



## IDENTIDAD DOCENTE: UNA MIRADA DESDE FORMACIÓN E INTERACCIÓN

### **Oisleidys Puerto Díaz**

*Universidad Iberoamericana, Ciudad de México*

osleidyta25@gmail.com

### **La formación de la identidad profesional: el papel de los docentes**

#### **Liz Hamui Sutton**

*Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina*

lizhamui@hotmail.com

### **Implicaciones de la formación docente en la identidad profesional y en la práctica educativa**

#### **Tanía Vives Varela**

*Universidad Autónoma de México, Facultad de Medicina*

vivesvarela@gmail.com

### **Interacción entre docentes y estudiantes: factor en la construcción de la identidad docente**

#### **Raúl Romero Lara**

*Consultor independiente*

raulrola40@gmail.com

**Área temática:** Sujetos de la educación

**Línea temática:** Procesos identitarios vinculados a lo escolar y al trabajo docente



## Resumen general del simposio

En los estudios de la identidad profesional se pueden identificar tres perspectivas teóricas o formas interrelacionadas de conceptualizarla: como un rasgo psicológico individual, como conjunto de comportamientos y como la identificación que realizan los miembros de un grupo determinado que les permite distinguirse y ser reconocidos por la sociedad. El presente simposio tiene el propósito de exponer tres elementos que inciden en dicho proceso identitario: 1) se resalta el acompañamiento y supervisión de los docentes en el crecimiento y desarrollo de los estudiantes para que éstos construyan su identidad profesional, se sugieren orientaciones educativas que dejen espacio para la diversidad en las experiencias, los enfoques

de aprendizaje y el crecimiento de los estudiantes; 2) se expone cómo la interacción entre docentes y estudiantes ha resultado un factor fundamental en la construcción de la identidad docente. Los profesores han manifestado una preocupación por recuperar las características y necesidades del estudiantado para incorporarlas en su planeación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje y 3) se presentan los elementos de la formación pedagógica, disciplinar y de acompañamiento e intercambio con sus pares que más valora el profesorado para la construcción de su identidad profesional.

**Palabras clave:** Identidad profesional, formación profesional, tutoría, educación superior, experiencias educativas.

### Semblanza de los participantes en el simposio

#### **Oisleidys Puerto Díaz**

Graduada de Ingeniería Industrial y Maestra en Calidad Total por la Universidad Tecnológica de La Habana. Egresada de la Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación Ibero CDMX y actual estudiante de cuarto semestre del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Ibero. Ha sido profesora adjunta de la facultad de ingeniería industrial de la Universidad Tecnológica de La Habana y subdirectora docente del Centro de Capacitación y Gestión Empresarial del sector de la construcción en Cuba. Actualmente investiga la línea de identidad y práctica docentes universitaria.

#### **Liz Hamui Sutton**

Doctora en Ciencias Sociales, Profesora Titular C de Tiempo Completo Definitivo en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Medicina de la UNAM. Investigadora Nacional Nivel III y miembro de la Academia Nacional de Medicina. Sus líneas de investigación: educación médica y la antropología en salud. Sus libros han desarrollado las líneas de investigación en torno a las competencias médicas, educación y formación de médicos, evaluación curricular y de competencias de docentes de salud. Imparte cursos de posgrado y pregrado.

#### **Tania Vives Varela**

Dra. en Educación Médica por la UNAM. Maestría en Comunicación y Tecnología Educativa en el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). Lic. en Psicología Universidad Iberoamericana. Actualmente: se encuentra en la Jefatura del Departamento de Investigación en Educación Médica de la Facultad de Medicina de la UNAM. Ha sido profesora de pregrado y posgrado. Cuenta con 3 libros como coordinadora, 14 capítulos de libro, 31 artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. 24 presentaciones en congresos.

### **Raúl Romero**

Egresado del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana, en donde colaboró como profesor e investigador en el Departamento de Educación. Su trabajo de investigación versa sobre identidad y evaluación de la práctica docente, el diseño y evaluación del currículo, la formación docente y la incorporación de tecnologías de comunicación a procesos educativos. Es miembro de la Red de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIED), de la Red Iberoamericana de Investigadores de Evaluación de la Docencia (RIIED), de la Asociación Mexicana de Estudios sobre Educación Superior (AMEES).

## LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL: EL PAPEL DE LOS DOCENTES

Liz Hamui Sutton

### Resumen

La pregunta que guía este escrito es ¿cómo los estudiantes se convierten en profesionales? y ¿cómo se configura su identidad como médicos? La educación médica involucra procesos de crecimiento y desarrollo que requieren cuidado y supervisión. La enseñanza y el aprendizaje involucran maneras de pensar, sentir, ser y hacer que se expresan en las prácticas cotidianas. Se puede pensar en dos formas de estimular el desarrollo, la primera se refiere al seguimiento cercano del proceso desde el inicio, a la protección y acompañamiento ante los problemas que se enfrentan en el trayecto, así como a los resultados obtenidos al final del camino. La otra forma de considerar que el proceso formativo supone una perspectiva moderna centrada en la búsqueda de la eficiencia. La optimización requiere del control y la previsibilidad del proceso educativo, así como la confiabilidad de la operación del sistema. Con respecto al concepto de identidad, se pueden distinguir tres enfoques teóricos o tres formas interrelacionadas de conceptualizar la identidad: como un rasgo psicológico individual, como conjunto de comportamientos y como integrante de una comunidad de práctica. Cada una de estas conceptualizaciones es problemática a su manera, pero todas son instancias del modelo representacional de la identidad. Finalmente, se sugieren enfoques educativos que dejen espacio para la diversidad en las experiencias, los enfoques de aprendizaje y el crecimiento de los estudiantes. Se recomiendan buenas prácticas para docentes y diseñadores de currículos cuyas intervenciones se caractericen por menos control y mediciones de la identidad personal y profesional, pero más confianza y espacios libres para el aprendizaje auténtico.

### Palabras clave

Identidad profesional, formación profesional, tutoría, sistema educativo, diversidades, experiencias educativas.

### Introducción

Una de las preguntas clave en la historia de la enseñanza de la medicina es ¿cómo los estudiantes se convierten en profesionales? Y ¿cómo se configura su identidad como médicos? (Cruess, et.al., 2014) En su etapa formativa los educandos transitan por distintas experiencias significativas que los van marcando y provocan en ellos reflexiones, comportamientos, sentimientos y estrategias de interacción en su entorno que revelan su ser como personas y como profesionistas. Los profesores juegan un papel importante en la configuración de la identidad de los aprendices, pues son quienes los acompañan y los cuidan en el proceso de aprendizaje. Cabe aclarar que

mi posición como profesional de la educación médica motiva este escrito que busca reflexionar acerca de la manera en que los docentes inciden en el desarrollo de la identidad profesional de los médicos en formación, de tal forma que soy parte de la dinámica que pretendo investigar. La educación médica involucra procesos de crecimiento y desarrollo que requieren cuidado y supervisión. El docente se preocupa por sus estudiantes, propone un programa de estudios, sigue el proceso de los aprendizajes, y evalúa sus avances, lo que puede ser visto como formas de cuidado (Coccia y Veen, 2022). La enseñanza y el aprendizaje involucran maneras de pensar, sentir, ser y hacer que se expresan en las prácticas cotidianas. Al revisar la literatura sobre educación médica, la mayor parte de las investigaciones se centran en la eficiencia de los métodos educativos para enseñar y evaluar, con evidencias medibles a los médicos en formación para lograr la adquisición de las competencias profesionales esperadas. En general se enfocan en las técnicas, las estrategias didácticas, la validación de los instrumentos de evaluación y las condiciones institucionales del proceso educativo. No obstante, hay poco énfasis en la relación de cuidado de los profesores a los estudiantes, lo que depende en parte de la actitud de los profesionales de la educación médica frente al proceso de crecimiento y desarrollo de la identidad profesional de los aprendices.

