



Revista Iberoamericana de Educación
Superior

E-ISSN: 2007-2872

emmaro@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Campos-Hernández, Miguel-Ángel; Gaspar-Hernández, Sara; Velásquez-Burgos, Bertha-Marlene
Discurso y representaciones de estudiantes de bacteriología y trabajo social
Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. VI, núm. 15, 2015, pp. 50-70
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
.jpg, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299133728003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Discurso y representaciones de estudiantes de bacteriología y trabajo social

Miguel-Ángel Campos-Hernández, Sara Gaspar-Hernández
y Bertha-Marlene Velásquez-Burgos

RESUMEN

Se analizan las representaciones que estudiantes del quinto semestre de Bacteriología y de Trabajo Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia, tienen de su propia formación profesional, con base en una aproximación sociocultural y sociolingüística para el análisis de sus respuestas a un cuestionario de preguntas abiertas al respecto. Se encontró gran diversidad representacional sobre su formación profesional, entre estudiantes de cada grupo, a pesar de compartir experiencia, formación y proceso educativo; esta situación muestra un amplio potencial sociocultural para enfrentar su formación e inserción profesional, pero también muestra una construcción de identidad profesional débil en cada carrera; también se encontró gran similitud entre carreras a pesar de pertenecer a campos profesionales disímiles.

Palabras clave: formación profesional, representación social, discurso.

Miguel-Ángel Campos-Hernández

campos@unam.mx

Mexicano. Doctor en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigador Titular C, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Temas de investigación: epistemología, cognición, representaciones sociales en el contexto educativo.

Sara Gaspar-Hernández

saragasparh@gmail.com

Mexicana. Doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigadora Asociada, Facultad de Filosofía y Letras (Colegio de Pedagogía), UNAM. Temas de investigación: identidad profesional, representaciones sociales, didáctica de la investigación educativa.

Bertha-Marlene Velásquez-Burgos

bemar5@yahoo.es

Colombiana. Magister en Pedagogía, Universidad de la Sabana (Bogotá, Colombia). Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (al momento de someter el artículo). Temas de investigación: desarrollo educativo, pedagógico y curricular; representaciones sociales, habilidades de pensamiento.



Discurso e representações de estudantes de bacteriologia e trabalho social

RESUMO

Neste trabalho são analisadas as representações que os estudantes do V semestre de Bacteriologia e de Trabalho Social da Universidade Colégio Mayor de Cundinamarca, Colômbia, têm sobre a sua própria formação profissional, com base numa aproximação sociocultural e sociolinguística para análise das suas respostas num questionário de perguntas abertas a esse respeito. Encontrou-se grande diversidade representacional sobre sua formação profissional, entre estudantes de cada grupo, a pesar de compartilharem experiência, formação e processo educativo; esta situação mostra um amplo potencial sociocultural para enfrentar sua formação e inserção profissional, porém também expõe uma construção de identidade profissional fraca em todo curso. Aliás, encontrou-se grande similitude entre cursos, mesmo pertencendo a áreas profissionais dissimiles.

Palavras chave: formação profissional, representação social, discurso.

Discourse and representations of students of Bacteriology and Social Work

ABSTRACT

The article analyzes representations of students in the fifth semester of Bacteriology and Social Work of the University Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia, have of their own professional training based on a socio-cultural and sociolinguistic approach to analyze their answers to a questionnaire with open questions. Great representational diversity was found on their professional training among the students of each group in spite of sharing experience, training and educational processes; said situation shows wide sociocultural potential to face their education and job entry, but also revealed a weak construction of professional identity for each course of study; similar findings were produced between the courses of study in spite of belonging to dissimilar professional fields.

Key words: professional education, social representation, discourse.

Recepción: 22/10/13. **Aprobación:** 20/10/14.



Presentación y problemática

En este trabajo se estudian representaciones que estudiantes de las carreras de Bacteriología y Laboratorio Clínico (BLC) y Trabajo Social (TS) de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UCMC), Colombia, tienen sobre su propia formación profesional, en términos de conocimientos, valores y habilidades que consideran tener.¹ Las preguntas de investigación que orientan este estudio son: ¿qué piensan, creen, valoran los estudiantes de su formación profesional? ¿Qué elementos representacionales comparten? ¿Qué diferencias y similitudes existen entre estas carreras al respecto, dado que se inscriben en sendos campos profesionales asociados a los ámbitos de las ciencias naturales y las sociales, los cuales constituyen campos de conocimiento con sus propias perspectivas y prácticas? Para abordar estas interrogantes se estudia el caso de un grupo de V semestre de cada una de las carreras mencionadas, momento que representa el cierre del periodo escolar en el que han obtenido las bases de su formación profesional y están por iniciar el proceso de ampliación y profundización al respecto. Este momento, y toda su formación, se encuentran dentro del dinámico y complejo contexto socioeconómico, político y cultural actual, que requiere una visión de propósitos clara, capacidades y habilidades específicas, conocimientos y fundamentos fuertes, una disposición para acometer las tareas necesarias en la profesión y una identidad profesional sustentada en estos aspectos. En ese contexto se insertarán los estudiantes una vez que terminen sus estudios profesionales.

Por su parte, las instituciones educativas generan una oferta de formación profesional con esos propósitos y características. Con base en ello, las autoridades institucionales generalmente se enfocan en las calificaciones escolares, nivel de titulación y otros aspectos generales como muestra de los avances y logros de

los estudiantes, asumiendo que van desarrollando, y logran, el perfil de profesional deseado de acuerdo con los propósitos establecidos por ellas mismas. Otras instancias institucionales, académicas, gremiales o gubernamentales tienen el mismo propósito y enfoque. Esta situación, legítima y necesaria aunque global, se puede observar en la institución en la que se realiza este estudio, mediante la acreditación gubernamental de la calidad de sus programas, en particular de los que nos ocupan (a este respecto véase, entre muchos importantes documentos, el caso de BLC en el Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2009).

Sin embargo, la perspectiva de los estudiantes respecto de los muchos procesos que conforman ese desarrollo generalmente no se atiende en ese nivel institucional. La propia Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) ha recomendado hacerlo (Coaldrake, 2002). Por otra parte, si bien se ha estudiado la visión de los estudiantes sobre diversas cuestiones (como la calidad de la educación: Piña, 2003), se han hecho muy pocos estudios de los contenidos representacionales con los que los estudiantes viven, se integran y se relacionan con *su propia formación* profesional (por ejemplo: Reynaga, 1996 y Aisenson *et al.*, 2004). En esta tesitura, es importante explorar el *contenido representacional*, como configuración de significados, con el cual los estudiantes se ven, valoran y ubican en la profesión en que se están formando, en el grupo escolar al que pertenecen, y a la vez forman, y en el que se comunican tales significados, en el contexto institucional que lo propicia. Los estudiantes han asimilado, construido, esos significados a lo largo de casi cinco semestres cursados en la carrera, al momento de nuestro estudio; entre estos significados se incluye lo que afirman *saber* y pueden *hacer* en su profesión, así como lo que *creen* y *valoran* en ella, lo cual es parte de sus propios saberes, conocimientos, imágenes,

¹ Este estudio es parte de un proyecto mayor de investigación sobre representaciones, organización conceptual y estilo de pensamiento, que se desarrolla bajo convenio de colaboración académica entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.



creencias, suposiciones y valoraciones. Por ello, en este trabajo se desea conocer ese contenido representacional, a partir de un enfoque sociocultural (Van Dijk y Kintsch, 1983; Moscovici, 1986; Jodelet, 1986 y 2003). Dicho contenido se obtiene mediante un cuestionario de preguntas abiertas, y las respuestas de los estudiantes se analizan como construcciones discursivas, con base en un enfoque sociolingüístico del análisis de discurso (Van Dijk y Kintsch, 1983; Bloome, 1992; Van Dijk, 2000). Los resultados de este trabajo pueden llevar a fortalecer, y reorientar en su caso, el enfoque, propósitos y medios deseados en la formación que ofrece la institución.

