias básicas. Hacemos farmacología básica, como tú sabes, no hay ninguna sustancia que no se tenga que probar primero en animalitos... nuestros chamacos, de fisiopatología no saben nada y de pronto quieren aquí que se resuelvan casos clínicos, necesitamos mayor integración. Antes se presentaba un caso clínico para toda la facultad. Se juntaban muchos grupos en el auditorio. Habíamos profesores de todas las disciplinas, incluyendo clínicas. Se analizaba el caso, los aspectos fisiopatológicos. La historia clínica, familiares, no familiares, patológicos, no patológicos. Todos los datos de gabinete de laboratorio que se había obtenido. Así, integral, participaban los muchachos y nosotros, el fisiólogo, pues da fisiopatología, el bioquímico lo molecular, el clínico todos los aspectos nosológicos. Era bonito, había vinculación con las áreas clínicas” (16-NM-M-TC-FARMA-180416).

Este requerimiento de reflexión con colegas ya se ha reportado; Trede Macklin y Bridges, (2012) señalaron que la reflexión es el mediador importante entre la experiencia y el desarrollo de la identidad profesional. Es por ello que el Primer Diplomado de tutorías recibió frecuentes comentarios halagadores, tanto por ser un espacio de intercambio entre pares, como por tener como eje la comprensión del estudiante de manera holística, atendiendo tanto a la dimensión académica como la personal, social, familiar y emocional. Dicho programa ofreció a los participantes diversas técnicas de apoyo a los estudiantes que les facilitaron el acercamiento e interacción individualizada con los jóvenes.

“La FM sí me ha dado capacitación. La más importante fue el diplomado de tutorías de un año de duración. Me ha dado herramientas muy valiosas en todas las reuniones que se dan año con año porque tratan aspectos pedagógicos interesantes... con las tutorías se da un espacio de escucha a los estudiantes donde ellos mismos dan las respuestas a las temáticas que presentan. Es como un andamio donde ellos pueden apoyarse para poder construir sus identidades como alumnos y como sujetos de cambio -porque además están en la adolescencia, con todos los cambios que hay en esta época (6-F-A-PROMSAL-231115).

“...fui invitado a este gran grupo de tutorías, al primer diplomado de tutorías, realmente me abrió un panorama completamente diferente de lo que significa pedagogía, psicología, amistad con los propios jóvenes. Me sirvió y me gustó mucho porque me permitió entender todavía aún más la relación profesor alumno. Empecé a conocer a muchísimos profesores, de quienes estoy muy agradecido, pues aprendí mucho de ellos. Actualmente estoy en el segundo diplomado de tutorías” (7-M-A-M-FISIO-301115).

En contraste con lo anterior, el principal descontento que despertaron los cursos de formación docente de la FM fue la carga teórica con pocas experiencias prácticas que les facilitara aterrizar en sus aulas los temas tratados.

“...tome un curso para aprender a manejar la estrategia del ABP. La empecé a incorporar en mis grupos en una o dos sesiones. Por las características de nuestros grupos es difícil que puedas llevar a cabo una sesión así con 40 alumnos. Pero, bueno, la estrategia la

empecé a implementar. Muchas estrategias que nos tratan de dar en estos cursos no las podemos aplicar en el aula por el espacio físico que tenemos, por las características de los alumnos, por la cantidad de alumnos y por el poco tiempo que tenemos. O sea, sí nos dan estrategias “padres”, nos dan algunas ideas nuevas de cómo cambiar las estrategias en el aula, pero al final creo que son poco aplicables a la realidad de la facultad (5-M- M A-IBII-201115).

“Se abren los cursos, pero a mí no me interesan. El problema con esos cursos es que todo se queda en las nubes. Entonces, por ejemplo, uno puede ver el enfoque constructivista. Y ahí nos quedamos. Pero de qué manera aterrizamos el enfoque constructivista es la parte que nos interesa a nosotros. O sea, el *how to do it*, es lo que me interesa. Y en ninguno de estos cursos se da eso. Creo que la enseñanza en esta facultad de medicina es defectuosa, tenemos excelentes profesores, pero no sabemos dar las clases. Lo que nos tienen que enseñar no son las teorías educativas, sino cómo enseñar a dar nuestra clase. Porque yo supongo que es diferente dar bioquímica que dar informática que dar IBC. Entonces, en cada una de las materias, cómo tenemos que dar las clases para motivar a los estudiantes y que aprendan” (15-M-M-TC-BIOQ-140416).

Los comentarios anteriores hacen recuperar las recomendaciones de Steinert y col (2006), que enfatizan que los cursos de formación docente tengan como eje analizar desde la teoría los problemas reales de los profesores para encontrar soluciones que ellos puedan llevar a su práctica.

8.3.3 Conductas ejemplares que orientan la práctica docente

De acuerdo a Bandura (Schunk, 2012), los estudiantes atienden a los modelos competentes, que comunican información apropiada y que obtienen resultados satisfactorios; sus atributos como modelos incrementan la motivación en sus observadores porque sus conductas alcanzan exitosamente las metas deseadas. Los entrevistados reprodujeron las conductas observadas en sus profesores a su vida profesional docente. Rescataron de sus propios profesores ejemplos de actuaciones exitosas, duraderas y humanistas.

“Era una persona que te enseñaba mucho con su ejemplo. Fue el que siempre nos dijo que para ser buen médico tenías que ser buen hombre o buena mujer. Para él era muy importante que te preocuparas por tu familia, por tus compañeros, por tus pacientes y por tus estudiantes” (19- F-A-M-IBCI-240516).

“Aquí en la Facultad de Medicina tuve célebres maestros, el doctor Fournier fue mi maestro, nos enseñaba su biblioteca llena de incunables, de libros de primera edición. Nos permitía hablar de los temas que quisiéramos aparte de enseñarnos historia de la medicina. Entonces ser tratado por una gente tan digna, con dignidad, es algo que me enseñó la dignidad del alumno y la del maestro. Hubo también otro de fisiología que escribió un libro de fisiología celular... era una pasión, empezaba la clase preguntándonos "¿cómo te transportaste aquí a la escuela? ¿Desde que amaneció, qué hiciste?", entonces nosotros nos elevábamos de esos conceptos de la vida cotidiana hasta la contracción de las células... Me dejó marcada totalmente, mucho del modelo que yo tengo para dar clase a mis alumnos es con él. Otro maestro que me embarcó también por el respeto, por la dignidad, por esos valores que yo debo tener es el maestro Cisneros, un maestro cardiólogo que él solito se autonombró mi tutor y el de otro compañero mío de grupo, nos llevó hasta la especialidad tutorándonos cada mes, sin que le pagara nadie nada, ni lo reconociera nada. Todo ese amor por las tutorías yo creo que también lo copio de él, lo aspiro, lo absorbo de este maestro...” (6-F-A-M-PROMSAL-231115).

Las narraciones anteriores denotaron que el interés genuino del docente por acercarse al estudiante de manera respetuosa y generosa fue una manera de modelar el profesionalismo. Éste se incorpora en las experiencias, la socialización, el modelaje y la reflexión en ello, más que en cursos teóricos (Birden, Glass, Wilson, Harrison, Usherwood y Nass, 2013). Las conductas ejemplares se convierten en modelos a seguir para los estudiantes, y pueden influenciar fuertemente el camino profesional; cuando se modelan actitudes y conductas positivas de la práctica docente; las buenas relaciones con los compañeros y alumnos, valores de respeto, responsabilidad y colaboración, son alicientes para la reproducción de educadores médicos (ver figura 9) (Graue y Argüero, 2015). Los

siguientes testimonios reforzaron esta interpretación de la influencia de los modelos para la adquisición de valores.

“El doctor A para mí es “el docente”. Todo lo que sé de ética profesional, de cómo llevarme con los alumnos, de que lo más importante es que los estudiantes aprendan y enseñarles el camino para seguir. Todo, todo, todo, incluso como parte personal, ha sido él” (18-F-PA-M-IBII-250516).

“El doctor “A” que está en el departamento, ha sido mi inspiración en el aspecto académico. Es una persona que le ha dado mucho tiempo a la escuela, también he aprendido de mis instructores, de mis niños chiquitos. De cómo tienen menos síntomas de tradiciones o clases conservadoras, vas haciendo nuevas experiencias en el salón de clases” (4-F-A-M-BCHM-051115).

“Me inspiró mucho su carisma, su entusiasmo por impartir una clase, por estar frente a grupo, su manera de hablar, su conocimiento tan profundo sobre diversas temáticas, – aunque pareciera que nada más nos estaban dando una clase–, nos observaba con esa mirada de "te estoy leyendo que me estás comprendiendo o no me estás comprendiendo". Esa capacidad de verte como un ser integral y poder decir "sí me estás entendiendo o ya te perdiste". Eso es lo que me gustaba de ellos” (9-F-PA-IBII-050216).

“...me tocó estar con el doctor AL, con él aprendí mucho de lo cuál ahora soy. Aprendí a cómo se debe tratar al alumno, relacionarse con ellos, cómo presentar la clase” (13-F-TC-NM-EMB-280316).

Así mismo los docentes que lograron integrar la teoría con la práctica al impartir sus cursos dejaron en los profesores entrevistados una impresión positivamente significativa.

“... me gustaba mucho cómo integraba la parte práctica con la parte teórica, las tareas estaban bien dirigidas y el acercamiento con los estudiantes era muy flexible. Cualquier duda "Maestro, yo no entendí como resolver esta ecuación". Él se tomaba unos minutos después de la clase y se quedaba hasta explicarte, me gustaba mucho el modelo de

responsabilidad que tenía... él de alguna manera hacia que reflexionáramos. Me quede con ese modelo” (2-M-A-NM-IBI -271015).

La integración de la teoría y la práctica ha sido un tema de reflexión en la educación. Bourdieu ha indicado puntualmente las diferencias que existen en los procesos de producción y las formas del saber práctico y del saber teórico, en especial en las disciplinas prácticas como la medicina, la enfermería y la educación, las cuales demandan un razonamiento en la práctica que suele ser diferente al del pensamiento instrumental (Bourdieu, 2007). La práctica de la medicina debe llevar a la salud del paciente; la práctica del docente ha de promover el aprendizaje en los estudiantes, en la narración anterior se destaca el acercamiento con los alumnos y la responsabilidad de que aprendan. Por otro lado, en la enseñanza de la medicina hay un predominio del modelo biomédico que unido a la departamentalización de la estructura organizativa de la FM por asignaturas, se favorece una enseñanza de tipo instrumental y esto hace más difícil propiciar en las aulas una buena integración de la teoría y la práctica, porque en la práctica médica no es suficiente aplicar exclusivamente el conocimiento instrumental científico, requiere de humanismo, de una reflexión ética y de adecuación al contexto social específico. De igual manera, en la enseñanza se requiere trascender el pensamiento instrumental para acercarse a los intereses y necesidades de los estudiantes, presentar los contenidos con ejemplos, analogías y actividades que promuevan la reflexión para lograr el aprendizaje. En el testimonio se puede resaltar cómo el modelo docente rompió una práctica mecánica al considerar las necesidades de sus alumnos con un acercamiento que no se limitó al tiempo de clase.

8.3.4 ¿La evaluación del desempeño docente realimenta la práctica educativa?

Foucault analizó determinadas ideas desarrolladas como resultado de cambios históricos concretos y cómo estas ideas se convierten en normativas universales. Identificó en el campo educativo, saberes y prácticas que configuran su quehacer. Por ejemplo, le dio especial importancia al examen como “una técnica disciplinaria en la que se entrelazan el poder y el saber” (Castro, 2011). En la época clásica fue un instrumento disciplinario de

poder que sancionaba, clasificaba y normalizaba. De alguna manera, hoy día, la escuela es un aparato de examen continuo que se encuentra por encima de la misma enseñanza. A través de la evaluación del docente se quiere garantizar que el profesor transmita ciertos conocimientos y habilidades al estudiante. Al examinar a los docentes se les convierte en objetos de observación por parte de un poder institucional; son clasificados de manera científica en un punto de las diferencias individuales, que detecta a quienes se desvían de la norma. El examen es un ritual en el que se conjugan poder y saber en la aplicación de un procedimiento. Es una construcción que contiene inclusiones y exclusiones, hay elementos de la enseñanza y del acto educativo que se evalúan (puntualidad, asistencia, uso de estrategias, pero otros que pueden quedar fuera como la satisfacción y seguridad del docente, sus logros personales) de acuerdo al control de la FM. Foucault con ello, hace una invitación a reflexionar en el proceso de evaluar: ¿Cómo opera dentro de la institución la evaluación docente?, ¿Qué aporta a los profesores?, ¿Los lleva a una reflexión sobre el conocimiento de sí mismo y de su papel en el aula? El poder configura y rige los modos de conocer y saber, dicta la manera en que los docentes deben profesionalizarse pero también el saber rige los modos de poder (Hoskin, 1997).

Siguiendo los parámetros internacionales (relación poder-saber), la evaluación del desempeño docente en ciencias de la salud tiene como finalidad mejorar e innovar la función docente; es un fenómeno complejo que integra varias estrategias así como diversos elementos de la institución universitaria: entre éstos, programas de formación docente, recursos didácticos para actualizar y mejorar la práctica docente, proyectos de investigación que realimenten el ejercicio educativo.