### **Dos enfoques sobre la formación del médico**

Se puede pensar en dos formas de estimular el desarrollo, la primera se refiere al seguimiento cercano del proceso desde el inicio, a la protección y acompañamiento ante los problemas que se enfrentan en el trayecto, así como a los resultados obtenidos al final del camino. Para que esto sea posible se requiere de planes, tiempo para el aprendizaje de los conocimientos, prácticas, destrezas y ejercicios de evaluación. En esta modalidad, el profesor cuida a los estudiantes y establece relaciones interpersonales, lo que influye en la formación de la identidad del educando. La otra forma de considerar el proceso formativo supone una perspectiva más moderna centrada en la búsqueda de la eficiencia. La optimización requiere del control y la previsibilidad del proceso educativo, así como la confiabilidad de la operación del sistema (Veen y de la Croix, 2023).

La educación que antes se daba de manera tutorial donde el docente ordenaba y vigilaba al aprendiz en su proceso formativo, se transformó en un espacio enmarcado en formas tecnológicas de pensar y actuar. Enmarcar se refiere a posicionar, a poner orden con el fin de asegurar el rendimiento y la eficiencia, lo que a su vez requiere que los procesos sean controlables y predecibles. En palabras de Foucault, se crea un dispositivo organizacional donde existe una estructura que distribuye las posiciones, las jerarquías y las tareas para hacer funcionar la maquinaria y lograr las metas planteadas. La idea es que los agentes se posicionen y se hagan presentes de manera que el proceso técnico pueda ser realizado de la forma más eficiente posible.

En el encuadre, que no es positivo ni negativo en sí mismo, se inscribe el proceso educativo planeado e implementado para lograr las competencias de egreso, lo que imprime a su vez una identidad profesional particular. En la educación médica, las métricas arrojan una imagen

sobre las competencias de un aprendiz en el desempeño de una habilidad, en la aplicación de los conocimientos, en la confiabilidad de sus actividades. Esto obliga a que los sujetos en formación se aparezcan de cierta manera para ser vistos según las expectativas de otros, es decir esta imagen se vuelve una representación del profesionalismo como atributo de la identidad individual y colectiva.

En este modelo representacional, existe una paradoja, pues para ser visto como quien se es, debe presentarse de cierta manera, lo que por definición es algo que no se es, es decir, se crea una falta la autenticidad del ser (Veen, 2021). Esta representación donde se muestran signos de las cualidades deseadas coloca a los estudiantes en un doble vínculo, por un lado, la demostración de ser un profesional competente para cumplir el contrato social de la profesión, y por otro la expresión de la propia identidad que implica ideas, experiencias, memorias, valores, creencias y actitudes personales.

El modelo tradicional de aprendizaje de la educación médica se caracterizaba por la cercanía relacional del aprendiz y el profesor en la práctica, esta forma de cuidado se ha vuelto inoperante ante el advenimiento de las modalidades tecnológicas para guiar los procesos educativos. Ambos modelos tienen sus fortalezas y debilidades, y habrá que aprovechar lo que cada uno ofrece. Lo cierto es que hoy la relación entre el docente y el estudiante está enmarcada en dispositivos académicos que buscan capacitar y asegurar las competencias antes de otorgar títulos profesionales que avalan el ejercicio profesional. La pregunta que surge entonces es ¿cómo combinar estas dos modalidades de relación que apoye la formación de una identidad médica profesional auténtica?

Con respecto al concepto de identidad, se pueden distinguir tres enfoques teóricos en la literatura de educación médica, cada uno de los cuáles explica de manera limitada el fenómeno de estudio. A continuación, se exponen dichos enfoques para después reflexionar sobre las prácticas educativas que influyen en la configuración de una vigorosa identidad profesional.

### **Cuestiones de identidad ¿cómo entenderla?**

Convertirse en médico se considera algo más que demostrar competencias (Ventres, 2014), implica un énfasis en el ser y hacer. Aunque la cuestión del “ser” y “llegar a ser” sea un asunto complejo. El devenir en educación médica suele discutirse bajo la denominación de la “formación de la identidad profesional”, como diría Wald (2015) es “el proceso fundacional que uno experimenta durante la transformación de laico a médico” que implica el desarrollo de valores, acciones y aspiraciones profesionales, esto es la identidad.

Aunque utilicemos el término identidad de manera común, se trata de un concepto polisémico y ambiguo que está siempre abierto a la interpretación, por ejemplo, no hay una sola respuesta a la pregunta ¿qué hace que una identidad sea profesional?, ¿cómo se forman las identidades? y ¿qué se puede hacer para apoyar su formación? Es difícil definir unívocamente o medir la identidad ya que está atravesada por la interseccionalidad (género, edad, etnia, territorio, religión y otras cuestiones socioculturales que caracterizan a los agentes) a las que se confiere

más o menos importancia en determinadas situaciones. Así, la identidad no alude sólo a la relación entre profesor y estudiante, sino a las condiciones contextuales y las coyunturas sociohistóricas en que se configura.

En la educación médica se reconocen tres formas interrelacionadas de conceptualizar la identidad: como un rasgo psicológico individual, como conjunto de comportamientos y como integrante de una comunidad de práctica. Cada una de estas conceptualizaciones es problemática a su manera, pero todas son instancias del modelo representacional de la identidad.

### ***La identidad como rasgo individual***

La identidad profesional como rasgo del individuo considera que se ubica dentro del agente y puede expresarse en comportamientos reconocibles. El individuo (estudiante) sabe la verdad de quien es él y el desafío del otro (profesor) es extraerla o indagarla. Dado que es fundamentalmente imposible acceder directamente al mundo interior de otra persona, la actuación pública de una persona sólo puede ser accesible por medio de la observación, lo que se mira es la representación de su identidad interior. Alguien que tiene una identidad profesional desarrollada demuestra un comportamiento que se considera profesional. Entonces en este enfoque, la identidad profesional se reduce a una lista de comportamientos como ser puntual, expresarse de cierta manera y proyectar una determinada actitud, mismos que se toman como indicadores de la presencia de una identidad específica. Según este argumento, los comportamientos son indicativos de la presencia o ausencia de la identidad profesional y se valora por su aspecto (Cruess, Cruess y Steinert, 2019).

### ***La identidad como conducta***

La idea anterior, lleva al enfoque conductista donde el comportamiento no sólo es una expresión de quien se es (no es un rasgo personal), sino uno es según se comporta. Esto plantea la situación de que el agente puede comportarse de una manera, pero en realidad ser otro. Por ejemplo, supongamos que un estudiante de medicina está en un examen práctico y le plantean un caso de aborto. Su manera de resolverlo, según los parámetros institucionales, no necesariamente coinciden con sus creencias, no obstante, actúa según lo que esperan sus profesores o examinadores para no obtener una mala nota. En esta situación es indistinguible a simple vista la discrepancia entre lo que actúa y lo que piensa dicho estudiante, y los criterios de evaluación determinan su comportamiento.