Aspectos contextuales

En el actual contexto socioeconómico, político y cultural mencionado se establecen condiciones que propician la formación profesional, pero se desarrollan problemáticas de diverso nivel de complejidad, y alcance, que incide en ella y por tanto en los grupos escolares bajo estudio. Desde un punto de vista estructural, las sociedades están inmersas, en diferentes niveles de participación, en el complejo proceso de globalización, en el cual: a) se ha liberalizado el mercado, ampliando o creando diferentes oportunidades de formación educativa; b) se ha diversificado el mercado laboral por la especialización dentro de los campos disciplinarios y profesionales, y la pulverización laboral debido a las nuevas modalidades de contratación; y c) se han universalizado nociones y valores, mediante nuevos sistemas de difusión y comunicación de la información y la cultura, como son las nuevas tecnologías de información y comunicación. En este contexto se privilegia la especialización técnica y profesional, con base en los servicios centrados en conocimiento tecnológico; para ello se requieren profesionales con un alto potencial para procesar información, percibir la realidad, trabajar colaborativamente y ser capaces de aprender continua y constantemente (Merryfield, 1995; OECD, 1996; Reich citado por Jarvis, 1998).

Por su parte, la todavía insuficiente oferta educativa en el nivel superior del mundo latinoamericano, centrada en competencias debido a los requerimientos contextuales mencionados, intenta transformar dicha información disponible en conocimiento flexible dentro de cada plan de estudios, con el propósito de formar adecuadamente a sus estudiantes. Es el caso de la educación superior colombiana, que se ha orientado hacia un énfasis en el aprendizaje. Por consiguiente, lo está tanto cada institución que la conforma, como los planes de estudios que éstas ofrecen, y los estudiantes que en ellos se están formando; es el caso de la UCMC y los programas en que se ubican los estudiantes cuyas representaciones se analizan en este trabajo: BLC y TS; hacia ellas se orienta la intención de ofrecer conocimientos pertinentes y propiciar el desarrollo de habilidades y competencias propias de los campos profesionales respectivos, haciendo eco de los planteamientos internacionales recientes (por ejemplo, OEA, 2010).

Los planes de estudio en BLC y TS

El programa de BLC tiene los siguientes objetivos:

Formar profesionales con visión holística que, a partir del desarrollo de competencias cognoscitivas, investigativas, comunicativas y sociales, generen conocimiento en su campo para contribuir al avance de la ciencia y la tecnología en pro del desarrollo del país [y] formar personas fortalecidas en valores humanos, patrios y ciudadanos, con alto sentido ético, crítico, reflexivo y comprometidas consigo mismas, con la comunidad, la sociedad y el mundo, para que participen con sentido de liderazgo en procesos de transformación social de promoción de la salud y prevención de la enfermedad (UAMC, 2003a: 1).

Como en todas las carreras que ofrece la UCMC, el programa se compone de las áreas de formación básica y electiva; la primera contiene los campos de desarrollo personal y social, fundamentación



disciplinar y formación profesional; el área electiva contiene asignaturas de profundización y de complementación integral (UCMC, 2003b). Estas áreas se desarrollan con base en núcleos temáticos definidos por su relevancia ante la problemática socioeconómica y científica actuales. Con estos propósitos y estructura curricular se intenta formar estudiantes que se insertarán en un campo profesional orientado principalmente a la aplicación de conocimiento de las ciencias naturales mediante métodos y técnicas de identificación de análisis de microorganismos y su comportamiento en las áreas de la salud humana, sanidad animal y ecosistemas, con posibilidad de realizar investigación básica principalmente en química orgánica y bioquímica, de acuerdo con los enfoques epistemológicos modernos.

Por su parte, el programa de TS tiene como objetivo general:

Desarrollar procesos académicos de docencia, investigación y proyección social, dirigidos a la formación de trabajadores sociales líderes en la gestión y el trabajo interdisciplinario, con compromiso y responsabilidad social; en la investigación científica; la realización de proyectos de intervención, con pertinencia social, que respondan a las exigencias del contexto, así como a las problemáticas sociales” (UCMC, 2003b: 45).

Entre sus objetivos específicos se propone el diseño y ejecución de realizar proyectos de intervención desde su diseño hasta su evaluación (*ibid.*). Este programa también cuenta con las áreas básica y electiva, con los mismos campos que en el plan de BLC: de desarrollo personal y social, de fundamentación disciplinar y de formación profesional, con el contenido propio de este campo profesional. Con estas bases institucionales y curriculares se desea formar a los estudiantes que se insertarán en un campo profesional que se ubica principalmente en el ámbito de las ciencias sociales, desde las cuales se estudian diversos

procesos locales y se desea aportar a la mejora de las condiciones en que viven personas, grupos y comunidades. Se enfatiza la integración entre la descripción/explicación del fenómeno y la intervención en él: se abordan problemas psicosociales y se diseñan intervenciones preventivas y sistemáticas al respecto, alcanzando personas, familias, grupos sociales e instituciones, así como las políticas públicas al respecto y su investigación, una visión también internacional que da atención a condiciones y necesidades de cada situación de tratamiento.

En tal contexto y ante esta oferta, los grupos bajo estudio son parte de una población estudiantil que presenta el siguiente perfil general de ingreso a la UCMC (2000): edad promedio de ingreso alrededor de 18 años, la mayoría proviene de Bogotá (69%), son solteros (98%), con dedicación a sus estudios sin compromiso laboral (87%), matrícula y gastos escolares cubierto por sus padres (79%), y equipo de cómputo en su casa (76%, aunque la mayoría sin acceso a *internet*) (UCMC, 2008); por otra parte, muestran alta motivación por la carrera que han escogido y sus componentes temáticos (UCMC, 2006); en el caso de los estudiantes de BLC mantenían algunas deficiencias en temas básicos de matemáticas, química y biología (UCMC, 2006).

Representaciones, formación profesional y discurso

El basamento teórico de esta investigación se ubica en estas tres temáticas. La *representación* es el conjunto de significados que se construyen socialmente acerca del mundo y la experiencia, con los cuales se reacciona ante éstos, se perciben, piensan, interpretan y valoran, y también son la base para interpretar y valorar el pasado y el futuro (Moscovici, 1986; Jodelet, 1986; Piña, 2003). Desde el paradigma interpretativo, la representación no contiene una correspondencia idéntica con la realidad, pero las personas intentan dar sentido y relación tanto a la realidad como a su propio contenido representacional (Culioli, 1994). Su



configuración y contenidos pueden transformarse de acuerdo con las características contextuales de una situación específica.

En la perspectiva de Moscovici (1986), los contenidos de la representación son sustancialmente, casi únicamente, de sentido común, en tanto que “dependen de las coordenadas de vida de los actores” (Piña, 2003: 35); es decir, se integran saberes disponibles a sus vivencias de acuerdo con su propia experiencia y biografía construida socialmente. Con ello se forma el campo de la representación (Jodelet, 2003), que incluye creencias e imágenes mediante las cuales las personas se relacionan con el entorno social. Sin embargo, esta representación puede incluir conocimientos formales provenientes de las ciencias sociales y naturales, adquiridos en los diversos grados escolares a los que se haya tenido acceso (Jodelet, 2003); así, los saberes e imaginarios de sentido común se van combinando de diversas maneras con conocimientos formales. Esta combinación es posible debido a que el conocimiento formal *también es una representación* (Giere, 2004; Ragin y Amoroso, 2011) y es *social*, por supuesto, construida mediante procesos explícitos de carácter metodológico y teórico en contextos específicos propios de las comunidades académicas y científicas. Así, la representación no solamente contiene saberes de sentido común ni se reduce a la experiencia cotidiana informal, sino incluye una amplia combinación de elementos que incluye dichos conocimientos formales sin perder su carácter social, constructivo.