En la FM se ha ido generando una cultura de la evaluación del desempeño docente, su antecedente se encuentra desde 1994 cuando se llevó a cabo por primera vez un proceso de evaluación de los docentes en opinión de sus alumnos (Valle, Alaminos, Contreras, Salas, Tomasini y Varela, 2004).

Actualmente en la institución, la evaluación del desempeño docente es considerada uno de los pilares que respaldan la calidad de la educación. En este sentido el Departamento

de Evaluación Educativa de la Secretaría de Educación Médica de la Facultad de Medicina, UNAM, ha elaborado y aplicado diversos instrumentos que denotan validez y confiabilidad para su aplicación, en congruencia con los referentes nacionales e internacionales. Prevalece un modelo que evalúa las competencias docentes en la opinión de los estudiantes. El instrumento para recabar la información se denominó OPINEST, en su primera versión derivó del modelo de competencias propuesto por Martínez et al (1008), y se aplicó por primera vez en el año 2010. En el ciclo 2013-2014 la Secretaría de Educación Médica lo utilizó de forma automatizada mediante un sistema en línea. Fue un cuestionario de Escala Tipo Likert con 4 opciones de respuesta que consideraba seis dimensiones: 1. Comunicación y evaluación 2. Psicopedagógica 3. Humanista 4. Disciplina 5. Solución de problemas y 6. Aplicación del conocimiento (Flores, Gatica, Sánchez-Mendiola y Martínez, 2017). Para los docentes entrevistados, la evaluación por medio del instrumento OPINEST presentó dos opiniones encontradas, por un lado lo vivieron como un procedimiento que les realimentó su quehacer y les ofreció un espejo para observar sus áreas de oportunidad y por otro lado, sus resultados fueron rechazados por ser considerados subjetivos y sesgados por la simpatía con los docentes. La siguiente cita refleja la aceptación del cuestionario como fuente de realimentación.

“Cuando nos dan el reporte, la evaluación me ayuda a saber qué tengo que mejorar y en qué voy bien, aunque sería mejor si entre los profesores nos diéramos consejos, nos ayudáramos a mejorar, lo que le sirve a uno le puede servir a otro, hay actividades que uno aplica que no lo hacen otros y les pueden servir” (28-M-TC-M-090816).

La evaluación oportuna y efectiva funge como un elemento de acompañamiento de la profesionalización del docente. Este acompañamiento es más significativo en la construcción de la identidad profesional docente cuando la evaluación conlleva una realimentación donde se promueva la interacción entre los distintos grupos de docentes. Una manera significativa para mejorar el quehacer docente cotidiano es a través del intercambio de experiencias y la reflexión conjunta de sus actividades. Con base en la realimentación, el profesor podría organizar su propia experiencia e identificar sus áreas problemáticas y la mejor manera de darles una salida más apropiada (Arbesú, 2004).

Para otros docentes, la evaluación de su desempeño por parte de los estudiantes no les aportó realimentación, consideraron que basarse solo en la opinión de los alumnos pudo estar sesgada por las calificaciones que otorgaba el profesor o su simpatía, y no corresponder a la calidad de la enseñanza. De alguna manera los profesores descalificaron la evaluación docente impartida por la FM (ver figura 9).

“Realmente yo nunca he puesto atención a cada uno de los componentes. Sí me fijo ya en el reporte detallado. En qué fui lo más bajo y en qué fui lo más alto. Pero creo que el cuestionario es largo, lo contestan con fastidio. La mayoría de las opiniones están centradas en "el profesor me cae bien o es bueno, le pongo todo bien. El profesor me cae mal, me reprobó, no me cae bien, le pongo mal todo". El instrumento no es tan objetivo y también los estudiantes no tienen una cultura de evaluación. Si lo contestaran bien nos darían más información. Veo profesores que no van a dar clase -que los alumnos no los conocen-, y salen muy bien porque el profesor les pone nueve y diez a todos; entonces el profesor sale muy bien evaluado, aunque prácticamente no va. Al no ir, muchos de los puntos que se evalúan en el instrumento los tendría mal y no se ve reflejado” (5-M-PA-M-IBII-201115).

En el testimonio siguiente se repite el sesgo percibido por los docentes en relación con las respuestas de los estudiantes, “... los alumnos notan que su profesor les va a dar un 10 y lo evalúan bien” (16-M-TC-NM FARMA-180416). También se cuestionó la calidad del instrumento, en especial la longitud que hizo que los estudiantes lo contestaran sin la debida atención, así como la falta de precisión de la realimentación que ofrece el instrumento dejando al profesor en cuestionamientos y dudas de qué es lo que exactamente requiere mejorar en su práctica. “Lo que pasa es que es muy general, con un grupo hace dos o tres años yo sentía que me llevaba maravillosamente. Y ahí no se reflejó eso, me calificaron mal...no sé si porque la tercera parte del programa es la más pesada, a veces es un poco discordante. O bueno, sí me doy cuenta de que la cosa no iba tan bien. Sí me sirve” (11-F-TC-M-FARMA-250216).

La discordancia que expresó el profesor en cómo percibió su actuación y cómo lo calificaron los alumnos puede tener relación con los juicios del profesor acerca de su propio desempeño, los cuales suelen tener una mayor valoración en comparación con los emitidos por los estudiantes. En estudios realizados en la FM se encontró que al comparar los resultados de la opinión de los estudiantes con los obtenidos en la técnica de autoevaluación de los docentes, se detectó que en algunas ocasiones, la opinión de los estudiantes era muy contrastante con la autoevaluación de los docentes, los autores argumentaron que puede deberse a que los estudiantes tienen una mayor objetividad al valorar el desempeño docente, comparada con la autoevaluación, porque en esta última fácilmente se puede caer en la subjetividad y autocomplacencia (Martínez-González, Moreno-Altamirano, Ponce-Rosas, Martínez-Franco y Urrutia-Aguilar, 2011); (Martínez-González, Fortoul-Van Der Goes , Urrutia Aguilar, 2011).

La creación de *chats* en *Facebook* fue un recurso informal y paralelo que elaboraron los estudiantes para expresar la opinión de manera cualitativa que tienen de sus profesores y socializarla entre sus compañeros; recurso que también sirvió de realimentación a algunos los docentes. Una profesora comentó que un estudiante le sugirió revisar los *chats* para saber lo que en realidad los estudiantes pensaron de ella. “Hay algunos *chats* que tienen los alumnos – grupos de Facebook –, donde se meten a valorar a los profesores. Entonces, van poniendo los grupos y los profesores que dan las clases, los que ya tomaron la asignatura pueden entrar y opinar de cada profesor. Alguna vez algún alumno me dijo, "métase para que vea lo que en realidad opinan de usted". La verdad es que eran puras cosas positivas. También tengo mis cosas malas y que bueno que las leí porque entonces ya sabes qué no tienes que hacer” (20-F-PA-M-IBCII-250516). Los expertos en evaluación, los profesores y los estudiantes forman grupos del campo de la FM, entre estas colectividades se establecieron luchas que pretendían imponer su interpretación de cómo evaluar el desempeño de los docentes. Para los expertos el cuestionario cuantitativo OPINEST fue la manera ideal. En tanto, el grupo de los estudiantes, como oposición de lo que consideraron un instrumento limitante, crearon un *chat* no regulado por la FM para intercambiar sus opiniones sobre el desempeño docente (Bourdieu, 2007).

Figura 9. Experiencias académicas que enriquecen la práctica docente.



La figura muestra que las actividades de formación docente de la FM cuando propician la interacción entre profesores repercuten en obtener nuevas estrategias de enseñanza y a intercambiar inquietudes, opiniones y experiencias que conllevan a relaciones entre pares más equilibradas y menos jerarquizadas. La formación temprana a la docencia a través de los cursos de instructores, fue un elemento altamente valorado porque les dio herramientas de seguridad para relacionarse con los estudiantes. El profesionalismo en la práctica docente se incorporó principalmente al seguir el ejemplo de docentes con una conducta de respeto, empatía y responsabilidad con la enseñanza. En relación con la evaluación docente, que se llevó a cabo en opinión de los alumnos, cuando no estuvo acorde con la autopercepción de los profesores fue rechazada. Cuando los docentes la percibieron como un espejo de su quehacer les llevó a la reflexión de su práctica.

8.4 A modo de cierre

Son múltiples las estrategias y habilidades que los docentes tienen que integrar y aplicar de manera creativa en las aulas y escenarios educativos para alcanzar sus metas de enseñanza. Esta complicada labor no puede ser improvisada, se requieren conocimientos

pedagógicos, la manera de aplicarlos y adecuarlos a distintos contextos. Para los profesores entrevistados las actividades de formación docente fueron un recurso para adquirir estos conocimientos y habilidades que ayudan a cumplir la función de enseñar, y opinaron que fueron mejores cuando se les integró con un papel activo, creativo y colaborativo, con contenidos acordes a las características de sus cursos. Así mismo, enfatizaron que cuando esta participación fue interdisciplinaria y colaborativa con otros colegas se optimizaron los resultados.

La visión de los profesores de la posición que ocupan como médicos y no médicos, proviene de la representación que tienen de liderazgo y valor social de la medicina frente a otras disciplinas del área de la salud, esto repercute negativamente en las interacciones de los profesores no médicos, y los testimonios mostraron que es a través del intercambio en espacios de formación docente donde se pueden igualar las posiciones, enriquecer el *habitus* y fortalecer su IPD (Bourdieu, 2007).

En general, los entrevistados otorgaron mayor valor al acompañamiento y al intercambio de experiencias con otros colegas y profesores expertos que la asistencia a actividades formales dedicadas a la profesionalización docente. De igual manera, resaltaron la influencia positiva de modelos ejemplares de profesores, que les mostraron los valores de respeto, empatía e interrelación comprometida con sus estudiantes y que ahora ellos reproducían con sus alumnos.

En relación con la realimentación a la práctica docente, los entrevistados expresaron que cuando comenzaron a impartir clases, los comentarios y dirección de los profesores titulares sobre su incipiente actuación como docentes fue muy valiosa. Acorde con la literatura marcaron que la realimentación positiva y oportuna actuó como un facilitador del crecimiento profesional y a los docentes novatos les ayudó a adquirir progresivamente habilidades que promovieron una constante superación y reflexión en el desempeño (Vives y Varela, 2013). La segunda fuente de realimentación expresada fueron los resultados del cuestionario OPINEST, que los evalúa en opinión de sus estudiantes. Este mecanismo de valuación generó diversidad de opiniones. Tal vez porque ser examinados

por los estudiantes quienes pertenecen al nivel más bajo dentro de la jerarquía médica, les pareció una equivocación (Graue, 2007) o porque su propia evaluación no concuerda con la opinión de sus estudiantes (Martínez-González et al., 2011).

Dos aciertos de actividades académicas de la FM que les permitieron valorar su quehacer y fortalecer su IPD fueron: 1) el Programa de Tutorías que les dio la oportunidad de un acercamiento personalizado para orientar de manera individual a los estudiantes (en su desempeño académico) y simultáneamente les brindó formación para esta tarea en un ambiente de intercambio de los profesores. 2) Los cursos de instructores que incorporaron a estudiantes interesados de manera temprana a la actividad docente.

Capítulo 9. Dimensión afectiva en la práctica docente

El sentimiento de pertenencia a una colectividad contribuye a la autoestima y al equilibrio personal. Por el contrario, el sentimiento de aislamiento y de ausencia de referencias sociales provoca inseguridad y falta de confianza

Álvaro Marchesi

Quien conoce a los demás, es inteligente. Quien se conoce a sí mismo, es sabio.

Lao Tsé

9.1 Introducción

La relación entre emociones y cultura es íntima e indisoluble. Las emociones son las formas en que experimentamos al mundo y las respuestas emocionales reflejan la cultura toda vez que son moldeadas por ella. Sin duda las emociones están en el corazón de la enseñanza afirma Hargreaves (1998); los docentes, como cualquier persona están sometidos a los cambios en la sociedad y la familia, al ambiente de corrupción y violencia, y particularmente al incremento constante de los contenidos, métodos de enseñanza y evaluación, así como a las nuevas competencias profesionales que les exigen como docentes. Este proceso de adaptación a los constantes cambios no corresponde totalmente a la dimensión cognitiva, sino que es vivido intensamente en la dimensión afectiva. Enfado, alegría, ansiedad, inseguridad, ilusión, apatía son algunos de las emociones que los docentes viven con mayor o menos intensidad en su quehacer cotidiano. Las emociones se convierten en sentimientos cuando son compartidos por una colectividad (como el grupo de docentes); dichos sentimientos pueden llevar al colectivo a la acción. Una emoción de enojo entre los docentes, puede convertirse en un sentimiento de indignación expresándose en múltiples formas, entre ellas la búsqueda de reconocimiento (Fernández, 2011).