Si se considera el comportamiento como una representación de cualidades internas y luego se reduce a comportamientos, esto distorsiona la articulación de la identidad profesional con la biográfica. Esta tensión permite que los estudiantes “jueguen” con el sistema y cambien su comportamiento en el momento de la evaluación (Rees y Knight, 2007). Lo mismo sucede con la medición del profesionalismo o la empatía, al cuantificarse se genera una disonancia entre lo que se pregunta y lo que en realidad sienten los encuestados. Jugar con el sistema ilustra el concepto de encuadre, el enfoque en el comportamiento esperado y la eficiencia

del sistema, no consideran la identidad de los estudiantes sino su actuación dramática en términos de Goffman (2006). En ciertas situaciones, tiene más sentido para los agentes actuar de acuerdo con los estándares, porque la representación es lo que importa. Esto puede conducir a sólo emular el comportamiento socavando la motivación interna y haciendo que los estudiantes se sientan presionados y desconectados (Pinto-Powell y Lahey, 2019). En el fondo el enfoque conductista no trata a la identidad como esencia pre-existente (conjunto de rasgos individuales) sino que equipara el comportamiento con la identidad. Pero negar la relevancia de la experiencia interna relacionada con la formación de la identidad profesional conduce a entenderla como representación.

### ***La identidad como proceso de socialización***

La identidad también se ha enfocada como proceso de socialización, es decir en las interacciones entre los agentes posicionados en una comunidad. La formación de la identidad profesional en esta visión no tiene que ver con las cualidades internas, sino con las prácticas en los entornos culturales donde tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje de la medicina. Esto significa que los estudiantes actúan según lo que se consideran “buenas prácticas” profesionales. Una de las propuestas más aceptadas de esta modalidad es la denominada “comunidades de práctica”, en donde los novatos de un campo pasan de la participación periférica a la participación plena por medio de la interacción social.

A medida que se avanza en el programa académico, los participantes adquieren cierta independencia para decidir su apego o distanciamiento de la comunidad de práctica. De esta manera, la identidad se va nutriendo en la toma de decisiones y las interacciones sociales con respecto a cuando seguir o desviarse de las normas y directrices. La crítica a este enfoque se basa en que lo que está en disputa no es la identidad, sino la conformidad al rol social que desempeña el aprendiz en distintos momentos de su formación. Orientarse sólo por el rol social puede reducir el concepto de identidad a una actuación, a un papel teatral, donde según la obra cambia la identidad.

Surge entonces la pregunta ¿hasta dónde la identidad profesional de un médico en formación es moldeada para adaptarse a la cultura dominante del campo?, en el modelo de “comunidades de práctica”, la necesidad de adaptarse y conformarse al ambiente, parece reemplazar cualquier sentido de autenticidad. Esta visión choca con la idea de dejar que los estudiantes se desarrollen a su manera, sin invisibilizar sus cualidades e interseccionalidades, pues emerge la interrogante de quién pone las reglas y quién diseña el plan de estudios, los estándares que establece la comunidad no son neutros. De esta manera, no sólo se trata de socialización, sino de la subjetivación y autenticidad de la identidad profesional.

### **Del “representacionalismo” de la identidad a la diversidad de experiencias formativas**

En las posturas anteriores, la identidad se lee a través del lente de la representación, esto es, la actuación como reflejo de un mundo interior, como conjunto de comportamientos o como



interacción social. Cada enfoque enfatiza ciertos aspectos de la identidad a expensas de otros y reduce la potencialidad del constructo. Si la identidad se limita a un estado psicológico, conductual o social, lo que se muestra es una imagen, un conjunto de representaciones parciales sobre la manera en que opera la identidad.

En contraste se puede afirmar que la identidad tiene que ver con la experiencia fenomenológica de cómo *esser* un profesional. Entonces hay una experiencia interna y externa, en un movimiento de subjetivación y objetivación dialéctico que se concatena con los acontecimientos (Berger y Luckman, 1966). Sin embargo, ser profesional no es sólo una elección individual, se es profesional en una comunidad de práctica donde hay otros profesionales capacitados que ratifican la identidad, de tal manera que para un aprendiz convertirse en médico implica el reconocimiento de los otros, de los profesores que se dedican a la educación médica y quienes forman parte de los equipos de salud con quienes interactúan en la práctica clínica cotidiana. De ahí que la formación de la identidad profesional sea al mismo tiempo un asunto relacionado con la experiencia personal, el ser y hacer del médico, pero también un proceso de intercambio social en el cual los docentes tienen un papel importante para guiar y apoyar a los estudiantes en el trayecto de convertirse en profesionales.

Un recurso privilegiado para recuperar la experiencia es la narrativa pues permite la reconstrucción de la experiencia interpersonal y sociocultural y da cuenta de la manera en que se estructuran y operan tanto los relatos como los agentes que los producen en la interacción. En las historias narradas se puede poner el foco en las palabras, pero también en las gesticulaciones, silencios, emociones corporizadas y acciones que transmiten la experiencia vivida, ya sea en los procesos educativos donde los médicos, a través de capacitación y formación académica, construyen su identidad profesional, o en aquella que se externa en la narrativa del padecer compartido entre médicos, pacientes y familiares para dilucidar la enfermedad y su atención (Hamui, 2022).

La diversidad de las identidades en el campo de la educación médica constituye un acervo valioso que abre variadas formas de ser y hacer. La identidad profesional no se gestiona, pues no es uniforme, ni previsible, ni se conduce en conformidad con manuales, esto llevaría a su empobrecimiento, es decir pasaría de la pluralidad a la homogeneidad. En lugar de un enfoque único para todos habría que estimular alternativas a pequeña y mediana escala que se complementen entre sí sin tener que ubicarse en un solo enfoque, lo que implica abrir el campo a la improvisación, a la innovación técnica, y descubrir lo que funciona en el proceso. Más que un plan detallado que luego se ejecute (encuadre) habría que ensayar alternativas educativas y estudiarlas para incorporar aquello que incida en la formación de la identidad profesional.

En lugar de preguntar qué se puede hacer para remediar la pérdida de motivación interna, o promover la reflexión o resolver el sentimiento de sentirse desvinculado, habrá que dar espacio para el desarrollo de la identidad profesional en el proceso formativo. Esto no significa que se ignore la identidad, el profesionalismo, la reflexión o la importancia de la empatía, más bien habría que considerar la manera de darles espacios de expresión a los estudiantes y a

los docentes sobre su propia experiencia y perspectivas, así como la posibilidad de explorar alternativas.

Si bien, con el asunto de la identidad no hay definiciones únicas y definitivas, se pueden mencionar algunos elementos necesarios para hacer que el tema de la identidad profesional este presente en el curriculum de manera sostenible. Algunos de ellos serían: el respeto a la autonomía de los estudiantes, que se les permita ser diferentes e invitarlos a pensar en los sentidos y los significados de las diferencias en el contexto del campo médico, hacerlos ver que son responsables de sus propias elecciones con sus consecuencias esperadas y no planeadas. Por otro lado, es importante que los estudiantes sean expuestos a distintos entornos, que vean modos de hacer diferentes que contrasten con sus experiencias cotidianas, es decir que lo extraño estimule ideas críticas y la reflexión irrumpa y perturbe lo considerado como dado. Esto se puede lograr con experiencias fuera de los espacios comunes donde sucede la educación por ejemplo en estancias en territorios distintos, o incluso en el salón de clase por medio de ejercicios como las representaciones teatrales, la lectura y la escritura de experiencias auténticas, y otras vivencias que ayuden a aprender la empatía y a modular el carácter, las actitudes y comportamientos.

Un elemento más que se asocia con las buenas prácticas es organizar el contacto humano y las interacciones sociales de los estudiantes. El desarrollo y crecimiento personal requiere un acercamiento individual y la tutoría es un ejemplo de la relación educador educando que requiere una disposición de apoyo del mentor y propuestas del estudiante. Los encuentros tempranos con los pacientes también ayudan a sensibilizar a los alumnos sobre su práctica profesional y evitan quedarse solo con la representación de los pacientes.

Es cierto que todas estas prácticas requieren tiempo y creatividad para diseñar e implementar experiencias significativas que orienten y faciliten el aprendizaje. Más que en evaluar y calificar, priorizan la crecimiento y desarrollo sin tratar de medirlo. Pero vale la pena dar el paso hacia nuevas formas de relación mediadas por estrategias educativas innovadoras.