En cuanto a la *formación profesional*, tiene lugar en las instituciones de educación superior (IES), las cuales aportan conocimientos formales principalmente, pero también *saberes* dependientes de las experiencias personales de profesores y otros agentes institucionales. Este aporte, que incluye experiencias, métodos de trabajo, valores y habilidades, es la base de la formación profesional y de su modelo de prácticas. Con ello se ofrecen garantías mínimas de que sus egresados tienen comportamientos,

conocimientos y habilidades propios de la profesión (Fernández, 2001). Ésta tiene características socio-históricas y culturales que los estudiantes tienen que asumir, reflexiva y críticamente, para incorporarse a ella: modelo y rol profesional que requiere formación escolar de alto nivel, control sobre el contenido del trabajo, organización propia, autorregulación y normas éticas (Cleaves, 1985), todo ello acreditado por el Estado.

En el actual contexto estructural de globalización ya mencionado, las propias IES han incorporando de manera prioritaria una formación en competencias que definen habilidades específicas para la inserción funcional en el mercado laboral, orientando el modelo profesional tradicional a estas características. Esta situación no debería distanciarse de la necesidad que tienen los sistemas de educación superior de:

educar personas altamente calificadas y ciudadanos responsables capaces de afrontar las necesidades de todos los sectores de la actividad humana [...] proveer oportunidades para el aprendizaje complejo y para el aprendizaje durante toda la vida [...] avanzar, crear y diseminar el conocimiento mediante la investigación y proveer, como parte de su servicio a la comunidad, expertise relevante para apoyar el desarrollo cultural, social y económico de la sociedad (UNESCO, 1998: 4). Con ello, el conocimiento formal, con sus métodos y aplicaciones, es parte importante de la formación integrada y con perspectiva a largo plazo, especialmente en la ahora llamada sociedad del conocimiento (OECD, 1996).

El encuentro con la profesión a través de la oferta y práctica escolar permite a los estudiantes incluir comportamientos, valores y pensamientos en conformación con dicha oferta, con base en procesos sociales de interacción (intersubjetivos) con sus compañeros y profesores, de subjetivación ante la oferta curricular de la institución y de construcción representacional, a partir de sus conocimientos, creencias



y valoraciones previas. En estos procesos socioculturales cada uno construye su propia representación, la cual tendrá elementos comunes y diferentes a las de sus compañeros, dado que los grupos sociales no son entidades representacionalmente unitarias o monolíticas. De hecho no lo son prácticamente en ningún otro aspecto. Este diferencial se debe precisamente al proceso de subjetivación de los significados sociales, los cuales son de por sí heterogéneos, ya que, como lo plantea Mead (1934) en los inicios del constructivismo moderno, el contexto *condiciona, pero no determina* los actos y decisiones de las personas, incluso los de carácter simbólico, como lo es construcción representacional (véase la misma postura en Dubet, 2010, sobre el carácter heterogéneo del mundo de los valores y normas sociales). Es el caso de los grupos escolares de nivel universitario, que se encuentran en el tránsito de no ser profesionales a tener las bases para llegar a serlo. En este proceso no sólo se asumen modelos profesionales y sociales, discursos, prácticas y roles pasivamente. También se negocian e incluso rechazan. Las inclinaciones, gustos, opciones, preferencias, razones y propósitos de los estudiantes forman parte del contenido representacional así construido.

El *lenguaje verbal o discurso*, por su parte, es un importante elemento del proceso representacional y la formación profesional, y no se reduce a ser un simple vehículo comunicativo como comúnmente se cree. Es base, medio y producto de la construcción de saberes (incluido el saber hablar, decir), creencias y valoraciones que poseen las personas, es decir, sus significados (Evans, Bergen y Zinken, 2007); éstos son los constituyentes del contenido representacional (Van Dijk y Kintsch, 1983). Dado que toda expresión discursiva tiene alguna forma o nivel de articulación (Slembrouck, 2004), su *composición* (palabras, relaciones entre éstas y su configuración en el todo discursivo) se estructura con base en las construcciones ideacionales y conceptuales de los hablantes (es decir, los significados representacionales), como parte

de un grupo o comunidad y su contenido discursivo en un contexto social dado. Los significados de los hablantes se muestran por tanto en su discurso oral o escrito, ya sea en conversacional grupal, diálogo entre sólo dos personas, o al responder a preguntas específicas en un momento dado. Los grupos escolares comparten esta caracterización.

Si bien cada persona puede tener diferencias de significado con otra, el proceso interactivo mencionado permite el intercambio representacional con base en un tema de atención definido por un campo o *espacio semántico* (Eikmeyer y Rieser, 1981). Así, se puede saber qué se dice (estructura sintáctico-semántica), de qué se habla (contenido representacional) y en qué contexto se construye (en particular a nivel de comunidad, grupo social específico), todo a partir de la experiencia intersubjetiva de construcción interpretativa de significados, un proceso de comprensión compartida, expresada verbalmente, mediado por la estructura institucional, en tanto que el proceso de formación profesional se ubica fundamentalmente, no exclusivamente, en las IES. De esta forma, al saber decir los significados del grupo y participar en acciones definidas por éste, la persona se integra a dicho grupo. Éste puede ser el de los profesionales (del campo), la comunidad estudiantil local (de la institución) o el grupo escolar, entre otros.

Metodología

Con base en los planteamientos contextuales y teóricos anteriores relativos a la profesión y la formación profesional, se aplicó un cuestionario que contiene elementos presentes en ambos ámbitos, y que en este trabajo se denominan *dimensiones*, a saber: a) conocimientos, creencias y juicios, b) valoraciones acerca de su formación profesional y c) habilidades que consideren tener y elementos de identidad profesional. Las respuestas al cuestionario se analizan como estructuras discursivas y sus significados se interpretan como representaciones de los estudiantes sobre dichos ámbitos, de acuerdo con los elementos teóricos señalados



al respecto en la sección anterior. Siete preguntas se refieren a la primera dimensión (por ejemplo: expresen qué saben o creen que hace el profesional del campo), cinco a la segunda (por ejemplo: indiquen qué es lo más importante que consideran haber aprendido), y siete a la tercera (por ejemplo: indiquen qué actividad consideran que podrían realizar al insertarse en el campo laboral). A estas 19 preguntas se incorporaron cuatro más: tres de la primera dimensión, en las que se solicitan razones a sendas respuestas dadas, mientras que cinco de la tercera de estas dimensiones se anclaron en una pregunta adicional. Así, el cuestionario cuenta con 23 preguntas (véase el Anexo I). El anexo II muestra la distribución de las preguntas por dimensión de acuerdo con estas consideraciones. Se aplicó a un total de 76 estudiantes del V semestre de la UCMC (Bogotá, Colombia): 30 de la carrera de BLC y 46 de TS.² Este instrumento está elaborado a manera de una entrevista dirigida, sin categorías predefinidas que deban seleccionarse para responder: los estudiantes lo hacen libremente, como desean, a los asuntos que se preguntan. Su aplicación toma entre 20 y 25 minutos.