Chabot y Chabot (2009) mencionan que la palabra emoción se deriva del verbo emocionar, que significa poner en movimiento, comprende también el término moción, que tiene la misma raíz que la palabra motor. Entonces, las emociones que se convierten en sentimientos de la colectividad de los docentes se pueden entender como los motores

que impulsan de manera sensible a los profesores. Como dijera Rousseau “si la razón hace al hombre, el sentimiento lo conduce”. De acuerdo a Badía (2014) la dimensión afectiva de la docencia se define como el conjunto de estados y procesos emocionales, intrapsicológicos, interpsicológicos y sociales que se asocian con la actividad docente del sujeto. Esta dimensión es un componente de la IPD; está vinculada con las concepciones que los profesores manejan de sus roles docentes, las estrategias y los mecanismos que utilizan para enseñar. Los afectos de los docentes se miden en un continuo que se sitúa entre dos polos: el afecto positivo aquellos sentimientos y emociones que benefician al docente y a su práctica educativa y el polo del afecto negativo que los perjudican. Estudios que abordan estos dos polos han reportado que la confianza, el afecto por los estudiantes, la felicidad, la satisfacción, la seguridad y el placer por la enseñanza son los afectos positivos más reconocidos por los docentes; en tanto que la ira, la decepción hacia los estudiantes, el estrés, la soledad, la frustración, la ansiedad y la impotencia hacia la actividad docente son los afectos negativos más expresados por ellos (Sutton y Weatley, cit pos. Badía, 2014).

En este estudio, desde una mirada sociocultural, las emociones expresadas por los docentes se interpretaron vinculadas con los valores y normas de la FM para encontrar los sentimientos que formaron parte del *habitus* del grupo de profesores que fueron estudiados.

9.2 Un reciente interés en las investigaciones sobre la dimensión afectiva del profesorado

El papel que juegan las emociones en el desempeño profesional y desarrollo personal de los docentes, se ha convertido en un tema reciente de investigación. Algunos estudios se basan en las teorías sociológicas, feministas y post estructuralistas de la emoción. Los estudios sociológicos enfatizan cómo las emociones de los docentes se construyen socialmente y cómo se incorporan en la expresión y experiencia de los estados emocionales de los profesores. Los estudios con enfoques feministas y post estructuralistas examinan el rol de la cultura, el poder y la ideología en la creación de los

discursos emocionales; enfatizan los procesos de los docentes para adoptar o resistirse a los discursos dominantes, con énfasis en el papel del lenguaje y las prácticas sociales para comprender las emociones sin centrarse en la autoconciencia (Zembylas, 2003).

Bajo la perspectiva post estructuralista, Nancy McNaughton (2013), examinó las diferentes maneras en que las emociones se pueden conceptualizar en educación médica con el propósito de mostrar cómo influyen en las competencias y el profesionalismo. Utilizó el análisis foucaultiano del discurso en palabras clave, frases y metáforas en la literatura de educación médica. Como resultado articuló tres discursos diferentes de emoción y las maneras en que cada uno crea expectativas profesionales acerca de las emociones en la práctica. El material lo recolectó de bases de datos en línea como *ERIC*, *PsycINFO* y *Medline* así como de publicaciones de resúmenes en conferencias de educación médica locales e internacionales, de documentos históricos, literatura y relatos de primera mano de estudiantes y pacientes estandarizados. Los tres discursos que identificó fueron:

- Un discurso fisiológico, en el que las emociones se describen localizadas dentro del individuo como estados corporales que se experimentan de manera universal.
- Un discurso que enmarca a las emociones como parte de las competencias relacionadas con aptitudes y habilidades.
- Un discurso sociocultural que se relaciona con las ciencias humanas y sociales, que dirige su atención a la función de las emociones en las relaciones sociales y su papel como mediadoras en lo social, político y cultural.

La autora afirmó que al hacer visibles estos discursos se muestra la manera en que se hablan y actúan las emociones como profesores y profesionales de la salud. También resaltó que el uso de uno u otro tipo de discurso afecta lo que se piensa sobre lo que es un comportamiento competente y apropiado *versus* uno errático y problemático.

En este estudio se adoptó el marco post estructuralista al reconocer la perspectiva de la emoción como una práctica discursiva, las emociones no son inherentes, se generan en las interacciones sociales y se incorporan de manera integral en la IPD.

9.3 Los sentimientos y la identidad profesional docente

En relación con la IPD, Foucault afirma que es imposible encontrar un *self* coherente y unificado ya que siempre es fragmentado y retado. Utiliza el término subjetividad para describir las diversas maneras en que el individuo se constituye históricamente, el concepto de subjetividad implica que la identidad de igual manera que la sociedad y la cultura, son siempre fracturadas, contradictorias, contextuales y reguladas por las normas sociales. La subjetividad se produce, se negocia y se reformula a través de las prácticas discursivas, de tal manera que el *self* se constituye continuamente, nunca se completa, no es coherente, es contingente, heterogéneo, político, relacional y culturalmente relativo, dependiente de creencias y valores culturales. La identidad se sujeta al contexto social e histórico de las prácticas discursivas. Los discursos de los docentes de la FM, no sólo reflejan o describen la realidad, sus conocimientos, experiencias, emociones, su identidad, las relaciones sociales que establecen y las prácticas que llevan a cabo, sino que juegan un papel integral en estarse construyendo de manera permanente.

Indagar el vínculo entre las emociones y la identidad implica cuestionar los sentimientos que son aceptados o rechazados en la Facultad de Medicina. Es de acuerdo a Bourdieu mantener un *habitus* apropiado que refuerza las normas de comportamiento de la institución. El docente se comportó y expresó aquellos sentimientos que son esperados para el grupo al que pertenece y que denotaron el marco cultural de la FM. La satisfacción y emoción positiva de ser reconocidos por estudiantes durante las clases y especialmente una marcada alegría con quienes habían sido sus alumnos y que ahora se encontraban en niveles académicos más avanzados, se convirtió en un sentimiento de satisfacción común en el grupo de docentes entrevistados. Un profesor con más de 30 años en la docencia recordó con gran emoción la satisfacción que sintió cuando sus ex alumnos lo saludaron con afecto y reconocimiento “cuando un estudiante me saluda, y me dice -lo recuerdo mucho por sus dibujos- (se le quiebra la voz) o -lo recuerdo mucho porque usted me dijo hace tiempo cosas que ayer las viví, me tocó clase de nefrología, me preguntaron sobre la histología del riñón, me acordé de usted, respondí bien y entonces el profesor me felicitó- eso es lo que más me agrada... el otro día se me acercó una persona y me dijo -doctor, que

bien que lo veo, siempre he querido saludarlo, abrazarlo porque ya soy especialista en pediatría- y le digo, pero tú no seguiste mis consejos, me preguntó -cuál consejo-, tu tendrías que haber estudiado geriatría porque eso es lo que necesito ahora (risas)” (1-M-NM-TC BCT-25915).

La felicidad que los docentes experimentaron al ver que dejaron conocimientos que sus estudiantes aplicaron y cómo los alumnos van creciendo profesionalmente, abonó el sentimiento de satisfacción, las siguientes citas lo reflejan:

“...verlos en el examen profesional enfrentarse a un paciente -aunque sea simulado-, mirarlos en una situación de lo que van a hacer el resto de su vida, verlos cómo progresan, es lo que más feliz me hace” (5-M-M-PA-IBII-201115).

“A un doctor, desde los 17 años lo cautivó una plática que fui a dar a la prepa, se acercó y me pidió que lo admitiera como aprendiz en el laboratorio, ahora es un flamante cardiólogo, es ecocardiografista, además es profesor de farmacología terapéutica. Igual una jovencita de 17 años llegó al laboratorio, ahora es la jefa de la clínica de trasplantes en el Federico Gómez. Se siente gran orgullo” (NM-M-TC-FARMA-180416).

“Uno siente satisfacción de poner su semillita, su granito de arena al ver algunos de los que ya salieron y que lo reconocen con gusto, sentir que hizo uno bien las cosas, ver que los muchachos avanzan, siguen adelante. Unos muy destacados, otros no tan destacados, pero ahí van” (22-PA-M-M-IBCI-050816).

“Lo que más me motiva dentro de este desempeño profesional, es el hecho de que muchos de los alumnos regresan –aun cuando ya están en especialidades o ya en el ejercicio de la profesión– y mencionan que aunque hayan reprobado mi curso, lo que aprendieron a hacer y ser con mi dinámica en el aula, les ha resultado de mucho beneficio, es muy satisfactorio” (17-M-NM-PA-EMBRIO-280416).

El docente en su construcción de la IPD atiende a aspectos internos que son las consideraciones de sí mismo, las cuales también se nutren con las facilidades u obstáculos que el medio le presenta (Foucault, 2012). Los entrecomillados indicaron como la

valoración del trabajo docente mediante los logros con los estudiantes y el reconocimiento de los mismos es un elemento positivo del contexto que genera un sentimiento de satisfacción y facilita la construcción de la IPD. En tanto que en la sociedad se destacan una y otra vez las demandas hacia los médicos y las carencias de la educación médica, se envía un mensaje de desconfianza hacia la competencia de los profesores y hacia la eficacia de su acción. En ambos supuestos, desafortunadamente cada vez más presentes, se produce una progresiva pérdida de la identidad de los docentes, debido a que gran parte de la identidad profesional depende de la valoración social percibida. El sentimiento de pérdida de la estima y del reconocimiento social socava las bases de la identidad profesional y reduce los vínculos entre los miembros de la profesión y su sentido de pertenencia a la misma. Cuando se desdibujan los objetivos de la actividad docente, se despintan al mismo tiempo sus señas de identidad y existe una mayor probabilidad de que los profesores se encuentren insatisfechos con ellos mismos y con el trabajo que realizan. La quiebra de su autoestima provoca también la quiebra de su identidad y conduce, inevitablemente, a la insatisfacción y al malestar emocional (Marchesi y Díaz Fouz, 2005).

9.3.1 Sentirse bien para educar bien.

La fuerza de la educación tiene como eje los encuentros; en la comunicación con los estudiantes, en la colaboración en proyectos, en las metas y logros alcanzados, en la preocupación por los otros, todo ello son relaciones que se rodean de emociones y sentimientos. El profesor requiere un razonable equilibrio emocional para actuar de manera satisfactoria en el permanente escenario de vínculos emocionales que son resultado de su actividad profesional y de la percepción que tiene de su propio ejercicio docente. La responsabilidad de dicho bienestar emocional radica en la persona del docente y en la institución educativa donde se dan las interacciones sociales. Cuando los docentes se identifican con la institución se contribuye a que la comunidad educativa la valore y se comprometa en su buen funcionamiento. Si la institución no es consciente de la necesidad que tienen los docentes de ser comprendidos, valorados y apoyados se pierde el sentido de pertenencia a la misma y la IPD se debilita; provoca inseguridad y falta de confianza. No es una tarea sencilla generar sentimientos de pertenencia a una

colectividad, pero es importante para que los docentes no interioricen un descrédito de su propia institución y disminuyan su valoración profesional. Los docentes de este estudio manifestaron sentir poco reconocimiento de la FM al quehacer del profesorado. Sintieron que los requerimientos y trámites administrativos tuvieron mayor importancia y peso para las autoridades que las actividades en las aulas.

“...no tienes la suficiente gratificación por parte de la Institución. Para hacer los informes anuales de asignatura nada más te piden cuántos grupos tienes, -y qué, ¿nada más pongo aquí qué grupo doy y ya?, pero acá abajo dice apoyo a la docencia y tutorías- Sólo solicitan el número de horas frente a grupo sin considerar las tutorías y todos los apoyos que uno hace como profesor. Faltaría más reconocimiento al profesor” (20-F-PA-M-IBCII-250516).

“Más que los departamentos, más que incluso nuestros jefes, son los alumnos los que te dan valor” (19-M-F-PA-IBCI-240516).

También en relación con la falta de apoyo institucional comentaron que el ambiente es poco propicio para el interactuar de los profesores, para generar propuestas de mejoras educativas y que su participación en el proceso de evaluación del aprendizaje de sus estudiantes no está en sus manos y está limitada.

“Me he sentido más valorado por los alumnos que por muchas de las autoridades en la facultad, hay mucha competencia profesional desleal. He sentido que hay muy poco apoyo y más bien es en contra. Pero la relación con mis alumnos es básicamente lo que me motiva a continuar con la filosofía del trabajo que tengo” (17-M-NM-PA-EMBRIO-280416).

“Como profesores cuando hemos tratado de proponer algunos cambios, son pocos los que se logran. Siento que las autoridades valoran poco al profesor; incluso, algunos docentes se quejan de que no son tomados en cuenta” (NM-F-PA-BIOQ-130416).

“...donde me he sentido mal es en el sistema de las evaluaciones, quiero revisar para realimentar a mis estudiantes y no te dejan revisar tu propio examen departamental, en tiempos anteriores hubo venta de exámenes, eso no puede ser, pensar que los profesores

estamos solamente para tratar de pasar la información a los alumnos. Hay alumnos que son muy buenos en clase, pero que en los exámenes no les va muy bien, uno como docente no puedes tener la decisión final. Entonces, se han automatizado tanto las calificaciones que dan la apariencia que desconfianza al docente y los profesores no queremos hacer algo fraudulento” (14-NM-F-PA-BIOQ-130416).

La falta de oportunidad para revisar los exámenes y poder realimentar y apoyar a los estudiantes, es percibido por los docentes como una medida de control por parte de la institución que es resultado de una deficiente confianza hacia el profesorado. Esta situación genera un sentimiento de frustración que desalienta a los docentes ante los procesos de evaluación.