### **Algunas palabras de cierre**

La forma en que el docente conceptualiza la identidad profesional influye en la manera en que se relaciona con sus estudiantes. Los profesores pueden trabajar en su propia identidad como docentes y como miembros de la comunidad educativa. No obstante, con respecto a la formación profesional de los estudiantes no pueden permanecer indiferentes, ni asumir una postura neutral y objetiva fuera del contexto cultural, histórico y profesional donde se debate lo que se entiende por desarrollo profesional. Cualquier descripción teórica del concepto de la identidad y del crecimiento profesional, puede verse como una representación de los propios valores y perspectivas, más que como propiedades del fenómeno que se pretende teorizar. De ahí que los referentes empíricos y las experiencias auténticas en la trayectoria formativa sean componentes nucleares que pluralizan la noción de identidad.

La labor de los docentes es enmarcar las experiencias, quitar los obstáculos y proporcionar lo necesario para que los estudiantes crezcan en todo su potencial. Aunque también debiera considerarse el perfil académico y los resultados que se pretende lograr antes, durante y al final del proceso educativo de acuerdo con el modelo curricular. Combinar los enfoques (Parsons, Kon, Plews-Organ y Gusic, 2021) es el reto, se necesita favorecer el crecimiento personal, pero considerar también el marco del desarrollo sostenible capaz de dar respuesta a las necesidades sociohistóricas de la humanidad. Hoy más que nunca es pertinente problematizar conceptos como reflexión, profesionalismo, identidad, cuidado, ciencia, tecnología y habilidad, entre otros (Schaepekens, Veen y de la Croix, 2021). Se requiere ir más allá de las métricas y el pensamiento técnico, para incurrir en la experiencia plural y diversa que imprime en la identidad profesional sus tonalidades y especificidades.

La tensión entre el sentido humano de la profesión y la tecnificación de los procesos educativos y de atención médica sigue vigente. Se necesita repensar los conceptos y su expresión en las prácticas profesionales y para ello habrá que mantenerse en diálogo con las experiencias de los agentes que pueden orientar los nuevos diseños educativos. El juego entre la práctica, la teoría y los conceptos implica trabajar pensando y pensar trabajando. Los docentes tienen un papel fundamental en esta dinámica pues su perspectiva de la formación profesional señala rumbos en la recuperación de las experiencias educativas de los estudiantes y reconfigura su identidad como profesores.

## Referencias

- Cruess RL, Cruess SR, Boudreau JD, Snell L, Steinert Y (2014). Reframing medical education to support professional identity formation. *Acad Med.* 89(11): 1446–51. DOI: <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000427>
- Coccia C, Veen M (2022). Because we care: A philosophical investigation into the spirit of medical education. *Teach Learn Med.* 34(3): 341–9. DOI: <https://doi.org/10.1080/10401334.2022.2056744>
- Veen M, de la Croix A (2023). How to Grow a Professional Identity: Philosophical Gardening in the Field of Medical Education. *Perspect Med Educ.* 6;12(1):12-19. doi: 10.5334/pme.367. PMID: 36908744; PMCID: PMC9997106
- Veen M (2021). Wrestling with (in)authenticity. *Perspect Med Educ.* 10(3): 141–4. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40037-021-00656-x>
- Ventres WB (2014). Becoming a doctor: One physician's journey beyond competence. *Journ of Grad Med Ed.* 6(4): 631–3. DOI: <https://doi.org/10.4300/JGME-D-14-00144.1>
- Wald HS (2015). Professional identity (trans)formation in medical education: Reflection, relationship, resilience. *Acad Med.* 90(6): 701–6. DOI: <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000731>

- Cruess SR, Cruess RL, Steinert Y (2019). Supporting the development of a professional identity: General principles. *Med Teach*. 41(6): 641–9. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1536260>
- Rees CE, Knight LV (2007). The trouble with assessing students' professionalism: Theoretical insights from sociocognitive psychology. *Acad Med*. 82(1): 46–50. DOI: <https://doi.org/10.1097/01.ACM.0000249931.85609.05>
- Goffman, E (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid. CIS.
- Pinto-Powell R, Lahey T (2019). Just a game: the dangers of quantifying medical student professionalism. *J Gen Intern Med*. 34(8): 1641–4. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11606-019-05063-x>
- Hamui-Sutton, L (coord.). (2022) *Intracciones y narrativas en la clínica*. México: Facultad de Medicina, UNAM. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://libros.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/08/Libro-Interacciones-y-narrativas-en-la-clinica1082022.pdf>
- Berger P y Luckman T (1966). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Parsons AS, Kon RH, Plews-Ogan M, Gusic ME (2021). You can have both: Coaching to promote clinical competency and professional identity formation. *Perspect Med Educ*. 10(1): 57–63. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40037-020-00612-1>
- Schaepkens SPC, Veen M, de la Croix A (2021). Is reflection like soap? A critical narrative umbrella review of approaches to reflection in medical education research. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*. 27: 537–51. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10082-7>

## IMPLICACIONES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL Y EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

**Tania Vives Varela**

### Resumen

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.

Este estudio cualitativo se llevó a cabo con docentes de la Facultad de Medicina (FM) de la Universidad Nacional Autónoma de México

Este trabajo es parte de una tesis doctoral titulada “Los dilemas de la identidad profesional docente de los profesores de la Facultad de Medicina de la UNAM” realizada durante el ciclo escolar 2016-2017. El presente escrito responde a la pregunta: ¿Los docentes cuentan con espacios de formación pedagógica y de acompañamiento e intercambio con sus pares para sus actividades educativas?

Se encontraron cuatro categorías de la dimensión de la formación docente derivadas del análisis de los datos: 1. Inicios en la carrera docente, 2. Experiencias de formación docente, 3. Conductas ejemplares que orientan la práctica docente y 4. La evaluación y realimentación del desempeño docente. Las cuales dieron cuenta de los elementos de la formación docente que los profesores otorgaron mayor valor en la construcción de su identidad.

**Palabras clave:** identidad docente, formación docente, práctica educativa.

### Introducción

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 Scandroglio, 2008).

La Identidad Profesional Docente (IPD) se refiere a cómo los profesores viven y aprecian su labor, incluye los factores que les generan satisfacción e insatisfacción. Tiene relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del quehacer por los mismos docentes y

por la sociedad. La IPD es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad. Es un proceso relacional que se da en las interacciones con estudiantes, pares, autoridades, entre otros (Vives, Albarrán, Hamui Fortoul, 2021). La profesionalización de la docencia marca un reconocimiento de esta labor y establece un buen cimiento para construir una identidad valorada.

Para dar cuenta de los aspectos contextuales y relacionales en el proceso identitario de los docentes, se trabajó con algunos conceptos de Michel Foucault y Pierre Bourdieu, los dos autores 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. 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. 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.

Este estudio se llevó a cabo con docentes de la Facultad de Medicina (FM) de la Universidad Nacional Autónoma de México, la cual 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. Dichos agentes, siguen los lineamientos de los programas académicos de las asignaturas que imparten, cada profesor percibe, interpreta e incorpora el conocimiento, las leyes, las políticas, reglas, y las tareas académicas de la FM, para configurar su práctica educativa (Del Mastro, Monereo, 2014). La FM pertenece a una universidad pública, la más grande, antigua (fundada en 1910) y de mayor matrícula en el país.

Este trabajo es parte de una tesis doctoral titulada “Los dilemas de la identidad profesional docente de los profesores de la Facultad de Medicina de la UNAM” realizada durante el ciclo escolar 2016-2017. El presente escrito responde a la pregunta: ¿Los docentes cuentan con espacios de formación pedagógica y de acompañamiento e intercambio con sus pares para sus actividades educativas?