La respuesta de cada estudiante a cada pregunta en ambas carreras se analiza de acuerdo con los planteamientos teóricos del enfoque composicional y sociolingüístico ya mencionados (véase sección anterior), mediante una estructura semántica sujeto-predicado: el primer elemento está dado por el tema u objeto de la pregunta, mientras que el predicado constituye el campo semántico respectivo. Por ejemplo, el sujeto en la primera pregunta (véase anexo I) es el profesional del campo (*trabajador social* o *bacteriólogo*, según el caso), acerca del cual se presenta la conexión predicativa en forma verbal: ¿(qué) hace? Ante ello, la respuesta de cada estudiante complementa el predicado de dicha estructura mediante el aporte de

sus propios significados, su *propio* campo semántico y representacional. En conjunto, entre todos aportan al campo semántico del grupo al respecto.

El complemento directo de este predicado se interpreta como el elemento *aglutinador* de los significados adicionales que el propio estudiante aporte, por lo que se denomina *Aspecto general* en este trabajo (en adelante se representa como AG); éste, en tanto que contenido semántico, generalmente representa objetos culturales propios de los campos profesionales pertinentes a este estudio (por ejemplo: proyectos, analizar políticas, medir). Los elementos complementarios en la respuesta del estudiante, en tanto que dependen o se anclan en un AG (como complemento indirecto en el predicado así construido), expresa significados adicionales al respecto: aclaraciones, especificaciones; por ello se interpretan como *Aspectos específicos* (en adelante se representan como AE).³ Una respuesta extensa del estudiante a cierta pregunta puede presentar solamente diversas modalidades de complemento indirecto; por lo que cada una de éstas se toma como AE del mismo AG. En caso de que su respuesta presente oraciones compuestas, sus diferentes predicados sobre el mismo sujeto (es decir, el tema de la pregunta) se toman como nuevos AG con sus respectivos AE (ya que ambos de éstos se conforman con dichos elementos predicativos).

El proceso de análisis inicia con cualquier caso de entre las respuestas de los estudiantes, ya que todos reciben el mismo tratamiento. Al terminar el análisis de ese primer caso, se tiene un registro con la configuración AG-AE respecto de cada pregunta (cuyo tema es el sujeto de dicha configuración); se continúa, sin ninguna preselección, con el siguiente caso. En este proceso, las coincidencias predicativas AG entre estudiantes se van incorporando a los registros ya existentes; de lo contrario, se abre un nuevo

² Estos totales, correspondientes a los grupos de V semestre bajo estudio en este trabajo, son parte de la población mayor de 230 estudiantes bajo estudio en el proyecto (véase nota 1).

³ Los artículos, adjetivos y otras formas gramaticales también expresadas en la respuesta se consideran elementos sintácticos asociados a sus respectivos AG y AE. Dado que no se está haciendo análisis gramatical de las respuestas, no entraremos en más detalles aquí sobre las definiciones básicas al respecto.



registro AG. Así mismo, las coincidencias predicativas AE se incorporan al AG correspondiente. De esta manera se obtiene un conglomerado discursivo y quiénes aportan a él (se identifica a cada estudiante con un código, para mantener su anonimato). Como se puede observar, este conglomerado no se obtiene de manera taxonómica ni con categorías predefinidas, sino que se toma de los enunciados expresados por los propios estudiantes en sus respuestas.

Los significados predicativos y el conglomerado discursivo que así aportan los estudiantes, se interpretan como expresiones de su contenido representacional acerca del tema (sujeto) de cada pregunta. En conjunto, como se mencionó, constituyen el campo semántico del grupo, es decir, los elementos representacionales con que piensan, valoran, creen, viven, su formación profesional (en las tres dimensiones que se han definido en este trabajo), con sus similitudes y diferencias. Así, este campo semántico está organizado con base en el tema que se pregunta (sujeto, con la conexión predicativa correspondiente), cuya definición o conformación predicativa está constituida por los AG, y los respectivos AE que en ellos se anclan, generados por los estudiantes.

Dado que los significados que presenta todo grupo social, incluido el grupo escolar, son compartidos en alguna forma, estos significados compartidos constituyen *un acuerdo común implícito* sobre ciertas creencias, valores, saberes o suposiciones del propio grupo. Es un acuerdo implícito en tanto no se da como decisión o discusión pública, conjunta, en grupo, sino que proviene de y se construye en la interacción social cotidiana, incluida la que se da en la clase; es parte de una visión de grupo, una representación, construida por los aportes explícitos de sus miembros en dicha interacción. Los significados se comparten en una variedad de formas, especialmente mediante expresiones verbales como son los comentarios, preguntas y respuestas a preguntas; y en tanto que grupo social con dicho acuerdo implícito, sus expresiones verbales,

discursivas, presentan coincidencias semánticas en algún nivel o forma.

Cada estudiante aporta uno o más AG, desde su propia perspectiva, y puede coincidir con sus compañeros en algunos de ellos. El conjunto de AG, y sus respectivos AE, correspondiente a *cada pregunta* constituye el campo semántico del grupo sobre el asunto de dicha pregunta. El conglomerado de AG y AE en todas las respuestas de todos los estudiantes conforma el campo semántico del grupo sobre la formación profesional en los términos en que se ha definido y preguntado al respecto en el cuestionario. Con propósitos de análisis de este *corpus* discursivo, en este estudio se identifica, dentro del conjunto de AG por pregunta, aquel en el que *coincide la mayoría* como el contenido en el que el grupo presenta mayor cohesión semántica y representacional. El conglomerado de *todos* los AG así identificados en mayoría a lo largo de todo el cuestionario, se considera como el *perfil representacional* del grupo escolar en tanto que muestra el contenido en el que ese grupo presenta mayor cohesión semántica, y representacional, acerca de los asuntos o temas relativos a su formación profesional, organizado en las tres dimensiones (saberes, valoraciones y habilidades) definidas en este estudio.

Análisis de resultados y discusión

Los estudiantes respondieron con una gran riqueza discursiva a cada una de las preguntas. En los siguientes ejemplos acerca de qué hace el profesional de su campo, es decir, lo que serán ellos mismos (pregunta 1), se ilustran algunos elementos representacionales interesantes y más o menos recurrentes (los primeras tres de BLC; el cuarto, de TS):

- Realiza diagnóstico de diversas enfermedades, y realiza además control de calidad de alimentos, cosméticos y demás artículos de uso en seres vivos.
- Identifica microorganismos en salud humana, ambiente e industria.



- Se encarga del diagnóstico clínico y bacteriológico de las enfermedades y realiza exámenes médicos.
- Promueve el desarrollo humano y moviliza recursos humanos, materiales e institucionales para apoyar al usuario a satisfacer necesidades.

En general, en las respuestas a esta pregunta y a todas ellas, se observa que los estudiantes en ambos grupos escolares *se han apropiado del discurso de hacer, pensar, saber y valorar del profesional del campo, cada uno introduciendo elementos particulares*, es decir, *significados específicos a su propia visión, interés, valoración y conocimientos*. Estos ejemplos ilustran significados que se comparten, en que coinciden (hacer diagnóstico de enfermedades, en el caso BLC), con alguna diferencia (identificar microorganismos). Estas diferencias también muestran niveles de aproximación al objeto de referencia (diagnóstico en general o tipo de diagnóstico), es decir, manejo de conocimientos, formales en este caso. Sus saberes generales sobre el hacer del profesional han empezado a formalizarse.