“Para lograr que la facultad y el departamento tengan un desarrollo y realmente alcancen estándares de calidad, necesitan apoyar a su gente. Ningún director ha ido al departamento -jóvenes, ¿qué necesitan para que hagan un mejor trabajo? Díganme qué y a lo mejor de 10 cosas, les puedo dar dos- . O el jefe del departamento, el coordinador, las personas que representa a la institución -¿Qué necesitan para mejorar?- y que te apoyen. Si como institución no se dedica tiempo y esfuerzo a su capital humano, va a estar en la mediocridad y no va a crecer. Un ejercicio que permita desde las bases, -nosotros, que estamos allí en la trinchera-, saber qué necesitamos, cuáles son nuestras expectativas y qué hacemos para lograr nuestras metas” (11-F-M-TC-FARMA-250216). Esta profesora con amplia experiencia en la docencia reflejó el malestar de no sentir involucrada a la FM en las necesidades de los profesores.

La consecuencia de las situaciones relatadas puede llevar a una actitud de desánimo, que paraliza iniciativas innovadoras y dificulta el hacer frente a los problemas del aula. En tanto que la percepción colectiva del reconocimiento de los derechos de los docentes, del apoyo a su trabajo, así como una comunicación fluida entre autoridades y docentes incentiva a los profesores a fortalecer su participación individual y en proyectos académicos compartidos (Marchesi, 2007).

9.3.2 Pasión por enseñar

Los docentes apasionados van más allá de cumplir de manera eficiente con sus programas educativos. Tienen un sentido claro de identidad, están convencidos de que son capaces de favorecer el rendimiento académicos de sus alumnos. Se preocupan por el estudiante como una persona integral y también por cómo enseñarles los contenidos, porque tienen el compromiso de ser algo más que docentes competentes. Hay entusiasmo y compromiso en lo que realizan (Day, 2012).

“...creo que si tú me dices que hay que poner en una balanza lo bueno y lo que no es tan grato en mi vida, yo pondría el 90% de lo bueno hacia mi vida como docente e investigador” (1-M-NM-TC BCT-25915).

“Lo más positivo es que le puedas transmitir al alumno el amor por la docencia. Lo que más me llena cuando acabo un curso es que lleguen los alumnos y me digan -me firma mi hoja para entrar al curso de instructores-. Dices, ¡lo toqué! (20-F-PA-M-IBCII-250516).

“La satisfacción de ver cómo germina la semilla de lo que uno siembra. Aunque sean dos o tres alumnos por generación en los que uno pueda generar esa inquietud por saber más, por conocer más de lo que uno tiene que cubrir con los programas académicos. El cómo a ellos les gusta empezar a aplicar lo que aprenden dentro de su vida personal en todos los ámbitos. Es de las satisfacciones que identifico” (17-M-NM-PA-EMBRIO-280416).

El origen de la pasión por enseñar está en la creencia del docente de que puede lograr mejorar la vida de sus alumnos, sin embargo, para que esta pasión permanezca y se renueve, se requiere la conducta positiva del estudiante, el apoyo de la cultura de la institución y de sus colegas, así como la sensación de que su labor es valorada por la comunidad a la que pertenece (Day, 2012).

9.3.3 Angustia y agotamiento

El agotamiento (*burnout* como término anglosajón) se comenzó a investigar en la década de 1970, se conceptualiza como experiencias negativas en la esfera personal, la dimensión emocional y en el campo laboral. Algunos docentes expresaron que por la carga de trabajo académico se sintieron afectados en sus relaciones personales y en el sentido de su competencia profesional y actividad docente, esto interfirió en la motivación, en disminuir sus capacidades de relación y perder el interés en sus estudiantes. La siguiente cita señaló el agotamiento vivido por una alta exigencia para responder al compromiso docente y evaluar a los estudiantes. “...al principio mi esposo quería que dejara de dar clases porque me veía muy angustiada, me quedaba en la noche y en la madrugada, leyendo, calificando y cuando veía que los estudiantes no respondían, estaba de mal humor” (14-F-PA-NM-BIOQ-130416).

La siguiente narración mostró el descontento de una profesora debido a un ambiente que la desgastaba emocional y físicamente por el poco apoyo social y la dificultad de relación entre los colegas. Esta situación problemática desencadenó una despersonalización que se caracterizó por una relación poco sensible y distante con sus alumnos.

“¡Ay, que me canso mucho!. Lo más negativo que me ha pasado es mi ambiente laboral. Eso a mí me estresa mucho y me deteriora, porque es estarse defendiendo cada media hora de tus compañeros, es horrible... Con los chavos te digo que a veces les caigo mal porque les pregunto, se enfadan horrible. Pues aquí todos tiene que contestar y todos tienen que estudiar. -No me voy a parar enfrente de ti a hacer ruido con la boca para que tú estés pensando en el refri o en la novia o qué se yo-...” (11-F-M-TC-FARMA-250216).

El agotamiento (*burnout*) se da principalmente en médicos y docentes por su interacción personal, ya que el reto cotidiano es propiciar una buena relación basada en la confianza y la participación comprometida del paciente o del estudiante. Se requiere invertir gran cantidad de energía para establecer relaciones de cordialidad y compromiso entre ambos, lo cual en un ambiente poco propicio se puede convertir en actitudes de rechazo al

trabajo, acompañado de diversos síntomas como irritabilidad, ansiedad y baja autoestima (El Sahili, 2011).

9.4 Equilibrio entre la vida familiar y la docencia

Este apartado se interpreta con base en la narración de una profesora joven con aproximadamente cinco años de experiencia docente, casada y madre de tres niños. Para mantener el anonimato, se le nombrará Ana.

Ana se dio cuenta que durante la clase del martes a las 9:00 am., los estudiantes habían leído más del tema que ella y se sintió irresponsable e insegura. La noche anterior tuvo que preparar loncheras, uniformes, planchar ropa y logró preparar su clase hasta las 10:00 pm. Para impartir de manera exitosa las clases, se exige una dedicación sostenida (Day, 2012), y las actividades doméstica de Ana le impedían cumplir sus funciones.

Ana es profesora del área clínica, no puede abrir un grupo a las 7:00 am ya que a sus hijos los reciben en la escuela a las 7:15am. Su marido viaja asiduamente por trabajo, por lo que constantemente ella se encuentra sola haciendo frente a las labores del hogar, su día a día es sobrecargado de actividades domésticas y laborales “...de tres y media a ocho soy mamá, mis hijos me dicen que a las ocho me convierto en bruja, entonces se van a dormir antes de que su mamá se convierta en bruja. Tienen razón, la verdad es que me empiezo a poner nerviosa porque ya sé todos los pendientes que tengo que hacer y ellos también empiezan a estar cansados” (19-M-F-PA-IBCI-240516). Tres días a la semana Ana trabajaba en la FM hasta las 2:30 pm., para lograr llegar a tiempo a recoger a sus hijos a la salida de la escuela; los días que salía más tarde de trabajar, sus padres le ayudaban a recoger a los niños. Reconoció que gracias al apoyo familiar ella logró cumplir con sus obligaciones docentes.

Ana estuvo a punto de experimentar agotamiento (*burnout*), se le veía cansada, sin embargo, reconoció su desgaste y decidió contratar a una persona para que le ayudara en los quehaceres domésticos. Trató de adaptarse a la presión que le generaba el trabajo con una ayuda externa en su hogar para cumplir con los fines morales de ser profesora. Su IPD

fue clara y valorada. Ana comentó con orgullo que sus hijos la reconocieron como profesora más que como médica. “Cuando les preguntan qué es su mamá, dicen que su mamá es maestra, su mamá no es doctora, su mamá es maestra; es algo que les he transmitido. Cuando me dicen -mamá, ¿vas a trabajar?-, les respondo -sí, voy a dar clases- para mis hijos es importante que su mamá sea maestra, a ellos les gusta” (19-M-F-PA-IBCI-240516).

Ana no perdió el entusiasmo en la docencia porque resolvió la ansiedad que le estaba generando la sensación de falta de tiempo, la dificultad para desconectarse en su casa del ámbito laboral y las primeras manifestaciones de culpa de no responder a sus actividades.

Ana resolvió su situación con sus recursos personales y familiares. No contempló algún tipo de apoyo por parte de la FM para solucionar su situación, esto denota una percepción por parte de los profesores de poco apoyo institucional para remediar condiciones personales que afecta su tarea docente. Si Ana no hubiera contado con los recursos para resolver la situación, las experiencias de no cumplir en el aula sus tareas como docente le hubieran desarrollado el síndrome de agotamiento.

La interacción con estudiantes tan diversos, confrontarse con otras formas de pensar, actuar y percibir el mundo le han dado a Ana un aprendizaje de vida que le ha permitido ser mejor madre. Reconoció que la docencia ha sido una oportunidad que le incrementó la comprensión hacia sus hijos y flexibilizó su manera de criarlos. Siguiendo a Foucault (1987), un aspecto importante del desarrollo de la autonomía (el cuidado de sí) de Ana implicó el cuidado de sus alumnos. Ana y sus alumnos se complementaron. Ella reconoció la importancia del respeto hacia los otros para fortalecer su propia autonomía y también la de sus hijos y de sus alumnos.

“Ser docente me ha ayudado a ser mejor mamá... tienes que aprender a ponerte en el lugar de otras personas, he aprendido a ser mucho más tolerante, más paciente y flexible. Yo era una persona muy, muy rígida, cuando ves que hay personas que pueden tener opiniones diferentes y esas personas son tus alumnos y hay que respetarlos, entonces me cuestiono qué tanto respeto la opinión de mis hijos, sí me he confrontado mucho. Creo

que he sido mejor persona en todos los aspectos desde que soy profesora y también mejor médico...” (19-M-F-PA-IBCI-240516).

9.5 Brecha generacional

Mantener una dinámica vital con actitud de expectativas positivas hacia los estudiantes, curiosidad por conocer las inquietudes de los jóvenes, actualizarse de manera constante en estrategias pedagógicas y contenidos de la asignatura es una tarea complicada por las relaciones que exige y las funciones que se desempeñan. Hay que tener en cuenta que año tras año mientras los alumnos regresan con la misma edad, los profesores avanzan en la vida. Cada generación de jóvenes es diferente, parece imperceptible de un año a otro, pero después de una década los profesores se pueden sentir distantes de las inquietudes, lenguaje y forma de vida de sus alumnos. “Las dinámicas vitales de los profesores y de sus alumnos discurren por caminos divergentes: mientras que los primeros acumulan experiencia madurez, reflexión y un cierto cansancio, los segundos reflejan las características de la sociedad emergente de la que el profesor en muchos aspectos ya no se siente partícipe” (Marchesi, 2007 pp 150). Con más de 20 años en la docencia, un profesor reflexionó en torno a la brecha generacional y la necesidad de reconocer cuando se está perdiendo la capacidad para comprender e interactuar con los estudiantes y tomar la difícil decisión de dejar la docencia. “...con los jovencitos, que casi nos llegan como adolescentes -de pronto tenemos alumnos de 17 años-, la brecha generacional es grande. Nos llegan cada día jovencitos y uno con mayor juventud acumulada, para no decir más viejos [risas]. Hay docentes en la facultad que ya deberían estar disfrutando a sus nietos y bisnietos, profesores que ya no aguantaban ni cinco minutos con los alumnos. Queramos o no, vamos mermándonos, por eso tengo la idea de retirarme dignamente” (16- M-NM-TC-FARMA-180416).

Una profesora reconoció la necesidad de saber en qué momento es mejor cambiar el rumbo de la trayectoria docente. “Quiero seguir siendo profesora, por supuesto. Pero lo que he visto es que la planta docente ha envejecido porque los que son anteriores a nosotros no planearon la idea de la jubilación. Creo que hay que llegar a un momento de

decir, -ya tampoco soy bueno para la docencia-. Así como al principio empezabas y decías, -voy a echarle ganas para aprender-, también hay momentos en que hay que decir -ya no puedo ser docente porque mis facultades ya no están tan bien-. Entonces, ya no puedes manejar a un grupo de 40 estudiantes, tendrás que decir -hasta aquí llegue-. Mi idea es esperarme, ahora tengo 21 años de académico; no sé si a los 30 exactos o hasta cuando sienta que pueda dar bien una clase. Deberíamos de ser un poco autocríticos y decir hasta dónde puedo llegar” (14-NM-F-PA-BIOQ-130416). Estos testimonios recogen una actitud de enjuiciamiento de las propias acciones lo que denotó una toma de conciencia personal que beneficia a la práctica docente. Los últimos diez años de la carrera profesional son una fase de mayor experiencia en la docencia, pero también pueden ir acompañados de problemas de salud, personales y de los familiares. Los profesores suelen quejarse de los valores de los alumnos, mostrarse escépticos hacia el cambio y en algunos docentes también es una etapa de reexaminar su trayectoria. Sin embargo, la brecha generacional también puede ser una fuente de satisfacción, aprendizaje y vitalidad para algunos profesores. El intercambio con los jóvenes de las diferentes formas de mirar al mundo, abona una motivación en los docentes para continuar en su labor. Las siguientes citas denotaron el entusiasmo de formar a jóvenes en la profesión médica.