## Método

El estudio se enmarca en el 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).

Las entrevistas semiestructuradas fueron la técnica de recolección de datos por ser un procedimiento fiable, versátil y flexible, que generó una conversación entre iguales con una línea argumental (Albert-Gómez, 2007).

Se realizó una preentrevista con las siguientes categorías apriorísticas para la dimensión de la formación docente: formación disciplinar, inicio de actividades docentes (capacitación o de manera empírica), modelo a seguir, actualización docente, dilema Individualismo/colaboración, trabajo individual, espacios de intercambio académico, interacciones con pares (profesional, recreativa), grupos de trabajo con pares, Con los resultados se elaboró una guía de entrevista.

Se seleccionaron a los profesores que impartían las asignaturas de los dos primeros años y que pertenecieran a las tres áreas del Plan de Estudios 2010: Bases Biomédicas de la Medicina; área Clínica y Bases Sociomédicas y Humanísticas de la Medicina.

La autenticidad de este estudio derivó de la grabación en audio de las entrevistas y transcribirlas literalmente en textos para interpretarlas, en un proceso de análisis de codificación axial de texto libre de los testimonios. Se utilizó la teoría fundamentada modificada, ya que se partió de dimensiones definidas a priori para generar un esquema analítico de la dimensión afectiva en la construcción de la IDP. Se realizó un segundo nivel de análisis con la relación de conceptos y categorías identificadas y la triangulación de los datos con el marco teórico (Cisterna, 2005).

## Resultados y discusión

En cuanto a la dimensión de la formación docente. La identidad profesional del profesor 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 (Alcalá, Demuth y Quintana, 2014).

A continuación, se presenta una tabla (tabla 2) con las categorías de la dimensión de la formación docente derivadas del análisis de los datos:

**Tabla 2. Categorías de la dimensión de la formación docente**

Categorías	Descripción de los hallazgos
<p>1. Inicios en la carrera docente</p>	<p>Se encontró 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).</p> <p>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. 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). En cada etapa 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. 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).</p> <p>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 los llevó a continuar progresivamente hasta convertirse en profesores titulares. 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).</p>



<p>2.Experiencias de formación docente</p>	<p>La preparación para enseñar y la capacidad de establecer relaciones positivas con los estudiantes y otros profesores fue una de las principales fuentes que alimentaron 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</p> <p>En este estudio se encontró 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.</p> <p>La interacción entre profesores durante los cursos de formación fue lo más valorado por los docentes.</p> <p>Sin embargo, hay profesores que consideraron que los espacios de interacción entre docentes son insuficientes para intercambiar y reflexionar en su práctica. 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.</p> <p>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. Lo anterior hace 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.</p>
--	--

<p>3. Conductas ejemplares que orientan la práctica docente</p>	<p>De acuerdo con 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.</p> <p>Las narraciones 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).</p> <p>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.</p> <p>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).</p> <p>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.</p>
---	---

4. La evaluación y realimentación del desempeño docente

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). 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 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 (2008), 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.

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.

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).

## Conclusiones

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.

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. 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.

## Referencias

- Albert-Gómez, MJ. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGrawHill
- 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
- 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.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault Temas, conceptos y autores*. Argentina: SXXI
- Cisterna, F (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71
- 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

Facultad de Medicina, Gaceta 2010.

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

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

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.

Gros, B y Romaná, T. (2004). Ser profesor palabras sobre la docencia universitaria. España: Octaedro

Hamui A. (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Inv Ed Med*, 5, 49-54

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

Hoskin K. (1997). Foucault a examen. En Ball, S J. (Comp). *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saber*. Madrid: Morata

Jackson, A y Mazzei, L. (2012). *Thinking with theory in Qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. New York: Routledge

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza editorial.

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.

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

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.

Schunk, DH. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson

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

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.

Vives-Varela, T., y Varela-Ruiz, M. (2013). Realimentación efectiva. *Inv Ed Med*, 2 (6), 112-114.

Vives Varela T., Albarrán Pérez D., Hamui Sutton L., & Fortoul van der Goes T. (2021). Construcción de la identidad docente en medicina y la capacitación temprana en la docencia. *Revista Investigación En Educación Médica*, 10(38), 7-15. Recuperado a partir de <http://www.riem.facmed.unam.mx:90/ojs/index.php/riem/article/view/676>

## LA INTERACCIÓN ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES: FACTOR EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

**Raúl Romero Lara**

### Resumen

La identidad docente se enmarca como una actividad compleja que se integra de múltiples factores que van desde lo profesional hasta lo personal, pasando por la interacción con el estudiantado. Se realizó un acercamiento desde un enfoque cualitativo para indagar sobre la percepción de docentes de educación superior, en relación al papel que juega la interacción con el estudiantado en la construcción de su identidad. Esta investigación se realizó con un enfoque cualitativo, en donde participaron profesores de una universidad particular del poniente de la Ciudad de México, como parte de un proyecto de investigación que inició en el año 2020. Se ha indagado en la percepción y constructo que los docentes tienen alrededor de considerar e incluir las necesidades y características del estudiantado en su planeación, conducción y desarrollo de su práctica, este interés en la interacción con el estudiantado ha destacado como un factor central en la construcción de su identidad, el profesor no solo considera e incluye las necesidades características del estudiantado, sino que además se ocupa de vincular sus inquietudes con problemáticas sociales actuales, en relación a un contexto específicos y en relación a la realidad social inmediata, nacional e internacional, lo anterior en el marco de la interacción con el estudiantado, con la preocupación por el estudiantado como persona y profesional, más allá de un número.

**Palabras clave:** Identidad profesional, formación profesional, diversidades, experiencias educativas.

### Introducción

Hablar de identidad docente remite innegablemente a indagar en las cosas que los profesores realizan para desarrollar su práctica, es decir, es necesario indagar sobre las cosas que realizan antes, durante y después de interactuar con los estudiantes dentro del salón de clases. Por lo tanto, el análisis de la práctica docente, desde la perspectiva de Zabalza (2003), debe considerar recuperar los elementos de la interacción entre maestro, alumnos y contenido. Es necesario contemplar esta profesión como flexible, dinámica, reflexiva y pedagógica, lo que implica comprender las actividades que realiza el profesor para la planeación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje además de los incluidos durante el desarrollo de éstos. A este respecto Coll y Solé (2001) mencionan que el análisis de la práctica educativa debe incluir el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa. El concepto

de interactividad apunta a la diversidad de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje; por lo que es necesario tomar en cuenta los factores que el docente considera antes de iniciar la clase, tales como: infraestructura, características de personalidad de los alumnos, aprendizaje del grupo, número de estudiantes, en función de los elementos del contexto institucional.

Este acercamiento a la perspectiva de la identidad docente se realizó con base en un enfoque cualitativo, retomando la voz de primera mano de docentes de una institución de educación superior particular de la Ciudad de México, como parte de un proyecto de investigación iniciado en 2020. Tanto la sociedad como las instituciones educativas hoy en día tienen expectativas diferentes del profesor respecto a hace unos años; los objetivos educativos han cambiado, las estructuras organizacionales y las generaciones de estudiantes ya no son elementos pasivos. Hoy en día retomar las inquietudes, intereses y características del estudiantado es fundamental, las interacciones entre docentes y estudiantes constituyen una herramienta fundamental para que esto suceda.