En esta apropiación *se incluye el carácter y propósito del hacer por campo, lo cual incorpora valoraciones sobre los razones, propósitos y medios*; por ejemplo, en BLC la tríada del hacer: profesional-tarea-objeto de conocimiento (formal, dado que dicha tarea necesita este nivel de conocimiento sobre el objeto), termina con la tarea misma (por ejemplo: diagnóstico), en tanto que el objeto sobre el que se hace el diagnóstico (muestra de laboratorio) no tiene ninguna consecuencia sobre la propia muestra, ni ésta se modificará por dicha tarea. Por su parte, en TS dicha tríada no termina con la tarea (promoción, en este ejemplo), ya que ésta es una actividad *de dos*, continúa con las acciones propias del beneficiario. Esta situación es en realidad una diferencia epistemológica subyacente, que en el nivel de la formación del estudiante empieza a generar una forma de hacer su trabajo (una representación en sí misma), con una visión de definición y propósitos al hacerlo, es decir, de valoraciones y

creencias al respecto (elementos representacionales complementarios).

Con otras preguntas explícitas sobre valoraciones (por ejemplo: cómo debe ser un profesional del campo) y habilidades que consideran tener (véase el cuestionario en el Anexo I), en esta apropiación discursiva del campo también *se incorporan creencias acerca del poder hacer trabajo profesional en el futuro* (al egresar de la universidad), *basadas en experiencias durante la formación y con algunos conocimientos formales de apoyo*.

Esta apropiación, una construcción de conocimientos, valores y creencias, puede verse con más detalle mediante análisis de discurso, de acuerdo con los planteamientos teóricos y metodológicos señalados en las secciones anteriores. Tomaremos la primera de las cuatro respuestas mencionadas anteriormente (de la estudiante TaA, del grupo de BLC), para ilustrar el análisis realizado a la respuesta de cada estudiante a cada pregunta del cuestionario aplicado en este estudio (pregunta 1: *Cuando me preguntan qué hace el bacteriólogo digo que*):

Realiza diagnóstico de diversas enfermedades, y realiza además control de calidad de alimentos, cosméticos y demás artículos de uso en seres vivos.

Como se puede notar, establece dos tipos de acción del bacteriólogo: diagnóstico y control de calidad. En el primero, especifica que es de enfermedades. En el segundo, que se hace sobre alimentos y otros objetos que usan o se usan en seres vivos. Esta respuesta tiene la siguiente estructura discursiva (es un caso, por cierto, de oración compuesta), la cual ha sido construida como predicado a partir del sujeto y la conexión predicativa planteados en la pregunta (con propósitos de claridad, los diversos AE de un AG, se separan por punto y coma).

Este es el *campo semántico propio* de TaA respecto del hacer del bacteriólogo. Se observa el discurso con conocimientos formalizados, que en este momento de su formación ella ya posee. Otros 11 de los 30



Pregunta 1: Cuando me preguntan qué hace el bacteriólogo digo que:

Sujeto	Conexión predicativa	AG	AE
El bacteriólogo	hace=realiza	diagnóstico	de enfermedades
El bacteriólogo	hace=realiza	control de calidad	de alimentos; cosméticos; y demás artículos de uso; en seres vivos

estudiantes del grupo de BLC coinciden con ella en el hacer diagnóstico (primer AG; con ella, equivalen al 40%); tres de ellos no aportan especificaciones, mientras que los otros ocho coinciden en uno o más de los AE planteados por TaA o bien agregan los suyos propios. Así, menos de la mitad del grupo coincide (acuerdo implícito) en este aglutinador (AG), acerca del cual aporta diversos elementos específicos (AE), con lo que esta pequeña proporción del grupo conforma *su propio campo semántico* como subgrupo de este grupo escolar y muestra su contenido representacional sobre el tema de la pregunta. Por otra parte, sólo un estudiante coincidió con el segundo AG (*Control de calidad*) de TaA, formando entre ellos otro, y pequeño, subgrupo.

Un tercer subgrupo de 14 estudiantes (47%; cinco de quienes había planteado el Diagnóstico, pero no TaA, y otros nueve) coincidió en un AG diferente: *Análisis de laboratorio*, con sus respectivos AE, y fue el mayor en este grupo escolar en cuanto a esta primera pregunta. Es decir, en este despliegue semántico al respecto coincide *la mayoría* del grupo escolar (si bien no alcanza la mitad en él), dentro de la diversidad y riqueza de saberes de los estudiantes; de acuerdo con las definiciones establecidas en la sección anterior (Metodología), este campo semántico es parte del *perfil representacional* del grupo.⁴ Como en esta primera pregunta, los estudiantes de BLC y TS generaron uno o más AG, con sus AE, en cada una de ellas.

Con base en los AG registrados se pueden identificar diferentes niveles de agrupación social dentro del grupo escolar, es decir, estudiantes que comparten significados representacionales sobre los temas bajo estudio. Además de los casos individuales con su propio campo semántico, las agrupaciones mencionadas presentan los suyos propios, a partir de los cuales los individuales adquieren sentido. Así, compartir *un AG* en *una* pregunta conforma, en un primer nivel, un subgrupo específico al contenido semántico construido alrededor de dicha pregunta. La misma situación sucede con *cada* AG por pregunta. En este nivel se identifica al AG y por tanto el subgrupo que lo comparte, que por ser mayoría en esa pregunta *será parte del perfil representacional*. Un segundo nivel de agrupación se constituye con el conjunto de AG que, a lo largo de *todas las preguntas*, conforma dicho *perfil*. Un tercer nivel es el conglomerado de todas las respuestas a todas las preguntas por parte del grupo escolar, que así construye su campo semántico respecto de la temática tratada en este estudio. Como se puede notar, detrás de la configuración discursiva y representacional subyace una dinámica social muy compleja.⁵ Cabe acotar que los subgrupos identificados por pregunta no son exclusivos, ya que se forman por sus coincidencias por AG respecto de cada una de ellas, y cada estudiante puede pertenecer a más de un subgrupo, cada uno con sus respectivos AG. Así, cada uno de los estudiantes presenta su propio campo semántico,

⁴ En otros AG relativos a la pregunta (p. 1) coincidieron subgrupos de seis estudiantes o menos, incluso varios quedaron con aporte individual, ya que nadie coincidió con ellos.

⁵ Dado el propósito de este trabajo no podemos entrar en detalles sobre las diferentes agrupaciones que se pueden identificar dentro de un grupo escolar, y de hecho dentro de cualquier grupo social, con base en el análisis discursivo y representacional. Es una forma de aproximarse a la dinámica de la interacción social, lo cual estamos realizando en un trabajo paralelo.

el cual puede compartir todo o en parte como sub-grupo y con ello aportar al campo respectivo por pregunta. Por razones de espacio, a continuación sólo se

presenta el conjunto de AG que fue compartido por la mayoría en cada pregunta, el cual conforma, como se mencionó, el *perfil representacional* en cada grupo:

Perfil representacional de los grupos de BLC y TS*

BLC	TS
Conocimientos, creencias y juicios	
Sé que la bacteriología/el trabajo social es (pregunta (p.) 11):	
La ciencia o estudio (20; 66%) del comportamiento de los microorganismos y sus consecuencias patógenas (3).	Una profesión (24 estudiantes; 52%) que pretende cambio de realidades sociales (7) (NR: 3).
Cuando me preguntan qué hace un bacteriólogo/trabajador social digo que (p. 1):	
Análisis de laboratorio (14; 47%), de muestras (NR: 1).	Es un profesional que trabaja (22; 48%) por la calidad de vida (7);
La diferencia entre un bacteriólogo y un ingeniero bioquímico/un trabajador social y un sociólogo es (p. 3):	
El bacteriólogo se dedica a la clínica (6; 20%), en el laboratorio y campos como veterinaria. El ingeniero bioquímico estudia procesos (9; 30%) químicos.	El trabajador social interviene (27; 59%) en problemas sociales (7); El sociólogo estudia/interpreta la sociedad (31; 67%); (NR: 1).
Cuando me pregunta si un bacteriólogo/trabajador social debe saber teoría/teoría sociológica digo que (marca con una X): ES necesaria ____; NO ES necesaria _____. (p. 9.1):	
Sí (30; 100%).	Sí (46; 100%).
Porque: (p. 9.2):	
Es base de la práctica (10; 30%).	Es obtención de conocimiento/saber (16; 35%).
Las tres revistas colombianas de investigación de bacteriología/trabajo social más importantes son (p. 12):	
Nova (19; 63%), Investigación y Ciencia (6) y Ciencia y Tecnología (2); (NR: 10).	Tabula rasa (27; 59%), Revista de Trabajo Social de la Universidad Nacional (2) y Trabajo Social (5); (NR: 10).
Si tuviera que hacer un plan de estudios de bacteriología/trabajo social, añadiría (p. 10.1):	
Más práctica (6; 20%); (NR: 1).	Antropología (35; 76%); (NR: 1);
Porque: (p. 10.2):	
Sirven para la carrera profesional (7; 23%; entre éstos, 1 de la respuesta anterior); (NR: 1).	Es necesaria (10; 22%) para conocer al ser humano (5); (NR: 2).
Si tuviera que hacer un plan de estudios de bacteriología/trabajo social, quitaría (p. 7.1):	
Nada (16; 53%); (NR: 1).	Nada/ninguna asignatura (14; 30%); (NR: 3).
Porque: (p. 7.2):	
Es completo (4; 13%); (NR: 6).	No aporta a la formación/carrera (9; 20%; esta mayoría se refiere a diferentes respuestas a la pregunta anterior); (NR: 11).



Discurso y representaciones de estudiantes de bacteriología y trabajo social

Miguel-Ángel Campos-Hernández, Sara Gaspar-Hernández Bertha-Marlene Velásquez-Burgos / pp. 50-70

Valoraciones	
<i>Un valor con el que debe vivir el bacteriólogo/trabajador social es (p. 2):</i>	
La responsabilidad (13; 43%).	El respeto (8; 17%).
<i>El aprendizaje más importante que me llevo de esta facultad es (p. 6):</i>	
De conocimientos (7; 23%); sobre bacterias y mundo microscópico.	La relación teoría-práctica (5; 11%); (NR: 3);
<i>La actitud más importante del bacteriólogo/trabajador social es (p. 8):</i>	
La responsabilidad (9; 30%).	La receptividad (4; 9%); (NR: 1);
<i>Lo que más les gusta de ser bacteriólogo/trabajador social es (p. 14):</i>	
Los conocimientos (9; 30%); del comportamiento de los microorganismos (2); (NR: 3).	Aportar (12; 26%) a la calidad de vida (3), de la comunidad (3).
<i>En una escala de puntajes 0-10, me siento bacteriólogo/trabajador social en el nivel (p. 15):</i>	
5 (12; 40%); (NR: 2).	8 (12; 26%); (NR: 1).
Habilidades que consideran tener	
<i>Si tuvieran que trabajar con odontólogos/sociólogos, mi aporte sería (p. 4):</i>	
Identificación (14; 47%) de agentes patógenos (9).	La intervención (12; 26%), con base en teoría (2), en la práctica (2); (NR: 1).
<i>Me gustaría trabajar en (empresa, institución, etc.) (p. 5.1):</i>	
La industria (11; 36%), de alimentos (2).	Una institución (12; 26%) con población especial (2); (NR: 1).
<i>Con el puesto o nombramiento de (p. 5.2):</i>	
Bacteriólogo/a (9; 30%); forense, de alto nivel, en industria, veterinaria, o control de calidad; (NR: 6).	Trabajador/a Social(9; 20%); (NR: 3);
<i>Haciendo específicamente (p. 5.3)</i>	
Control de calidad (9; 30%).	Proyectos (9; 20%), formulándolos (3); (NR: 3).
<i>Esta actividad se realiza de la siguiente forma (p. 5.4):</i>	
Análisis (9; 30%); de muestras (2); (NR: 3).	Diagnóstico (7; 15%) de caso (1); (NR: 8);
<i>Los tres autores (bacteriólogos/trabajadores sociales) colombianos más importantes para entender esta área de trabajo, fuera de la UCMC, son (p. 5.5):</i>	
S. Habbas (3; 10%), G. Mendel (3) y J. Botero (2); (NR: 19).	M. A. Quintero (14; 30%), Y. Contreras (9) y otros tres autores (cada uno: 3 estudiantes); (NR: 21);



Los tres bacteriólogos//trabajadores sociales más importantes en esta área de trabajo, fuera de Colombia son (p. 5.6):

M. E. Patarroyo (9; 30%), F. Lleras (1) y E. Eyonis (1); (NR: 20).

N. Künsermann (15; 33%), M. T. Géneco (12; 26%) y E. Ander-Egg (6; 13%); (NR: 19).

Las actividades que puedo desempeñar como bacteriólogo/trabajador social son (p. 13):

Análisis de laboratorio (16; 53%); en clínica (9).

La educación (27; 59%); (NR: 1).

**Nota: por dimensión y pregunta; el sujeto está dado por el tema o asunto que se pregunta, la conexión predicativa por las formas verbales planteadas al respecto (es en la pregunta (p.) 11, hace en la p. 1, se diferencia en la p. 3 y así sucesivamente) y el predicado por los AG y AE identificados; se indican el número de estudiantes y por ciento del grupo del AG en mayoría, sólo el AE más compartido dentro del AG y su frecuencia, el número de casos sin respuesta: NR, y en negritas (bold) los AG en que más de la mitad del grupo tuvo coincidencia.*

Como se puede notar, aunque cada uno de estos aspectos representa el acuerdo implícito en mayoría por grupo, sólo en algunos casos se logró dicho acuerdo en proporción mayor a la mitad del grupo. En el caso BLC, sólo en cinco de las 23 preguntas, cuatro de ellas de la dimensión conocimientos: cómo definen el campo (p. 11), importancia de la teoría (p. 9.1); una de las tres revistas más importantes en el campo (p. 12), qué eliminarían si hicieran un plan del estudios (p. 7.1) y una en la dimensión de habilidades que consideran tener: actividad que podrían realizar dada su formación (p. 13); en TS se logró ese nivel de acuerdo sólo en seis preguntas, en las mismas dos dimensiones que BLC: cinco de conocimientos (cómo definen el campo: p. 1, diferencia entre profesionales afines: p. 3, importancia de la teoría: p. 9.1, una de las tres revistas más importantes en el campo: p. 12; qué agregarían si hicieran un plan de estudios: p. 10.1), y una en la dimensión de habilidades que consideran tener (actividad que podrían realizar dada su formación: p. 13). Es interesante ver la similitud en las proporciones, que representan subgrupos en coincidencia, es decir, en acuerdo, entre campos profesionales. Cabe acotar que en los AG de cada pregunta por grupo que *no conforman este perfil*, el acuerdo implícito respectivo en ambos campos se presenta en bajas proporciones; incluso algunos aspectos generales sólo fueron mencionados en cada caso por un solo estudiante. Es decir, *existe una gran diversidad de contenidos representacionales entre estudiantes* acerca de los aspectos analizados

respecto de su formación profesional.