“...la interacción con gente joven tiene sus ventajas, te hace sentir bien, motiva para preguntarte cosas que no te cuestionabas. Los jóvenes te van llenando, es una remuneración que no es económica” (14-NM-F-PA-BIOQ-130416).

“Lo más positivo es que al enseñar aprendes. Sigo aprendiendo cosas nuevas sobre la materia y el contacto con gente joven me hace estar bien, te hace sentir que no estás tan obsoleta. Me dicen que ya tengo el código de barras de alguna silla del departamento, soy de las profesoras más viejitas, pero el contacto con los chavos y el estimularlos para que sean médicos con conocimientos, éticos y con mucho amor, es lo que más me gusta” (11-F-M-TC-FARMA-250216).

La educación supone creer en la posibilidad de cambio en los jóvenes y si se une a darle un sentido de aportación para el bienestar social, cobra mayor valor y significado para el acto

docente. Cuando se dan estas condiciones los profesores se sitúan en el camino correcto para sentirse felices en su profesión (Marchesi, 2008).

Tal vez, el mecanismo que utiliza la UNAM para evitar que la brecha generacional entre profesores y estudiantes sea muy grande, es la medida que se tomó en el año 2013 con el Programa de Renovación de la Planta Académica y el Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera. Este programa tiene la finalidad de que la UNAM tenga una planta académica equilibrada en cuanto a la experiencia y juventud. Busca que los profesores se retiren más jóvenes y que los recién graduados sean quienes cubran las vacantes generadas por el Subprograma de Retiro Voluntario por Jubilación y por la Reasignación de Plazas de Profesor o de Investigador Emérito. Uno de los requisitos es que los candidatos a ocupar las vacantes sean menores de 39 años de edad para el caso de las mujeres, y de 37 para el de los hombres. Sin embargo este programa ha generado opiniones encontradas y sentimiento de exclusión e inequidad (Goche, 2013).

9.6 A modo de cierre

Cuando Foucault estudió históricamente al sujeto, se desplazó de la episteme, al dispositivo y finalmente a las prácticas de sí mismo. El sujeto desde la episteme corresponde a la etapa arqueológica del pensamiento de Foucault, donde el hombre se constituye simultáneamente como objeto (mediante las disciplinas como la medicina, la psicología, la biología) y sujeto de conocimiento. El sujeto es entendido como un saber teórico y un saber práctico que tiene una determinación temporal y geográfica, se puede hablar del sujeto occidental o del renacimiento; en una cultura y en un determinado momento hay una episteme que define las posibilidades de todo saber discursivamente. El sujeto analizado desde el dispositivo corresponde a la etapa genealógica del pensamiento de Foucault. El sujeto es visto en su interacción con las relaciones de poder. Es la red de relaciones que se establecen entre elementos heterogéneos como son las instituciones, los reglamentos y los enunciados científicos, por ejemplo el currículum de la FM (discurso) justifica las prácticas que los docentes como sujetos pueden incluir en su actuar y aquellos elementos que deben excluir. La autonomía del sujeto se encuentra en una

constante tensión por el control de los dispositivos en una dinámica de relaciones de poder. En la etapa ética del pensamiento de Foucault, el sujeto se instaura a sí mismo como sujeto, por ello se aleja de la filosofía del sujeto y de las ciencias del hombre (biología, psicología, medicina, entre otras) para acercarse al sujeto de la Antigüedad desde las prácticas que reflejan la libertad (prácticas de subjetivación) al librarse de la invasión de las ciencias humanas. Los dos últimos cursos de Foucault están dedicados a la parresia, la cual define como “la virtud, el deber y la técnica que debe poseer quien dirige la conciencia de los otros y los ayuda a constituir su relación con ellos mismos”(Castro, 2011. pp 289). En el texto de Galeno *Tratado de las pasiones, del alma y de sus errores*, observó que así como el médico no puede curar las enfermedades sin conocimiento de las mismas, tampoco es posible curar los propios errores y pasiones sin saber cuáles son y sus consecuencias. Con frecuencia somos ciegos de nosotros mismos, por lo que es necesario el juicio de un tercero para identificar las pasiones. Los docentes de la FM han demandado espacios de reflexión, intercambio y análisis con sus pares de sus experiencias, las cuales están inmersas en emociones y pasiones. Estos espacios de interacción entre pares jugarían como el tercero que ayuda a visibilizar los errores y pasiones de los docentes en su práctica y fortalecer su IPD. Se ha identificado que la creación de grupos de pares en donde los docentes puedan hacer catarsis de sus problemas y al mismo tiempo escuchar a los otros, es una forma de subsanar la tensión emocional que genera la relación con los estudiantes y los agentes involucrados en el proceso educativo de la FM (El Sahili, 2011).

Capítulo 10. Recomendaciones a la Facultad de Medicina

El docente construye la identidad por medio del rol que ocupa y las relaciones que establece con los estudiantes, con el grupo de profesores y con la institución; es un proceso permanente de interpretar y reinterpretarse a sí mismo como un tipo de agente en el campo de la FM (Jarvis-Selinger, Pratt y Regehr, 2012). Si la FM establece mecanismos para una comunicación efectiva y estrecha entre los profesores de las diversas áreas por medio de actividades y proyectos conjuntos e interdisciplinarios, para que las dos concepciones de pedagogía y las de medicina se enriquezcan y confluyan, fortalecerá la construcción de una IPD que beneficie la práctica educativa de la institución.

Además, los cambios sociales, tecnológicos y en las necesidades de salud del siglo XXI, afectan la actividad de los docentes del área médica. Los profesores se someten a presiones que son cada vez mayores y requieren de manera urgente contar con herramientas pedagógicas útiles que les ayuden a hacer frente a estas demandas. La identidad colectiva de los profesores se crea al compartir las ideas y prácticas docentes, encontrar respuestas a preguntas sobre quiénes somos como colectivo de profesores de la FM, qué somos los unos para los otros, dónde estamos, qué deseamos y qué nos hace falta. La tarea docente tiene el riesgo de reducirse a la repetición mecánica de estrategias de enseñanza para lograr que los estudiantes en un ambiente lo más tranquilo posible aprendan los contenidos de las asignaturas. Se puede perder el interés y compromiso moral en las interacciones con los estudiantes y colegas, así como la pasión por conseguir una formación médica de calidad. De acuerdo a las inquietudes de los docentes y a lo que les ha generado motivación, pasión y satisfacción para su profesionalización docente, se desprenden las siguientes recomendaciones para la FM:

- Continuar y fortalecer el Programa de Tutorías, que además de beneficiar a los estudiantes con una orientación integral personalizada, ofrece satisfacción a los profesores al interactuar y compartir experiencias con otros tutores de todas las asignaturas. Esto permite detonar un diálogo para contrastar sus maneras de enseñar y de pensar la medicina en beneficio de sus estudiantes.

- Establecer sesiones con los estudiantes donde participen docentes de las diversas asignaturas para analizar y reflexionar en torno a casos clínicos, problemas de salud pública o temas donde la integración de las áreas de la medicina sea fundamental para comprenderlos.
- Aprovechar que las asignaturas de Integración Básico Clínica I y II utilizan como estrategia didáctica el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para que al finalizar los casos, se realicen sesiones plenarias con toda la generación de estudiantes y con profesores de todas las asignaturas para recuperar los conceptos clave de los casos desde el punto de vista de las diversas disciplinas, de tal manera que se facilite la integración del conocimiento y la participación de los docentes con diferentes enfoques.
- Realizar proyectos académicos (investigación, materiales didácticos, revisiones teóricas) compartidos del área de educación médica, inter y multi departamentales. El trabajo en común es gratificante para los docentes y una manera de disminuir la tensión que conlleva el ejercicio educativo en el aislamiento de las aulas. También es una forma de incorporar a los profesores que recién ingresan a la FM.
- Considerar las actividades de formación docente como espacios de reflexión, intercambio de conocimientos y experiencias de los profesores; en las estrategias de los cursos o talleres otorgar un papel activo, creativo y colaborativo a los profesores que les permita analizar y enriquecerse con las inquietudes y soluciones que sus colegas utilizan.
- Seleccionar los contenidos teóricos pedagógicos de las actividades de formación docente, integrados a las estrategias de enseñanza y congruentes con el contexto de las asignaturas (contenidos temáticos, número de alumnos, espacios físicos de las aulas, tiempo de las clases). Así mismo, propiciar la incorporación de grupos heterogéneos en la formación disciplinar (médicos, biólogos, químicos, diferentes especialidades) en las estrategias de colaboración para romper la marcada distancia identificada entre los médicos y no médicos. También que pertenezcan a

las diferentes áreas del Plan de Estudios (biomédica, clínica y sociomédica y humanística) para enriquecer la formación con una visión ampliada con la diversidad de puntos de vista y favorecer la integración básico- clínica.

- Identificar a los profesores titulares con vocación docente para acompañar con realimentación oportuna y permanente a los jóvenes instructores que se inician en la vida docente para darles orientación, herramientas pedagógicas y estimular la seguridad y la pasión por enseñar.
- Ofrecer espacios para comentar y reflexionar en torno a las ventajas y limitaciones de los resultados de los cuestionarios de opinión de los estudiantes para evaluar el desempeño de los docentes, de tal manera, que los profesores tengan información para valorar y considerar la realimentación de sus estudiantes.
- Brindar a los profesores en su formación docente, contenidos y herramientas de la dimensión afectiva para su desarrollo personal como: inteligencia emocional, manejo de conflictos, autoestima y atención plena para proteger su bienestar y beneficiar la interacción con estudiantes y colegas. Es una manera de atender a su desarrollo personal, al problema de equilibrio “vida – trabajo” y la brecha generacional.
- Abrir espacios para el desarrollo de la competencia de comunicación eficaz, se considera que el 90% de la interacción de los profesores con sus estudiantes es comunicación y no solo son conocimientos, también actitudes. En toda relación interpersonal inevitablemente se movilizan emociones y el docente suele ser objeto de transferencia por parte de sus estudiantes. Resulta evidente que el desarrollo de la comunicación es un tiempo bien invertido para que el profesor desarrolle su autonomía y mejore su práctica.

Es importante reconocer la calidad de la docencia en los profesores que también realizan actividades de investigación porque se ha documentado que la enseñanza y la investigación, lejos de ser actividades complementarias, suelen estar en conflicto, los investigadores más productivos tienen actitudes menos favorables hacia la enseñanza al percibirla como un distractor de su labor esencial, mientras que los investigadores con

menor producción son más comprometidos con la enseñanza (Ramsden y Moisés, 1992, p. 23. cit pos Hattie y Winter 1996).

- Premiar a quienes además de la investigación logran interactuar adecuadamente con los estudiantes y llevar a cabo una didáctica con resultados positivos para el aprendizaje. Así mismo, reconocer aún más en los docentes su labor y trayectoria; existe la medalla “ Dr. José Laguna García” para los profesores que obtienen altos puntajes en la evaluación docente en opinión de los estudiantes. Este es un estímulo muy positivo pero insuficiente en relación con la complejidad y dedicación que demanda la enseñanza.

Los sistemas de recompensa para el personal académico generalmente sólo reconocen las publicaciones, y rara vez valoran la integración y la aplicación del conocimiento. Por lo que se sugiere:

- Apoyar macro proyectos de investigación del área básica y educativa que vinculen a la investigación y la práctica docente. Por macroproyectos se entiende los que atienden problemas complejos y requieren la colaboración de investigadores que aporten diversas perspectivas disciplinares, conformando una pluralidad de subproyectos de investigación convergentes (Abreu y León, 2016). Con ello se propicia incrementar el número de proyectos e integrarlos para la solución de un problema común. Esta estrategia permite la integración de un mayor número de docentes y de investigadores. Por ejemplo, el alto índice de reprobación de los estudiantes en los dos primeros años de la carrera preocupa a estudiantes, docentes y a la institución. Generar un macro proyecto de investigación que atienda dicha situación, donde docentes de las diversas áreas del plan de estudios se involucren formando sub proyectos puede ser una estrategia para vincular la investigación y la práctica docente.
- Aumentar las circunstancias en las que la enseñanza y la investigación tienen ocasión de reunirse y ofrecer recompensas no sólo por una mejor enseñanza o una mejor investigación, sino también por demostraciones de la integración de la

enseñanza y la investigación. Esto es, que los docentes no necesariamente se dediquen también a la investigación, más bien apoyar para que los profesores se actualicen en las investigaciones educativas y de su disciplina y de esta manera recompensar a los maestros por enseñar el material actual, por los criterios que utilizan para seleccionarlo y por sus recursos didácticos.

Llama la atención que ningún docente entrevistado y contratado por asignatura hiciera referencia al Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG) que consiste en un estímulo mediante el pago de una cantidad mensual por cada tres horas semanales de clase frente a grupo (DGAPA. UNAM, 2015).

- Difundir entre la planta docente el programa PEPASIG, ya que es poco conocido por los profesores y es una manera de reconocimiento a su esfuerzo.