## Referentes teóricos

La práctica docente es entonces, una actividad intencional (Bazdresch, 2000) que involucra las acciones realizadas por el profesor. La reflexión del profesor sobre su quehacer, desde la propia descripción de la práctica docente hasta el impacto que tiene sobre el estudiante. Carr (citado en Bazdresch 2000), considera que la práctica educativa tiene una diversidad de significados; la búsqueda de un saber elevado, mediante tareas intencionales a nivel de la conciencia reflexiva a través del razonamiento crítico, lo cual resulta inseparable del medio que usa y del bien que consigue considerando que está inserta en un contexto particular. Por su parte Zabalza (1990) menciona que la práctica educativa debe ser entendida como la suma de actividades que se desarrollan dentro del aula, pero sin ser exclusivas de este espacio; además de ser pertinente tomar en cuenta la interacción que el docente tiene con otros docentes y elementos institucionales. Algunos estudios definen la labor de los maestros como un proceso dinámico, innovador y sensible a los contextos de enseñanza, y ubican esta actividad dentro de las artes. En esta línea, Schön (1994) conceptualiza la práctica profesional de los profesores, como un proceso creativo y de reflexión sobre la acción que ejerce en los contextos donde ocurre la misma.

La docencia como actividad compleja involucra aspectos como el ser una actividad predefinida, ya que no se realiza en el vacío sino dentro de organizaciones que regulan y condicionan esta práctica; tiene un factor de simultaneidad debido a que durante la clase intervienen múltiples elementos; es impredecible, debido a la variedad de factores que en ella intervienen (Coll y Solé, 2001 y Schoenfeld, 1998).

En esta línea de ideas, es posible citar algunas características establecidas para conocer la percepción del docente sobre tópicos relacionados con su quehacer y su evaluación. Hernández



(en Guzmán, 2005) plantea la coexistencia de tres factores que hacen al buen docente: el dominio de contenidos, la motivación docente y la habilidad comunicativa. Ser un buen docente implica entonces, habilidad para enseñar un conocimiento disciplinario y estimular al alumno a desarrollar el pensamiento y a solucionar problemas (Garet, Porter, Desimone, Birman y Sik Yoon, en Guzmán, 2005). Guzmán (2005) agrega otras características del profesor universitario, necesarias para su práctica docente, tomadas de varias clasificaciones y propuestas por diferentes autores (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Coll y Solé, 2001; Guzmán, 2005; Hativa, 2000):

- a. Tener dominio disciplinario. Esto le permite ayudar al estudiante a vincular los nuevos conocimientos con los anteriores, lo cual resulta básico e indispensable, aunque insuficiente.
- b. Interpretar la conducta de los estudiantes para anticipar y prevenir el clima de la clase.
- c. Identificar la individualidad de los estudiantes y fomentar el respeto con y entre ellos.
- d. Tener dominio pedagógico general, que le permita organizar la clase con diferentes estrategias y herramientas didácticas. Esto incluye técnicas para el manejo de la clase.
- e. Unir la disciplina con la pedagogía para organizar los contenidos y establecer objetivos y actividades específicas.
- f. Tener dominio curricular, claridad en la finalidad educativa, ubicarse en el contexto donde enseña, conocer a sus alumnos y en su proceso de aprendizaje.
- g. Tener un adecuado conocimiento de sí mismo y confianza en su propio desempeño y en sus capacidades para organizar y ejecutar un curso.

Si el docente de nivel universitario es capaz de contar con las tres primeras habilidades, podrá interactuar con los estudiantes de una manera armónica y cordial, identificando la individualidad de cada estudiante y por consiguiente la diversidad con la que se conforman los grupos dentro de las instituciones universitarias. Las siguientes tres características le posibilitan para realizar un manejo correcto de los contenidos, seleccionando las estrategias didácticas más adecuadas a las particularidades de sus estudiantes; por último, pero no menos importante, si el docente se desenvuelve con plena confianza ante el grupo, los estudiantes tendrán la certeza de que los conocimientos que retransmite son fiables e importantes.

Aguilar y Viniegra (en Fresán, 2000), plantean que aún existen docentes dominantes apoyados en los supuestos de que la reflexión y la crítica están ausentes, sin embargo, afirman que esto debe cambiar, que al profesor le corresponde fomentar el aprendizaje mediante la construcción, el entendimiento, la interpretación y la selección, para generar, discriminar y proponer con un significado personal y de trascendencia social. El profesor debe propiciar un ambiente de libre expresión de ideas, mediante discusiones académicas, con actitud de respeto y confianza en sí mismo. Debe ser capaz de fomentar la capacidad de observar, escuchar y analizar respuestas, errores y comportamientos entre alumnos y tener una práctica flexible y adaptada a los conocimientos de los alumnos, de tal manera que manifieste su compromiso con la

formación de estudiantes a través de la asesoría constante con diálogo y sugerencias para solucionar problemas. Además, le corresponde estar actualizado, y tener dominio y manejo de la información correspondiente a la asignatura. A partir del trabajo de Colomina *et al.* (2001), se propone que el profesor interactúa con el estudiante en torno a un contenido y a una dimensión temporal, de tal forma que el aprendizaje se construya en este proceso.

Fresán (2000) considera que el profesor universitario debe fomentar en el estudiante la autocrítica, es decir, proporcionarle las herramientas cognitivas que le posibiliten hacer un análisis crítico de los diversos enfoques teóricos y metodológicos del área de conocimiento en la cual se desarrolla; además de que sea capaz de analizar su práctica profesional y cuestionar su entorno. También es importante lograr que los estudiantes desarrollen la independencia intelectual. Por lo anterior, se puede decir que el dominio disciplinario y pedagógico, y el vínculo entre estos y la aplicación de contenidos, entre otros, son elementos de la práctica docente que deben incorporarse en los procesos de evaluación docente, con el propósito de contar con categorías que sirvan como referentes observables y susceptibles de ser valoradas por los alumnos, los coordinadores de área y por el mismo docente.

Es necesario adentrarse en el tema de la práctica docente y en el desempeño de aquellos profesores que han obtenido buenos resultados en su evaluación, lo que constituye una fuente de información para conocer cuál es el proceso que siguen en la planeación de su curso, desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje y durante la evaluación del mismo; para recuperar elementos que apoyen el desempeño de los profesores que no han tenido buenas evaluaciones de su ejercicio, al tiempo que se pueden detectar algunas áreas de oportunidad para mejorar su labor frente a grupo. Schön (1994) conceptualiza la actividad profesional que desarrollan los profesores, como una oportunidad de reflexionar sobre los procedimientos que se llevan a cabo en las IES donde labora el profesor. Por tanto, es necesario contemplar al profesor como un personaje crítico, capaz de poder reflexionar sobre los elementos que intervienen en su labor docente, tanto internos, como externos. Es por ello por lo que Pérez (1987) propone la oportunidad de desplegar una reconceptualización de la teoría didáctica, de sus estrategias de investigación, pero contemplando al docente como un mediador entre el conocimiento y el estudiante.

Resulta imperante analizar y reflexionar sobre la percepción que el docente tiene de su práctica en contextos específicos, lo que podrá aportar elementos de sus metodologías didácticas, a través de recuperar cómo es que el docente articula los conocimientos académicos con los conocimientos no escolarizados, y su aplicación en la vida cotidiana en los procesos educativos de sus estudiantes (Monroy, 2000).

A partir de lo anterior se puede recuperar la preocupación por estudiar la peculiaridad de las situaciones educativas (Winne y Marx en Monroy, 2000), tomando en cuenta las mediaciones que las teorías y las relaciones sociales ejercen en las acciones del docente, previamente, durante y después de haber realizado su ejercicio en el salón de clases. Sin dejar de lado que el profesor es un sujeto que “toma decisiones, emite juicios y cuenta con creencias.” (Marcelo

en Monroy, 2000). El docente juega un papel importante en la educación superior, por lo que se hace necesaria una revisión, reflexión y retroalimentación de la actividad que desarrolla en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de mejorar los aprendizajes en las instituciones, de los profesores y de los alumnos, los cuales han de repercutir en una educación de mejor calidad.