En algunas respuestas dentro del perfil en cada grupo sobresalen situaciones interesantes que abonan a la diversidad señalada. Por ejemplo, la gran diferencia en el tamaño de los subgrupos de BLC y TS que están de acuerdo cuando definen lo que hace el profesional del campo (p. 1) y al compararse con una profesión afín (p. 3), en la dimensión de conocimientos, ya que el propio campo se define diferente en las respuestas a sendas preguntas. De manera similar, la postura (AG) del subgrupo en mayoría se ubica en el mismo campo semántico al definir el campo profesional (p. 1), pero sus especificaciones (AE) al respecto son muy diversas. Esta situación de acuerdos en un AG y de diversidad en sus AE se mantiene en otros asuntos: entre la importancia que se da a la teoría (p. 9) y las razones al respecto (p. 9.1), en ambos campos; también entre la decisión de agregar componentes de un plan de estudios de su respectivo campo (p. 10.1), y las razones para ello (p. 10.2), mayor en TS, o eliminarlos (p. 10.1 y p. 10.2), mayor en BLC. Otra diferencia que llama la atención es entre lo que hace el profesional del campo (p. 1, dimensión conocimientos), lo que les gustaría hacer (p. 5.3, dimensiones de habilidades) y lo que creen que pueden hacer (p. 13, habilidades), más marcada en TS. Es decir, dado que *todas las actividades del profesional señaladas por los estudiantes son propias de su respectivo campo*, la dispersión observada sugiere que *cada uno conoce y prefiere su propia opción de entre las desplegadas por los respectivos subgrupos de cada campo*.



Llama la atención que muy pocos estudiantes en cada grupo mencionaron revistas importantes en el campo (p. 12), la mayoría de ellos sólo mencionó una (de tres que se pidió mencionaran), y algunos no mencionaron ninguna. Así mismo, la mayoría de los estudiantes no mencionó autores colombianos importantes en el área laboral de su interés (p. 5.5), ni autores extra-institucionales importantes (p. 5.6). Es decir, *los estudiantes no manejan fuentes documentales y no conocen autores importantes modernos ni profesionales extra-institucionales importantes en el campo*, relativos a las opciones o preferencias de las actividades que les gustaría hacer cuando se inserten en el campo laboral, aun cuando se encuentran en el momento que han alcanzado la formación básica en la carrera.

En cuanto a estos resultados por dimensión, en BLC se alcanzó acuerdo mayor de la mitad sólo en tres asuntos que se indagan de los diez en conocimientos, en ninguno de valoraciones y sólo en uno de habilidades, mientras que en TS se presentó en cuatro, ninguno y uno, respectivamente. Es decir, se tiene mayor acuerdo en el caso de componentes de la formación que no dependen de la elección personal de los estudiantes como son los conocimientos (es decir, cómo se define el campo profesional y qué hace un profesional en él), menor acuerdo en el caso de las decisiones o elecciones propias sobre la actividad en el campo (habilidades), y aún menor en cuanto al contenido valor al que se va asimilando explícita e implícitamente durante la interacción con profesores, material de aprendizaje (textos, actividades, tareas, reportes) y aun sus propios compañeros en formación.

La diversidad representacional así mostrada indica una amplia *riqueza* de posturas y formas de vivir, que se identifican con los asuntos que se preguntan, como se puede notar en el gran número de aspectos específicos en casi todos los aspectos generales de cada pregunta, pero a su vez muestra que no existe *acuerdo representacional* propio de una colectividad con una visión que se supone similar, compartida, fuerte, de

elementos fundamentales, que le permita constituirse como una comunidad escolar-académica sólida en proceso de transformarse en una comunidad académica o profesional en el futuro próximo.

Así, *el contexto profesional del campo* es el referente temático común, acerca del cual las consideraciones personales y grupales al respecto se han construido poco a poco hasta este momento en que han llegado a la mitad de su formación, en dos niveles representacionales: a) uno general que comparten ambos campos, que es *la apropiación del discurso del campo profesional, y sus significados*, directamente derivado de dicho referente temático, y b) uno específico, de *diferencias semánticas* en dicho discurso, que se construye de acuerdo con las formas de asimilar, aceptar, creer, vivir y convivir en el proceso formativo por parte de cada estudiante. Este nivel específico de la representación es muy fuerte, por lo que el *perfil representacional* identificado no alcanza a ser mayoritario en ambos grupos. Estos resultados sólo pueden explicarse por la diversidad de opciones en el plan de estudios respecto de las cuestiones analizadas, que se les ofrece por parte de profesores y la propia visión que del campo tiene cada uno de ellos, mediante el conjunto de las actividades e interacciones curriculares y escolares que conforman su formación.

Discusión

Las respuestas de los estudiantes se han abordado como conjunto representacional, que incluye valoraciones, lo que consideran que son capaces de hacer (habilidades), así como saberes y conocimientos formales (Jodelet, 2003), en este caso del recorte temático relativo al campo profesional en el que se están formando. Esos significados, producidos social y culturalmente como elementos de identidad, se reconstruyen mediante nociones conceptuales formales o informales y se declara en forma discursiva, en la que los diversos componentes producidos por los estudiantes sólo tienen sentido por su relación con otros, según el enfoque *composicional* del discurso (Slembrouck,



2004); así, cada estudiante produce su propio campo semántico (Jodelet, 1986; 2003), el cual comparte con otros, aunque no en forma generalizada o mayoritaria. Con ello, se puede entender su significado e interpretar éste como *contenido representacional*, es decir, como campo temático (de qué se habla: la formación profesional, manifiesta en los diversos asuntos que se indagan con cada pregunta) y espacio semántico (los significados de las respuestas, interpretadas con este procedimiento metodológico de carácter sociolingüístico; Eikmeyer y Rieser, 1981). Dicho contenido tiene significados comunes entre estudiantes, debido no al aporte individual al grupo, sino por los procesos grupales de interacción y los diversos niveles de contexto social en que dichos procesos tienen lugar.

La amplia diversidad representacional observada parece deberse a la diversidad del *acervo de conocimiento* (como lo denomina Schutz, citado por Piña, 2003) de la oferta docente: paradigmas, teorías, experiencias y énfasis. Dicho acervo se reconstruye, por parte de los estudiantes, en forma diferencial e incorpora elementos del conocer y proceder (métodos, técnicas) formales, y el saber y saber hacer informales (Jodelet, 2003), todo ello alimentado por expectativas o valoraciones generadas durante el mismo proceso de formación. El resultado es una construcción de contenido representacional que se ubica entre el tipo *intencional* (promovida por *especialistas*, es decir, los profesores) y el que *se nutre* tanto del conocimiento teórico-metodológico como de saberes e intereses experienciales (Jodelet, 1986).

Por otra parte, la situación de los grupos bajo estudio muestra elementos, efectivamente existentes en los estudiantes, de las garantías mínimas de desarrollo profesional que la institución pretende ofrecerles (Cleaves, 1985; Fernández, 2001), conforme las han construido individual, *subgrupal*, grupal y escolarmente en general, hasta este quinto semestre de su formación, que apenas corresponden a las expectativas, propuestas y oferta curricular de la institución. La formación complementaria, hasta terminar

la carrera, podrá determinar si se pasa de este momento formativo relativamente débil, en términos representacionales, a uno fuerte de acuerdo con el potencial y desarrollo de los estudiantes y las exigencias institucionales.

Consideraciones finales

De acuerdo con los resultados obtenidos y las preguntas de investigación en cuanto a qué piensan, creen, valoran los estudiantes de su formación profesional, qué elementos representacionales comparten y las posibles diferencias entre campos profesionales al respecto, se puede concluir lo siguiente:

En términos generales, se comparte un proceso de apropiación del discurso del hacer y pensar del propio campo profesional, en cada grupo escolar, con sus significados expresados en conocimientos, saberes, creencias, suposiciones y valores. En menor grado se comparten elementos particulares de dicho discurso, como son los aspectos generales y específicos AG, AE con los que se analiza el contenido representacional en este trabajo.