La principal intención de las recomendaciones es atenuar las diferencias y no buscar un grupo totalmente homogéneo porque cada individuo tiene una historia de vida única y una manera de incorporar el las reglas del juego en el campo de la FM. Mediante la socialización de las dos visiones (de pedagogía y medicina) en las actividades de formación docente, los profesores más cerca de la tradición podrían reflexionar en sus prácticas del pasado sin sobrevalorarlas, pero tampoco eliminarlas sin antes haber examinado su utilidad, y los docentes más lindantes con los cambios en la educación médica, mantengan una actitud crítica que reconozca el valor de las nuevas propuestas y de lo rescatable de la tradición. Con ello, se logran modificar las prácticas docentes para que se incorporen en el *habitus*. De lo contrario, al no propiciar la interacción de ambas visiones y la participación interdisciplinaria de los docentes se puede recrudecer el aislamiento de los profesores, porque no comparten las maneras de enseñar y comprender a la medicina.

En los entrevistados la mayor satisfacción docente estuvo en los logros futuros de sus estudiantes; sienten compensado su esfuerzo cuando se reencuentran con alumnos que no solo han terminado la carrera, sino que han sido capaces de continuar su formación médica, como especialistas, investigadores o docentes. Otra fuente de gran satisfacción

fue el pertenecer a la UNAM; mostraron orgullo de formar parte de una institución que tiene reconocimiento social y cuya tradición forma parte importante de la historia del país, se le denomina “La Máxima Casa de Estudios”. Sin embargo, no mostraron este mismo sentimiento hacia la FM, sintieron que la institución no reconoció de manera suficiente la labor docente y de allí derivaron las recomendaciones previamente descritas.

Para favorecer que la práctica docente sea igualmente valorada que la investigación, se recomienda que así como desde 1984 a través del Sistema Nacional de Investigadores se reconoce la labor de los investigadores que contribuyen a la resolución de los problemas nacionales, otorgándoles distinciones y estímulos económicos con base en la calidad, productividad, trascendencia e impacto de su trabajo; es indispensable contribuir a mejorar la calidad de la docencia, impulsar la creatividad y valorar estas funciones mediante la creación de un Sistema Nacional de Docentes. Esta idea se ha comentado en diferentes espacios académicos por ejemplo, en el estudio de Rueda y col (2016) que incluyó la opinión de docentes de la UNAM. Sería acertado que la UNAM por su trascendencia en el país, sea una de las instituciones que inicie y promueva dicha propuesta. Este sistema podría garantizar que haya recompensas para la práctica docente que consideren la innovación y creatividad para el logro de aprendizajes, los criterios para evaluar y los materiales didácticos utilizados. El sistema debe recompensar la creatividad, el compromiso, la actualización disciplinaria y pedagógica y el análisis crítico en la enseñanza.

Capítulo 11 Limitaciones del estudio

El presente trabajo se centró en indagar la IPD de los docentes con un método cualitativo por medio de entrevistas semi estructuradas. La limitación principal del estudio fue no haber triangulado la información con otros métodos cuantitativos o cualitativos para darle más consistencia a los hallazgos.

La segunda limitación implicó investigar la construcción de la IPD en una institución pública que tiene la ventaja de ser la más grande y de mayor tradición en nuestro país, sin embargo la educación médica también se oferta en otras instituciones públicas y privadas con características diferentes en los tipos de contratación, en la misión y visión del profesional médico, en las concepciones pedagógicas y en el prestigio que tienen en el ámbito social. Se considera que sería importante realizar estudios de la IPD en el escenario clínico y en otras instituciones para tener una visión más amplia del tema en estudio.

Referencias bibliográficas

1. Abbagnano, N. (1989). *Diccionario de Filosofía*. México: FCE
2. Abreu, LF., y León, R. (2016). Una agenda para el cambio de la educación médica en México (Horizonte 2030). México: Elsevier.
3. Adams, K.(2013). Practice teaching: professional identity and recognition. *Community Pract.* (10):20-3.
4. Albert-Gómez, MJ. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGrawHill
5. Alcalá MT., Demuth, P y Quintana, MP. (2014). Aproximación a los procesos de construcción de la identidad profesional docente universitaria. *Revista Entramados-Educación y sociedad*. 155-167
6. Álvarez Gayou, JL. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós: México
7. Arias-Valencia. (2012). La triangulación metodológica, sus principios, alcances y limitaciones. Recuperado en marzo del 2014 de: <http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Triangulacionmetodologica.pdf>).
8. Badía, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo (Coord). Enseñando a enseñar en la universidad (pp 62-90). Barcelona: Octaedro/ICE-UB
9. Badía, A.; Monereo, C. y Meneses, J. (2014). Academics' feelings about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, 13(1). Recuperado en mayo del 2015 de: http://revistas.javeriana.edu.co/sitio/psychologica/scs/num_sig.php?PHPSESSID=3e94890b3dcac80111c48b145a6ce56d
10. Ball, SJ. (1997). *Foucault y la educación. Disciplina y saber*. Madrid: Morata/Paideia
11. Beijgaard D, Meijer PC, Verloop N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20: 107-128.
12. The Best Evidence Medical Education (BEME) (<http://www.bemecollaboration.org/>).
13. Birden, H., Glass, N., Wilson, I., Harrison, M., Usherwood, T. & Nass, D. (2013). Professionalism in medical education: A Best Evidence Medical Education (BEME) systematic review. BEME Guide No. 25. *Medical Teacher*. 35, 1252-1266.
14. Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
15. Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama
16. Brunner, J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: Universidad Veracruzana/ Instituto de Investigaciones en Educación.
17. Brunner, JJ. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Chile: FCE.
18. Burgos, N. (2011). *Investigación cualitativa. Miradas desde el trabajo social*. Argentina: Espacio Editorial.
19. Calderone, M. (2004). La trama de la comunicación. Vol 9 anuario del Departamento de Ciencias de la comunicación. Facultad de Ciencias Política y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional del Rosario. Rosario. Argentina: UNR Editora
20. Da Silva Campos, Nilce María (2010), La formación pedagógica del profesorado de medicina, *Rev Latino Am*. Num. 18, 7, Recuperado en agosto del 2017 de: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n1/es_16.pdf

21. Cáceres, R. (2007). *La formación docente en la Facultad de Medicina*. Universidad Nacional Autónoma de México Recuperado en agosto del 2017 de:
http://bidi.unam.mx/libroe_2007/0721883/A08.pdf
22. Capítulo 3. Artículo 15 del Reglamento General de Planes de Estudios, para la presentación, aprobación y modificación de Planes de Estudio de la UNAM. Recuperado en septiembre del 2015 de:
https://www.dgae.unam.mx/normativ/legislacion/mod_planes_estudio_prestacion.html).
23. Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault Temas, conceptos y autores*. Argentina: SXXI
24. Cisterna, F (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71
25. Cohen, J., Dannefer, EF., Seidel, HM., Weisman, CS., Wexler, P., Brown, TM., Brieger, GH., Margolis, S., Ross, LR., y Kunitz, SJ.(1994). Medical education change: a detailed study of six medical schools. *Med Educ*, 28(5), 350-60.
26. Coll, C. y Solé, I. (1999). *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. En Cuadernos de Pedagogía No. 168. Reforma y Curriculum, Barcelona: Edit Fontalba.
27. Coll, C., y Falsafi, L. (2010). Identidad y educación. *Revista de educación*. (353) Recuperado en agosto del 2016 de: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353.pdf>
28. Cruess, RL., Cruess, SR., Boudreau, JD., Snell, L., Steinert, Y. (2014). Reframing medical education to support the development of a professional identity. *Acad Med* . 89, 1446-1451.
29. Chabot, D y Chabot, M. (2009). *Pedagogía Emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. México: Alfaomega
30. Day, C. (2012). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea
31. de la Peña, JA. (12 abril 2016). Conacyt y la ciencia mexicana Crónica.com.mx. Recuperado de: <http://www.cronica.com.mx/notas/2006/265633.html>
32. De la Torre, S., y Barrios, O. (2000). *Estrategias didáctica innovadoras. Recursos para la formación y cambio*. Barcelona: Octaedro.
33. del Mastro, C., y Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5 (13), 3-20
34. Denzin, NK., y Lincoln, YS. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Vol II. Paradigmas y perspectivas en disputa. Argentina: Gedisa.
35. Dirección General de Asuntos del Personal Académico. UNAM. (2015) recuperado en septiembre 2016 de: <http://dgapa.unam.mx/index.php/preguntas-frecuentes-pepasig-2015>
36. Duffy, TP. (2011). The Flexner Report- 100 Years Later. *The Yale Journal of Biology and Medicine*, 84(3), 269–276.
37. Edwards, D., y Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage
38. El Sahili, LF. (2011). *Docencia: riesgos y desafíos*. México: Trillas.
39. Facultad de Medicina, Gaceta 2010.
40. Facultad de Medicina, Informe laboral 2014. Recuperado en diciembre del 2016 de:
http://www.facmed.unam.mx/marco/index.php?dir_ver=121).
41. Fernández, AM. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión Nueva Época*, 26,2-24
42. Fernández del Castillo, F., y Castañeda, H. (1986). *Del Palacio de la Inquisición al Palacio de la Medicina México*: UNAM
43. Fernández, J M. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *PAPERS. Revista de Sociología*. 98 (1),33-60

44. Fernández, L. (2006). *Cómo analizar datos cualitativos*. Butlletí LaRecerca
45. Flick, U.(2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
46. Flores, F., Gatica, F., Sánchez, M., y Martínez, A. (2017). Evolución de la evaluación del desempeño docente en la Facultad de Medicina; evidencia de validez y confiabilidad. *Inv Ed Med*. 6, (22), 96-103
47. Foucault, M . (1970). *La arqueología del saber*. México: SXXI
48. Foucault, M. (1970). *L'ordre du discours*. Traducido por Alberto González Troyano. Buenos Aires: Tusquets Editores
49. Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
50. Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50,(3), 3-20 DOI: 10.2307/3540551
51. Foucault, M. (2006). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
52. Foucault, M. (2012) *La historia de la sexualidad II. Uso de los placeres*. Buenos Aires: SXXI Editores
53. Foucault, M. (2009). *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el College de France 1981 1982. México: FCE
54. Fowler, W.R. y Zavaleta, E. (2013). El pensamiento de Pierre Bourdieu. Apuntes para una mirada arqueológica. *Revista de Museología KOOT*, 2 (4), 117-135
55. Frenk, J., Lincoln C., Zulfiqar, A., Bhutta, J., Cohen, N., Crisp, Evans,T., Fineberg,H. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet* 376(9756)
56. Fundación Educación Médica Almirall (2009). *El médico del futuro*. España
57. Gasca, H. (1997). *Crónica de la Facultad de Medicina. Tomo I 1950-1971*. México. UNAM
58. Glaser, B. y Strauss , A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. London: Aldine transaction
59. Goche, F (2013). UNAM deja fuera a profesores mayores de 37 años. Recuperado el 1 de abril del 2018 de: <http://www.contralinea.com.mx>
60. Goetz, JP. y Le Compte, MD. (2000). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
61. Gómez-Sollano, M. (2008). *Cultura política, integración de la diversidad e identidades sociales*. México: UNAM
62. Graue, E y Argüero, R. (2015). El aprendizaje observacional y el papel del docente como modulador de conductas. En Sánchez-Mendiola, M., Lifshitz, A., Vilar, P., Martínez-González, A., Varela-Ruiz, M. y Graue, E. (Ed) *Educación Médica. Teoría y práctica*. (pp.283-288). México: Elsevier/UNAM.
63. Gros, B y Romaná, T. (2004). *Ser profesor palabras sobre la docencia universitaria*. España: Octaedro
64. Guba, EG., y Lincoln, YS. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En: Denzin, NK.y Lincoln, YS (Ed). *Manual de investigación cualitativa, paradigmas y perspectivas en disputa* (pp. 38-78).Vol. 2. Barcelona: Gedisa.
65. Gutiérrez, D. (2007). *Debate en torno a la(s) identidad(es)*. México: El colegio mexiquense
66. Hamui A. (2016).La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Inv Ed Med*, 5,49-54
67. Hamui, A. (2014). *La Facultad de Medicina de la UNAM en transición hacia el paradigma de las competencias. Un modelo de evaluación curricular*. México: UNAM/Ediciones Diaz de Santos.