La observación del proceso de enseñanza y de aprendizaje que desarrolla el profesor, a través de la interacción con los estudiantes es un elemento fundamental de su práctica. Dicho proceso se puede hacer tangible mediante el acto didáctico que se define como "... una acción dialéctica, organizada y orientada por una persona que tiene una posición privilegiada en el grupo para provocar las modificaciones del comportamiento en los miembros de este, tiene lugar en un contexto caracterizado desde el punto de vista sociológico." (Postic, 1972: 127). Este contexto establece los objetivos, los resultados a alcanzar hacia los cuales se dirigen los esfuerzos docentes e institucionales, esto puede promover modelos de comportamientos más o menos estables y observables; algunos podrán permanecer estáticos, en el rango de estereotipos mientras que otros evolucionarán. De esta forma un modelo definido por la institución puede influir en el docente, permitiéndole descubrir el modelo, analizarlo, para que transforme sus modos de acción. Los rasgos de personalidad y perfil profesional y académico son por el contrario más estables, menos relativos al contexto.

En toda interacción que se desarrolle entre el docente y los estudiantes interviene el tipo de conocimiento del otro, por lo que es importante tomar en cuenta si los alumnos han decidido inscribir diferentes materias con el mismo profesor, así como los motivos que los han llevado a ello, también se tomará en cuenta el conocimiento que tiene el profesor sobre sus estudiantes, conocimiento del otro. El conocimiento del otro se orienta por descripciones, juicios de valor sobre lo que debe hacerse o lo que considera como bien o mal; expresado en relación con el otro. Los referentes de los profesores y de los estudiantes que contribuyen a la conformación del conocimiento del otro reciben influencia de: "sus experiencias anteriores del medio escolar, sus tipos de formación, sus motivaciones, los rasgos de personalidad de cada uno." (Postic, 1972: 128). Estos factores influyen en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La atmósfera de clase puede estar determinada en gran medida por el comportamiento verbal y no verbal del docente, puesto que el profesor puede provocar de manera voluntaria o involuntaria ciertos comportamientos de los estudiantes. Las secuencias tanto de contenidos como de las interacciones suelen estar determinadas por el docente, y ocasionan reacciones en los estudiantes (Postic, 1972: 131).

El modelo del triángulo de la actividad o sistema de actividad esboza representa los varios componentes de un sistema de actividad en un todo unificado. Los participantes en una actividad son representados como sujetos interactuando con objetos para lograr resultados deseados. Mientras tanto, las interacciones humanas con cada uno y con los objetos del medio ambiente son mediadas a través del uso de instrumentos, reglas y la división del trabajo.

Los mediadores representan la naturaleza de las relaciones que existen dentro y entre los participantes de una actividad en una comunidad dada de prácticas.

Precisamente, en los análisis del trabajo, Engeström (et al, 2003) reconoce que la pregunta teórica principal es cómo combinar los diferentes elementos aludidos inmediatamente arriba; o sea, los aspectos sujeto-objeto y sujeto-sujeto, o los aspectos instrumental y comunicativo de la actividad.

No sólo se trata de la interacción entre estos elementos, se trata de la trascendencia que tienen en la vida de los docentes, por ello se recupera una frase que de un docente del área de humanidades que da clara cuenta de esto: “Me ha caído el veinte de la responsabilidad que implica tener al hijo del alguien más enfrente, había una chica que tenía un claro problema de aprendizaje, y lo que hice fue quedarme con ella en algunas ocasiones para hacer ejercicios extras, hay que devolver un extra, hay que ser muy profesional pero además, hay que hacerlo al modo Ibero y hacerles ver cómo es eso (D10).

La docencia como actividad compleja involucra aspectos como el ser una actividad *predefinida*, ya que no se realiza en el vacío sino dentro de organizaciones que regulan y condicionan esta práctica; pero también puede ser un proceso indeterminado, porque a pesar de que se realiza una planeación de las tareas, no todo puede preverse antes de ser realizado; es multidimensional con varios actores involucrados; tiene un factor de simultaneidad debido a que durante la clase intervienen múltiples elementos; es impredecible, debido a la variedad de factores que en ella intervienen (Coll y Solé 2001).

Engeström (1999) menciona que un primer nivel de tensión se manifiesta cuando “... los participantes encuentran más de un sistema de valor asociado a un elemento dentro de una actividad que causa conflicto.”, en este caso los sistemas de valor son: el modelo educativo, el ideario y la filosofía de la IBERO; las características y necesidades de los alumnos y en la medida que el docente conoce los componentes de estos sistemas de valores se puede minimizar este primer nivel de tensión.

Este conocimiento posibilita que los sistemas con los cuales interactúa se expandan e interaccionen entre sí de manera armónica, partiendo del hecho de que el ciclo expansivo de un sistema de actividad comienza con un énfasis casi exclusivo en la internalización, en la socialización y la formación de novicios para que se conviertan en miembros competentes de la actividad según se realiza habitualmente. La externalización creativa se produce primero bajo la forma de transgresiones e innovaciones discontinuas. A medida que las rupturas y contradicciones de la actividad se tornan más exigentes, la internalización cobra cada vez más forma de reflexión crítica, y se incrementa la externalización, la búsqueda de soluciones novedosas. Lo que permite decir que a mayor experiencia de los docentes demuestras una mayor apropiación de los elementos que constituyen su filosofía, misión, visión, el humanismo como elemento central del modelo educativo, así como de los factores que constituye la pedagogía Ignaciana, que a su vez es parte del modelo humanista, para que, en su conjunto, se promueva la puesta en práctica de sus conocimientos, habilidades y actitudes en la solución

de problemáticas con un beneficio social. Para el desarrollo de la investigación se planteó la siguiente pregunta central de investigación: ¿Cuáles son los elementos que conforman la identidad de los académicos de una universidad particular de la Ciudad de México?, para poder analizar los elementos que conforman la identidad de los académicos de la Ibero, que generan buenas prácticas en los docentes de esta institución.

### **Metodología de aproximación**

Para el desarrollo de esta investigación se propuso una aproximación metodológica de corte cualitativo, con la finalidad de establecer de manera sensible en qué forma los docentes perciben su identidad como académicos de educación superior. Este enfoque posibilitó tener una visión interpretativa de los significados y acciones que los docentes desarrollan, con base en las formas en que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, con base en los elementos del contexto institucional de una universidad particular; así mismo la forma en cómo interactúan con las tensiones que se les presentan. La información se registró con el apoyo de métodos que permitieron generar datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y sostenidos por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto (Vasilachis, 2006).

Estas estrategias posibilitaron comprender la complejidad de la práctica docente en el contexto de una universidad particular de la ciudad de México, considerando las relaciones estables, patrones de acción y significados comunes, identidad docente, entre los integrantes de esta comunidad académica. En la práctica docente convergen tanto aspectos institucionales como profesionales y personales; por lo que resulta conveniente introducir la noción de apropiación (De Certeau, 2000), como las formas diferenciadas en que los profesores conciben su identidad.

Al ser la práctica docente una actividad compleja y multifactorial, fue necesario realizar un análisis que posibilitara conocer los elementos que los académicos incluyen de manera implícita y explícita en el desarrollo de su labor y como éstos influyen en la misma. Por ello la importancia de recuperar las experiencias individuales, que en términos de Bogden y Biklen (2003), al conocer las percepciones de los docentes y el significado de un fenómeno o experiencia, con base en una típica pregunta de investigación: “¿cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupál) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno?” (Patton, 2002), que en este caso se convierte respecto a un contexto de educación superior. Teniendo como objetivo analizar de qué manera los docentes construyen su identidad como miembros de la comunidad de la Universidad Iberoamericana.