68. Hamui, A. (2015). Sociología de la educación en ciencias de la salud. En Sánchez-Mendiola, M., Lifshitz, A., Vilar, P., Martínez-González, A., Varela-Ruiz, M. y Graue, E. (Ed) *Educación Médica. Teoría y práctica*. (pp.47-52). México: Elsevier/UNAM
69. Harden, R., y Crosby, J. (2000). AMEE Guide Num 20. The good teacher is more than a lecturer-the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22, 334-347
70. Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching of Teacher Education*, 14, 835-854.
71. Hattie, J., Winter, M. (1996). The Relationship Between Research and Teaching. *Review of Educational Research*. 4 (66), 507-542.
72. Hodges, B., Martimianakis, M., MacNaughton, N., y Whitehead, C. (2014). Meet Michel Foucault. *Medical Education*. 48, 563-571.
73. Holden, M., Buck, E., Luk, J., Ambriz, F., Boisauvin, E., Clark, M., Mihalic, A., Sadler, J., Sapire K. Spike, J., Vince, A., y Dalrymple, J. (2014). Professional Identity Formation: Creating a longitudinal Framework Through TIME (Trasformation in Medical Education) *Acad Med*. 90 (6):761-7. DOI: 10.1097/ACM.0000000000000719.
74. Hoskin K. (1997).Foucault a examen. En Ball, S J. (Comp). *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Madrid: Morata
75. Jackson, A y Mazzei, L. (2012). *Thinking with theory in Qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. New York: Routledge
76. Jamil, H., Petras, Y., y Mohamed, AR. (2013). Investigating Teachers' Professional Identity and Development in Malaysia. Preliminary Findings. Conference proceedings. Recuperado en septiembre del 2017 de:
https://pdfs.semanticscholar.org/4a4b/7fbc785c3f227f62dc9417eadbbb8feef3b8.pdf?_ga=1.27411964.1745243488.1482878730
77. Jarvis-Selinger, S., Pratt, D., y Regehr, G. (2012).Competency Is not Enough: Integrating Identity Formation Into the Medical Education Discourse. *Acad med*, 87, 1185-1190
78. Kershenobich, D. (2015). Qué significa ser profesor. En Sánchez-Mendiola, M., Lifshitz, A., Vilar, P., Martínez-González, A., Varela-Ruiz, M. y Graue, E. (Ed) *Educación Médica. Teoría y práctica*. (pp.159-162). México: Elsevier/UNAM.
79. Konkin, J., y Suddards, C. (2012). Creating stories to live by: caring and professional identity formation in a longitudinal integrated clerkship. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 17(4), 585-96.
80. López, G., Marín, G y García, ME. (2012). Deserción escolar en el primer año de la carrera de medicina. *Revista de educación Médica Superior*, 26 (1), 45-52.
81. Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza editorial.
82. Marchesi, A., y Díaz Fouz, T. (2005). *Las emociones y los valores del profesorado*. Fundación SM.
83. Martínez-González, A., Fortoul-Van Der Goes, T., Urrutia-Aguilar, ME. (2011). Evaluación del desempeño docente en el pregrado: aplicación de tres estrategias. *Archivos en Medicina Familiar*. 13, 3, 101-110.
84. Martínez-González, A., Moreno-Altamirano, L., Ponce-Rosas, ER., Martínez-Franco, AI y Urrutia-Aguilar, ME. Evaluación del desempeño docente en Salud Pública mediante tres estrategias. (2011). *Gaceta Médica de México*. 147, 234-43
85. Martínez-González, A., López-Bárcena, J., Herrera-Saint-Leu, PR., Ocampo-Martínez, J., Petra, I., Uribe-Martínez, G., García-Sahagún, MC., y Morales-López, S. (2008). Modelo de competencias del profesor de medicina. *Educ Med* 11,(3), 157-167

86. Martínez-Hernández, J., Rojas-Salgado, A., y Díaz-Sandoval, I. (s/f). Planeación para el aprendizaje centrado en el estudiante con enfoque de proyectos, un caso de circuitos. Una experiencia formativa en la ESIME del IPN. México: IPN. Recuperado en julio del 2016 de: http://docencia.izt.uam.mx/sgpe/files/users/virtuami/file/ext/enfoqpedago_enfoquecentrados_actv_%20planeacion.pdf.
87. Martínez-Miguel, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa, *Paradigma*, 27 (2), 15-20
88. Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia & Saúde Colectiva* 17(3), 613-619
89. Maxwell, JA. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. London: Sage Publications.
90. McNaughton, N. (2013). Discourses of emotion within medical education: The ever-present absence. *Med Educ* 47, 71-9
91. Monereo, C. (2009) La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 23-30
92. Monereo, C., y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. En Monereo, C., y Pozo, J. (Ed), *La identidad en psicología de la educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. Madrid: Narcea
93. Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*. 21 (3)
94. Monereo, C.; Domínguez, C., (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17, 2, 83-104
95. Morrow, S. (2005). Quality and trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 250-60.
96. Okuda, M., y Gómez-Restrepo, C.(2005) Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 36. (1), 118-124
97. Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar, críticas y alternativas*. Barcelona: LAIA.
98. Patton, M. (2002). *Cualitative Research and evaluation methods*. USA: Sage Publications.
99. Penagos, R. (2002). Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu. *Revista Colombiana de Sociología*, 7 (1), 9-26
- 100 Peña, A. (2010). The Dreyfus model of clinical problema-solving skills acquisition: a clinical perspective. *Med Educ Online*, 15. Doi: 10.3402/meo.v15i0.4846.
- 101 Perinat, A. (2004). *Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. España: Paidós.
- 102 Ponce de León, MA., y Varela. M. (2011). Modificaciones al Plan de Estudios de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México: adecuaciones curriculares en los campos clínicos. *Gaceta Médica de México*. 147, (14), 3-8
- 103 Potter, J., y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. UK: SAGE Publications
- 104 Rama, C. (2009).La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en américa latina. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 173-195
- 105 Ramírez, R. (2014). *Reelaborar la identidad docente para formar en competencias*. México: Universidad Pedagógica Nacional/ ITACA
- 106 Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 52. Recuperado en julio del 2015 de: <http://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>

- 107 Rodríguez, R., Guevara, R., Urrutia, MA., González-Villalva A y Fortoul, TI. (2015). La enseñanza de las ciencias básicas en medicina. En Sánchez-Mendiola, M., Lifshitz, A., Vilar, P., Martínez-González, A., Varela-Ruiz, M. y Graue, E. (Ed) *Educación Médica. Teoría y práctica*. (pp.215-220). México: Elsevier/UNAM.
- 108 Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*. España: Paidós
- 109 Rueda M., Canales, A y Leyva, Y. (2016). *Desarrollo de la docencia*. México: IISUE/UNAM
- 110 Sánchez-Mendiola, M., Martínez-Franco, A. I., Rosales-Vega, A., Villamar-Chulin, J., Gatica-Lara, F., García-Durán, R., y Martínez-González, A. (2013). Development and implementation of a biomedical informatics course for medical students: challenges of a large-scale blended-learning program. *JAMIA*, 20(2), 381–387. <http://doi.org/10.1136/amiajnl-2011-000796>
- 111 Sandin, MP. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill
- 112 Sayago, Z., Chacon, M., Rojas, M., y Morelba, E. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios *Educere*, 12, (42), 551-561
- 113 Scandroglio, B., López, J., Martínez, y San José, M. (2008). La teoría de la identidad social: Una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicotema*, 20 (1), 80-89.
- 114 Schettini, P., y Cortazzo, I. (1990). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Argentina: Editorial Universidad de la Plata.
- 115 Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Information for Education*, 22, 63-75.
- 116 Schunk, DH. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson
- 117 Skliar, C. y Frigeiro, G. (2005). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Argentina: Del estante editorial.
- 118 Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. España: Ediciones Siruela
- 119 Steinert, Y. (2014). *Faculty Development in the Health Professions*. New York: Springer.
- 120 Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., y Prodeaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No 8. *Medical Teacher*, 28 (6), 497-526
- 121 Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- 122 Taylor, SJ., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- 123 Tomas, PA., Kern, DE., Hughes, MT., y Chen, BY. (2016). *Currículum development for medical education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- 124 Trede, F., Macklin, R., y Bridges, D. (2012). Professional Identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37 (3), 365-384.
- 125 UNAM (2016). Tabulador del personal académico de febrero de 2016. Recuperado en enero 2017 de: www.transparencia.umam.mx/Files/documentos/PerAca.pdf
- 126 Universidad Nacional Autónoma de México UNAM (2017) Recuperado en mayo del 2016 de: <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam/que-es-la-unam>
- 127 Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Plan de Estudios 2010. Recuperado en julio del 2014 de: <http://www.facmed.unam.mx/documentos/planes/mc/PEFMUNAM.pdf>
- 128 Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). 4to Curso de Formación temprana a la docencia para profesores de inmunología. Recuperado en febrero del 2018 de:

<http://bq.unam.mx/wikidep/uploads/Main/4toCursoFormacionTempranaDeProfesoresDelnimmunologia.pdf>

- 129 UNESCO.(2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?*. París: UNESCO
- 130 Urrutia-Aguilar, ME., y Guevara-Guzmán, R. (2013). Estrategias docentes en el primer año de la carrera de Médico Cirujano y nivel de aprovechamiento. *Inv Ed Med*, 2(6),77-81
- 131 Vaillant, D. (2007). La identidad docente. Congreso internacional nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado. Barcelona: GTDPREAL
- 132 Valle,R., Alaminos,I., Contreras,E., Salas,LE., Tomasini, P., y Varela, M. (2004). Student Questionnaire to Evaluate Basic Medical Science Teaching (METQ-B).*Rev. Med. IMSS*, 42(5), 405-411.
- 133 Varela, M., y Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Inv Ed Med*, 5, (19), 191-198
- 134 Vives-Varela, T., y Varela-Ruiz, M. (2013). Realimentación efectiva. *Inv Ed Med*, 2 (6), 112-114.
- 135 Waldt, H., Anthony, D., Hutchinson, T., Liben, S., Smilovitch, M., y Donato, A. (2015).Professional Identity Formation in Medical Education for Humanistic, Resilient Physicians: Pedagogic Strategies for bridging Theory to Practice. *Acad Med*, DOI: 10.1097/ACM.0000000000000725).
- 136 Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. España: Narcea
- 137 Zembylas, M. (2003). Interrogating “teacher identity”: emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53 (1). DOI: 10.1111/j.1741-5446.2003.00107.

Anexos

Anexo A. Rubros que se tomaron en cuenta para analizar los artículos encontrados.

Título, autores, año y fuente	Objetivo	Método	Resultados	Discusión
<p>Creating pedagogical spaces for developing doctor professional identity. Clandinin DJ & Cueva MT. Medical Education 2008 University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.</p>	<p>Analizar el enfoque de la práctica reflexiva narrativa como una forma de desarrollar una identidad profesional que implique ser cualificados técnicamente, como poseer cuidado, compasión y ética.</p>	<p>Investigación Cualitativa Cuatro residentes de medicina familiar Diez cartas en diez semanas. Reuniones 2 veces por semana con 2 investigadores para narrar sus cartas.</p>	<p>Cómo aprender a ser médico en entornos culturales diferentes Complejidad de la atención médica al conocer las experiencias de los pacientes</p>	<p>El proceso muestra la importancia de crear espacios pedagógicos para contar y recontar las experiencias vividas como médicos. La reflexión narrativa permite desarrollar relatos individuales sobre sus historias personales, profesionales y culturales que están entrelazadas</p>
<p>A dialogal investigation of "Who am I as a teacher?" Velde BO, Wittman PP, carawan LW, Knighy SM, Pokornt ME. J Allied Health 2010 College of Allied Health Sciences, East Carolina University, Greenville, USA.</p>	<p>Promover el diálogo en torno a la pregunta "¿Quién soy como maestro?" para reconocer la identidad docente.</p>	<p>Investigación cualitativa, intencional sistemático de la propia práctica profesional de la enseñanza. Mujeres profesionales de la salud. Proceso de investigación dialógica, para explorar los propios prejuicios y supuestos acerca de la enseñanza.</p>	<p>La idea de ser docente incluía ser un "juez", "aprendiz de por vida", "puente para el aprendizaje", e "investigador". La enseñanza se ve afectada por la temporalidad y el medio ambiente.</p>	<p>El propio cuestionamiento del docente puede empoderar a los educadores de la salud, cambiar la práctica educativa y proporcionar oportunidades significativas para el desarrollo profesional de los profesores. Como profesores, somos "alguien que trabaja a través de los desafíos".</p>
<p>Looking at teacher identity through self-regulation. Cardelle-Elawar M & Sanz de Acedo Lizarraga ML. Psicothema 2010 Universidad de Navarra</p>	<p>Entender mejor las creencias fundamentales y las experiencias que dan forma a la identidad profesional docente. Por medio de un modelo de auto-</p>	<p>Investigación cualitativa Entrevista realizada en pares por los mismos participantes con carácter de diálogo retrospectivo (biografía</p>	<p>Se identificaron tres temas los cuales fueron correlacionados con la literatura: 1. La identidad del docente es de carácter complejo en relación con las vivencias de éxito</p>	<p>Se confirma la complejidad de la vida de los docentes en el trabajo y la influencia de los antiguos maestros en su rol como docentes. Los relatos de los</p>