### **Entrevistas**

Se planteó la entrevista como una técnica central para recoger información de primera mano, esta se ha definido como una situación construida para que un individuo, en este caso académicos de educación superior, pueda expresar, mediante una conversación, ciertos elementos esenciales sobre “sus experiencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras” (Kahn y Cannell, 1997, en Tarrés, M., 2001: 66). Esta técnica

se ubica en la interacción de los sujetos quienes tienen símbolos, significados y experiencias sobre un tópico en particular, pero que no siempre están manifiestas de forma explícita.

Silverman (1989) señala dos enfoques en torno a la entrevista, el primero de ellos es el interaccionismo, centrada en recuperar la interpretación del significado, y el segundo la etnometodología que manifiesta su interés en indagar en las prácticas cotidianas, mediante las cuales los integrantes de una sociedad manifiestan las características de las relaciones sociales de su cotidiano. Por lo que para fines operativos de esta investigación siguió el enfoque de entrevista etnometodológico, con la finalidad de indagar sobre los elementos del contexto institucional que el docente incorpora en su práctica cotidiana, su interacción con los alumnos y con la comunidad académica en general. Siendo esta la principal fuente de información,

### Hallazgos

Se aplicaron 27 entrevistas a profesores de diversos programas académicos, 22 ellos de tiempo completo y 5 docentes de asignatura, lo que ha permitido tener datos con diversas perspectivas de disciplina, experiencia y tipo de contratación. En la siguiente tabla (1) se muestran las dimensiones y categorías analizadas, estas son resultado de considerar la importancia de la perspectiva individual y social para la construcción de la identidad docente. Así mismo, por la relevancia del contexto histórico tanto a nivel institucional como social, particularmente en educación superior.

Tabla 1. Dimensiones consideradas en la guía de entrevista semi estructurada

Dimensiones	Categorías
Trayectoria formativa	Personal, académica y profesional
Autopercepción y autoconocimiento	Concepción docente y profesional
Marco institucional	Percepción y aplicación y apropiación de: misión, visión, modelo educativo, pedagogía ignaciana, filosofía educativa, valores institucionales
Emociones/afectividad	Pertenencia, satisfacción, angustia, felicidad, confianza,
Reconocimiento por otros	Relaciones interpersonales con: alumnos, docentes, directivos, administrativos, personal de mantenimiento, etc.
Socialización	Participación, interacción social, intercambio y trabajo en colaboración, asistencia a actividades extracurriculares
Percepción social	Prestigio y reconocimiento de la docencia, crisis de identidad docente, contexto histórico y social de la docencia y del ser docente

Fuente: elaboración propia

La sistematización de la información obtenido de las entrevistas permitió conocer la percepción de los docentes participantes en torno a estas dimensiones, de las cuales destaca el reconocimiento por el estudiante como persona, más allá de alguien que se forma en una disciplina, como alguien con intereses, necesidades y propuestas, los profesores se ocupen en preguntar, conocer e integrar las inquietudes, intereses y necesidades del estudiantado en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Todos los docentes ya sean de tiempo completo o de asignatura, manifestaron un amplio compromiso con su labor docente, expresaron que la interacción con el estudiantado ha sido fundamental en la construcción de su identidad, con base en el respeto, la cordialidad y con una perspectiva de alcanzar los objetivos de aprendizaje, sin perder de vista el desarrollo de la persona:

“... a diferencia de otras instituciones, acá me sé los nombres de los estudiantes y me permito conocer sus intereses para poder preparar la clase con base en ello ...” (D10)

“... conocer sus intereses es fundamental para proponer ejemplos que sean atractivos ...” (D8)

“... pregunto al inicio del semestre sobre sus intereses, gustos y que les gustaría saber del a materia para poder actualizar la planeación ...” (D20)

“... por dialogo con colegas, sé que en esta universidad los docentes nos ocupamos por incorporar el interés del estudiantado en la planeación ...” (D05)

“... considero que la relación con los estudiantes es respetuosa y cordial, eso nos identifica a diferencia de otras instituciones en donde nombran al estudiante por número de lista ...” (D08).

“... siempre escucho al estudiantado, y si puedo apoyarlo con las dudas de mi materia lo hago o bien lo canalizó a una asesoría correcta en el departamento o la instancia que lo puedo ayudar ...” (D22).

Con base en lo anterior podemos afirmar que los docentes de esta institución han manifestado un claro interés por desarrollo profesional y personal del estudiante, esto además como un rasgo identificado con otros docentes y que no es propio en otras IES, por lo tanto, la interacción con el estudiantado podemos considerarla como un elemento que contribuye claramente en la construcción de su identidad docente.

Al realizar el análisis de las entrevistas a los docentes, se han podido identificar elementos comunes en el constructo de identidad docente como interés por el estudiantado, vinculación con problemáticas actuales, incorporación de intereses del estudiantado en su práctica docente, identificación con elementos de la misión, visión y modelo educativo de la institución; sin embargo, es interesante que entre los docentes no reconocen si otro docente incorpora estos elementos en su práctica.

Un propósito de la presente investigación es poder poner en común algunos elementos de la identidad docente, lo que posibilitará la construcción colectiva de la misma, apropiarse del ser docente de educación superior, del ser para los demás, pero sabiendo se es parte de un colectivo, de un gran grupo de personas que comparten acciones, pensamientos e ideales en torno a un modo de hacer, pero sobre todo de ser no solo en el aula, sino en los pasillos, en los espacios comunes, en día a día. El compartir y poner en común estos elementos de identidad docente puede ser un factor para el desarrollo de prácticas docentes pertinentes y por ende en la formación de profesionistas con responsabilidad social e incidencia en la sociedad.

## Referencias

- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. México: Textos educar-Educación Jalisco.
- Cole, M., Engestrom, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Gavriel Salomon (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Conversaciones psicológicas y educativas*. Argentina, pp. 23-74.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, J. M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. <http://www.education.miami.edu/blantonw/mainsite/Componentsfromclmer/Component1/engestrom.html>.  
**Consultado: 39 de Julio 2010**
- Engeström, Y., Engeström, R., and Kerosuo, H. (2003). The Discursive Construction of Collaborative Care. *Applied Linguistic 24/3: 283-315*. Oxford University Press.
- Fresán, M. (2000). Una propuesta para la evaluación docente en el nivel de posgrado. En J. Loredó Enríquez (Coord.), *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, (pp.37-62). México: Porrúa.
- Guzmán J. C. (2005) El profesor efectivo en educación superior. En F. Fierro, M. H. García. *Pensamiento didáctico y práctica docente*. México Universidad Nacional autónoma de México, Facultad de Psicología, División de estudios profesionales, Coordinación de Psicología Educativa
- Hativa, N. (2000). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Science 28*, 491-523.



- Monroy Farias, M. (2000). Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente. En M. Rueda Beltran, *Evaluación de la docencia perspectivas actuales* (págs. 283-307). México: Paidós.
- Postic, M. (1972). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Ediciones Morata.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. España: Paidós.
- Silverman, D. (1989). "The Practice of Qualitative Research", en *Qualitative Methodology & Sociology*. Gran Bretaña: Gower, Pp. 95-117.
- Tarrén, M. (coordinadora) (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa, Colegio de México y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede México.
- Universidad Iberoamericana (IBERO). (S/F). *Historia, Sinopsis cronológica de la IBERO*. [En línea]. Disponible: <http://www.uia.mx/web/site/tpl-Nivel2.php?menu=mgPerfil&seccion=anHistoria> [2009, Mayo, 7].
- Zabalza, M. A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía* No 186 Mato-Agosto. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. P.p. 295-317.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesor universitario* Calidad y desarrollo profesional. España: Alianza