	<p>regulación que facilitar la reflexión del docente sobre sus ideas, grado de compromiso y experiencias que forjan su identidad profesional.</p> <p>¿Cómo los participantes construyen su visión de sí mismos como maestros?</p> <p>¿ La conciencia de su identidad docente mediante el uso del Modelo Identificar, definir, explorar y evaluar (IDEA) como planteamiento de autorregulación?</p>	<p>narrativa).</p> <p>La información fue resumida en una narración escrita y analizada según categorías temáticas.</p> <p>342 docentes inscritos en un curso de postgrado sobre psicología.</p>	<p>personal, la edad, y el contexto cultural</p> <p>2. El diálogo retrospectivo sirvió al mediador para clarificar su identidad profesional desde una perspectiva motivacional</p> <p>3. El modelo de autorregulación facilitó el proceso de reflexión sobre la conducta escolar.</p>	<p>docentes se construyen en función de su edad, años de experiencia, nivel de grado, los retos asumidos y el contexto cultural.</p>
<p>Exploring dual professional identities, the role of the nurse tutor in higher education in the UK: role complexity and tensions Adams R.</p> <p>Artículo de discusión</p> <p>Journal of advanced nursing (2010)</p> <p>Crownlinks International Training Network, Barking, Essex, UK.</p>	<p>Presenta una discusión sobre el rol de la enfermera como educadora y enfermera a la luz de la perspectiva histórica y las teorías de la identidad profesional.</p>	<p>La literatura revisada fue a partir de 1960 a 2009. En: Cumulated Index Nursing And Allied Heath Literature Educational Resources Information Centre, Professional Development Collection and Education-line</p> <p>Para obtener una visión histórica.</p> <p>Las principales frases utilizadas de búsqueda fueron:</p> <p>La formación de la enfermería</p> <p>Educación de la enfermería</p> <p>Roles de los enfermeros</p> <p>Desarrollo profesional</p>	<p>El ser enfermera y educadora es un rol complejo con tensiones que provoca problemas en su práctica.</p> <p>Son expertos (as) como enfermeros (as) y como Profesores (as)</p> <p>Tensiones en cuanto a la obligación y ética en la educación de la salud.</p> <p>Se discute la aparente necesidad de ganar estatus profesional.</p> <p>Las enfermeras tienen la necesidad de mantener un conocimiento especializado en su práctica, sin embargo, hay poca discusión en relación a la necesidad de una especialización en</p>	<p>La combinación de las funciones del enfermero(a) y el maestro desestabilizan la identidad.</p> <p>Se produce una crisis de roles cuando los enfermeros (as) educadores (as) son incapaces de demostrar sus habilidades profesional o establecer su posición profesional como profesores.</p>

			la práctica docente.	
<p>Creating stories to live by: caring and professional identity formation in a longitudinal integrated clerkship</p> <p>Konkin J, Suddards C.</p> <p>Adv Health Sci Educ Theory Pract. 2012</p> <p>University of Alberta</p>	<p>Este estudio exploró el desarrollo de una ética del cuidado en un modelo longitudinal de rotación clínica integrada. Usando la empatía, la compasión y asumir la responsabilidad como descriptores de cuidado al paciente.</p> <p>¿Cuál es la experiencia vivida por los estudiantes en el Internado Integrado a la Comunidad (integrated Community Clerkship (ICC))?</p>	<p>A través de un estudio fenomenológico hermenéutico, los autores se centraron en los relatos de los estudiantes (de su contacto con los pacientes). Generaron conversaciones reflexivas al final de (ICC) con un protocolo semiestructurado para fomentar la conversación.</p> <p>25 estudiantes de la Facultad de Medicina y Odontología de la Universidad de Alberta</p>	<p>El ambiente seguro, (bajo supervisión de un médico docente) donde los estudiantes participaron tomando la responsabilidad del cuidado de sus pacientes fomentó en los estudiantes la construcción de la identidad como médicos. Naciendo ésta en la interacción paciente-alumno basado en una ética del cuidado.</p>	<p>La evolución de la identidad profesional de un estudiante de medicina incluye el surgimiento de una ética del cuidado. Los relatos de los estudiantes demuestran que el modelo de la Universidad de Alberta ofrece oportunidades para que los estudiantes sean receptivos y responsables para con sus pacientes. La ética del cuidado fue parte de la construcción de la identidad médica para los participantes del estudio.</p>
<p>Practice teaching: professional identity and recognition.</p> <p>Adams K.</p> <p>Community Pract. (2013)</p>	<p>En este trabajo se informa sobre los resultados preliminares de un estudio con base en la teoría fundamentada que examinó el papel percibido del profesor de prácticas desde la perspectiva de los sujetos involucrados.</p>	<p>Cualitativo Entrevistas individuales. Muestra seleccionada intencionalmente de 21 participantes Una entrevista de grupo focal con seis educadores de enfermería de práctica especializada.</p>	<p>El papel de un profesor de práctica se realiza de manera diferente en las diversas disciplinas y organizaciones. Esto confunde la identidad profesional del profesor de prácticas y afecta que se reconozca su rol. El reconocimiento del rol de profesor parece ser la clave para la construcción de la identidad profesional.</p>	<p>Es esencial desarrollar una identidad profesional sólida para desempeñar el rol docente en las prácticas.</p>

Anexo B. Guía de entrevista

“Los dilemas de la identidad profesional docente de los profesores de la Facultad de Medicina de la UNAM”

1. ¿A qué se dedica Usted?, ¿Cuál es su profesión?
2. Además de la docencia, ¿realiza alguna otra actividad? ¿cuál, en qué consiste? (clínica, administrativa, investigación), ¿cuál es la primordial para Usted?
3. ¿Cómo y cuándo, ingresó a las actividades docentes? Platíqueme su primera experiencia frente a grupo
4. Cuando ingresó a la docencia, ¿tuvo algún tipo de capacitación? ¿Dónde sucedió, qué le enseñaron, a quien conoció?
5. ¿Cómo es la relación con sus estudiantes en el aula, describa una clase típica?
6. ¿Tiene interacción con los estudiante fuera del aula? (orienta en asuntos personales, realiza tutorías de contenidos, personales o de inquietudes profesionales) ponga un ejemplo.
7. ¿Qué hace para que sus estudiantes aprendan, cuáles son sus principales actividades y actitudes?
8. Cuénteme un evento en el que su relación con los estudiantes haya sido significativa para usted.
9. Narre una experiencia en la que se haya sentido valorado como docente
10. ¿Ha tenido experiencias o momentos en su quehacer docente que haya querido abandonar la docencia? (si el docente narra un acontecimiento preguntar qué lo detuvo a no hacerlo)
11. ¿Cuándo se le ha presentado algún conflicto con estudiantes, pares o autoridades qué hizo?
12. ¿Qué tipo de relación establece con los demás docentes, ¿ha hecho amistades?, ¿se reúne con algunos docentes dentro o fuera de la FM para platicar sobre sus experiencias académicas, personales o para actividades recreativas? Describa alguna de estas relaciones
13. ¿Ha habido algún docente que haya influido o modelado su manera de ser como profesor? ¿Quién fue y qué encontró en él que lo inspirara?
14. ¿Ha tenido oportunidades en la Facultad de Medicina (FM) para actualizarse en su labor docente y en la disciplina que imparte? Reláteme una experiencia
15. ¿Se identifica con los docentes de la FM? Porqué, ¿comparte algo con el grupo de docentes de la FM? (creencias, sentimientos, actitudes)
16. ¿Cómo se enteró de la modificación del Plan de Estudios de la FM? ¿Recuerda cómo obtuvo la información?
17. ¿Cómo ha implementado el Plan de Estudios 2010, platíqueme qué hace en sus clases?
18. En sus actividades docentes, ¿a qué le dedica mayor tiempo? (planeación de clases, material didáctico, impartir el curso, elaborar y calificar exámenes)

19. ¿Ha notado algún cambio en su manera de ser, pensar o sentir a partir de las experiencias que ha tenido como profesor? Si es así, ¿en qué sentido?
20. ¿Tiene experiencia en investigación, realiza algún tipo de investigación, en su disciplina o en el área educativa? Describa su experiencia en actividades de investigación
21. ¿Ha tenido oportunidad de expresar sus experiencias e ideas a las personas que toman las decisiones académicas? Cuándo lo hizo a quién recurrió y cómo sucedieron los acontecimientos
22. ¿Ha participado en alguna actividad relacionada con el diseño curricular, con la evaluación o de gestión académica?, ¿en qué consistió su participación, cómo considera la experiencia?
23. ¿La evaluación docente que se lleva a cabo en la FM le es útil, lo realimenta para mejorar su práctica? ¿Cuando recibe la información qué hace con ella? Platíqueme su experiencia
24. ¿Qué opinión tiene de la remuneración económica que recibe como docente? ¿Cómo considera los mecanismos de evaluación de la FM para otorgar estímulos y reconocimientos? Cuénteme su experiencia
25. ¿Cómo considera su tipo de contratación?, ¿le da seguridad el tipo de contratación que tiene? Explíqueme su caso
26. ¿Qué le significa ser profesor de la FM? ¿Cómo se refleja en su vida cotidiana?
27. ¿Qué metas profesionales tiene como docente?, ¿quiere seguir siéndolo? ¿Por qué?
28. ¿Cuáles son sus principales preocupaciones en su quehacer docente?
29. ¿Cómo piensa que la institución puede apoyarlo en su tarea docente? ¿Tiene alguna sugerencia?
30. ¿Qué es lo más positivo de ser docente de la FM?
31. ¿Qué es lo negativo de ser docente de la FM?

Anexo C

Carta de consentimiento para el proyecto

“Los dilemas de la identidad profesional docente de los profesores de la Facultad de Medicina de la UNAM”

Responsable: Mtra. Tania Vives Varela.

Agradezco su tiempo para llevar a cabo esta entrevista cuyo propósito es indagar cómo se construye la identidad profesional del docente de la Facultad de Medicina. Su participación es voluntaria, en el momento que lo desee podemos interrumpir. Los testimonios serán grabados y en la transcripción se manejarán de forma anónima.

Consiento participar en el proyecto

Fecha _____ Nombre _____ Firma _____

Sexo F() M()

Edad: _____

Tipo de contratación: _____

Antigüedad docente: _____

Asignaturas que imparte: _____

Anexo D.

Árbol de categorías

1. Trayectoria Docente

1.1 Formación disciplinar

1.1.1 Médico

1.1.2 No médico

1.2 Inicio de actividades

1.2.1 Capacitación

1.2.2 De manera empírica

1.3 Ejemplo de un docente como modelo a seguir

1.4 Actualización docente

1.5 Trabajo individual

1.6 Interacción con pares

1.6.1 Profesional

1.6.2 Amistad

1.6.3 Social y recreativas

1.7 Espacios de intercambio académico

1.7.1 Tomado en cuenta*

1.8 Identificación con pares

1.9 Vida personal

1.9.1 Repercusiones de la docencia en la vida personal

1.9.2 Aprendizaje de la experiencia docente

1.9.3 Sentido de pertenencia

1.9.4 Superación personal

1.9.5 Limitación de actividades familiares y sociales

1.10 La vida personal en la docencia

1.10.1 Duelos

1.10.2 Ciclo de vida

1.10.3 Salud

1.11 Creencias de la docencia

1.12 Concepción del estudiante*

2. Actividad profesional

2.1 Docencia

2.1.2 Práctica Docente

2.1.2.1 Tipos de interacción con estudiantes

2.1.2.1.1 En el aula

2.1.2.1.1.1 Comunicación

2.1.2.1.2 Fuera del aula

2.1.2.1.2.1 Asesorías académicas

2.1.2.1.2.2 Orientación personal

2.1.2.1.2.3 Orientación profesional

2.1.2.1.2.4 Comunicación en línea

2.1.2.2 Actividades en el aula

2.1.2.2.1 Planeación

2.1.2.2.2 Material didáctico

2.1.2.2.3 Estrategias de enseñanza y aprendizaje

- 2.1.2.2.4 Evaluación
- 2.1.2.2.5 Implementación del Plan de Estudios
- 2.1.2.2.6 Innovar*
- 2.1.2.3 Evaluación docente
 - 2.1.2.3.1 Realimentación
- 2.1.2.4 proyectos curriculares*

2.2 Clínica

- 2.2.1 Institucional
- 2.2.2 Privada

2.3 Investigación

- 2.3.1 Disciplinar
- 2.3.2 Educativa
- 2.3.3 Otros proyectos (editorial, programas institucionales)

2.4 Administración/gestión

- 2.4.1 Comisiones
- 2.4.2 Grupos de trabajo
- 2.4.3 Comités

2.5 En otras instituciones

- 2.5.1 Docencia*
- 2.5.2 Otros proyectos*

2.6 Responsabilidad en la formación de estudiantes*

2.7 Otras actividades académicas en FM*

3. Institucional

3.1 Modalidad de contratación

- 3.1.1 Tipo de nombramiento
 - 3.1.1.1 Satisfacción *
 - 3.1.1.2 Expectativas
- 3.1.2 Remuneración económica
 - 3.1.2.1 Seguridad
 - 3.1.2.2 Justa
- 3.1.3 Beneficios económicos
 - 3.1.3.1 Prestaciones

3.2 Evaluación académica

- 3.2.1 Promociones y estímulos
- 3.2.2 Reconocimientos

3.3 Participación en actividades del Departamento

- 3.3.1 Académicas
- 3.3.2 De gestión
- 3.3.3 De evaluación

3.4 Ventajas de ser profesor

3.5 Apoyo de la Facultad para mejorar la docencia*

4. Dimensión afectiva

4.1 Preocupaciones y reveses del ser docente

- 4.1.1 Devaluación de su actividad docente
- 4.1.2 Sentimientos

- 4.1.3 Actitudes
- 4.2 Conflictos
 - 4.2.1 Estudiantes
 - 4.2.2 Pares
 - 4.2.3 Autoridades
 - 4.2.4 Mecanismos de apoyo
- 4.3 Satisfacciones
 - 4.3.1 Valoración de su actividad docente
- 4.4. Metas

Nota: Las categorías emergentes se señalan con un asterisco