En cuanto a los elementos analíticos con los que se aborda este estudio:

- *En términos de conocimientos, creencias y juicios:*

La mayoría en el grupo de BLC identifica su campo como una ciencia, mientras que los otros la definen por sus tareas específicas; y saben a qué se dedica el profesional del campo, aunque son muy diversos sus planteamientos. En el caso de TS, apenas la mitad hace un planteamiento similar, diversificándose en aspectos específicos tanto en la definición del campo como del quehacer del profesional en él.

En ambos campos saben diferenciarse de profesiones afines, reconociendo el carácter aplicado de la suya.

Aceptan la importancia de la teoría, porque es base de la práctica (BLC) o representa la obtención de conocimiento (TS). Sin embargo, la



mayoría en ambos campos desconoce revistas especializadas en ellos, en las que podrían acceder a teoría fundamental y de frontera. En el contexto de la experiencia escolar, presentan una gran diversidad de opiniones en cuanto a asignaturas que agregarían o quitarían del plan de estudios, así como de razones para ello.

- *Respecto de valoraciones:*

Presentan una gran diversidad sobre el valor y la actitud que debe tener el profesional de su campo, así como en el aprendizaje que se llevan de su experiencia de formación, lo que les gustaría hacer al titularse y el nivel en que se identifican como profesionales del campo.

- *Acerca de habilidades que consideran tener:*

Afirman, manteniendo la diversidad de opiniones, cuál sería su aporte al trabajar con miembros de una profesión afín y, dado el lugar y nombramiento de trabajo que les gustaría tener, también lo hacen en cuanto a qué actividades específicas les gustaría hacer; sin embargo, la mayoría no identifica autores o profesionales relevantes, informativos, para desarrollar tales actividades.

Como se puede notar, su discurso está claramente en sintonía con su campo profesional, identificando temas, actividades y propósitos. Sin embargo, a pesar de la temática correspondiente, el comportamiento representacional es similar: amplia diversidad en las tres dimensiones bajo estudio, anteriormente señaladas; esta situación puede considerarse como potencial del grupo y de cada estudiante, y como logro de la oferta institucional. En el primer caso, es una riqueza que indica que cada estudiante tiene identificadas ciertas posibilidades de su propio desarrollo, sin que sean definitivas necesariamente, dado que les falta casi la mitad del programa escolar. En el plano institucional, no se ha logrado, hasta el momento de la formación que se incluye en este estudio, una conformación representacional homogénea, sin ser única, del tránsito del *estudiante en formación* a la *formación de un*

profesional. Dado que se han ofrecido las bases de dicha formación, y se abre una diversidad de opciones y especialización en cuanto a asignaturas, sólo queda esperar que el personal docente logre invocar una visión estructurada a pesar de la diversidad posible.

En ambos campos se presentan coincidencias muy interesantes en cuanto a la diversidad ya mencionada, tanto en cada una de las dimensiones representacionales bajo estudio como en las proporciones (subgrupos) que representan mayoría de opinión (como parte del *perfil representacional*) en cada asunto que se indaga en este estudio, a pesar de que los contenidos, las aproximaciones paradigmática y metodológica, así como las prácticas en cada uno de esos campos sean diferentes. Esta situación sugiere que ambos grupos se ubican en un proceso de formación estructural al interior de la institución, en donde la diversidad de la oferta que se materializa en la visión del personal docente, se sobrepone a una visión integrada que asimile dicha diversidad.

Cabe acotar que, con la formación que hasta el momento han tenido, en la que ubican ciertas formas de comportarse dentro del campo (valores, actitudes y aprendizajes), han aprendido la importancia de la relación de su actividad profesional con el entorno social: en el caso de BLC, la utilidad de los conocimientos adquiridos y, sin mayores precisiones, aportar; mientras que en TS se aprecia una noción de sentido social, o en términos de los propios estudiantes, de *aportar* al bienestar de personas, grupos y comunidades. Es un logro representacional muy importante en este momento de la formación, que deberá reforzarse conforme avancen en ella.

Sin embargo, aparecen diferencias entre campos, como es el caso de sentirse profesional (nivel bajo en BLC, alto en TS), o bien situaciones problemáticas entre asuntos por campo, como lo es la seguridad con que afirman la importancia de la teoría, las asignaturas que eliminarían o agregarían del plan de estudios y lo que les gustaría hacer, todo ello contrastado con el desconocimiento de fuentes primarias



de investigación, en donde precisamente se puede acceder a la teoría y a los especialistas del campo y que representa un componente de identidad profesional: saber teoría proveniente de quienes la producen y quiénes son éstos para profundizar al respecto. Este conocimiento es básico en cualquier campo de formación profesional, pero no está presente en el contenido representacional de los estudiantes de los grupos bajo estudio, quienes están por terminar precisamente su formación básica. Esta situación sólo puede explicarse por la orientación aplicada de la formación que se ofrece, que si bien es deseable dadas las características de los campos bajo consideración en este estudio, resulta tan fuerte que no aparece como prioritario abordar el conocimiento

teórico de fuentes primarias (autores y contenidos), con lo que se reforzaría la identidad profesional.

Estos resultados pueden ser un elemento importante para evaluar la orientación teórica, metodológica y práctica de la oferta docente, curricular, institucional, reorientándola en los aspectos que sean necesarios, de manera que los estudiantes logren los propósitos de formación integral que se ha planteado la institución.

Agradecemos a Nahyr Remolina de Cleves y María Graciela Calle Márquez, profesoras-investigadoras de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UCMC), Bogotá, Colombia, por su participación en el trabajo de campo de este estudio. ■

Referencias

- Aisenson, D., F. Monedero, S. Batlle, L. Legaspi, G. Aisenson, M. Vidondo, D. Nicotra, V. Valenzuela, S. Davison y D. Alonso (2004), "Representaciones de estudiantes y graduados recientes sobre la carrera y la profesión del psicólogo", en *XII Anuario de Investigaciones*, Buenos Aires, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, pp. 35-42, <<http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v12/v12a02.pdf>> [consulta: abril de 2010].
- Bloome, D. (1992), "Interacción e intertextualidad en el estudio de la lectoescritura en las aulas: el microanálisis como una tarea teórica", en M. Rueda y M. A. Campos, *Investigación etnográfica en educación*, México, UNAM, pp. 123-180.
- Cleaves, P. (1985), *Las profesiones y el Estado: el caso de México*, México, El Colegio de México.
- Coaldrake, P. (2002), "Proyecto sobre las respuestas institucionales a las expectativas de los estudiantes en constante evolución", París, OECD, <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9789264176225-sum-es.pdf>> [Consulta: marzo de 2014].
- Culioli, A. (1994), "Representaciones, procesos referenciales y regulación", en L. Montagero y A. Tryphon, *Lenguaje y cognición*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara/Gamma Editorial, pp. 178-227.
- Dubet, F. (2010), "Crisis de la transmisión y declive de la institución", en *Política y Sociedad*, vol. 47, núm. 2, pp. 15-25, <revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/.../21582> [consulta: octubre de 2013].
- Eikmeyer, H. y H. Rieser (1981), "Meanings, intensions and stereotypes. A new approach to linguistic semantics", en H. Eikmeyer y H. Rieser, *Words, worlds and contexts*, Nueva York, Walter de Gruyter, pp. 133-150.
- Evans, V., B. Bergen y J. Zinken (2007), "The cognitive linguistic enterprise", en V. Evans, B. Bergen y J. Zinken, *The cognitive linguistic reader*, Londres, Equinox Publishing, pp. 2-36.
- Fernández, J. (2001), "Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 2, <<http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>> [consulta: enero 2010].
- Giere, R. (2004), "How models are used to represent reality", en *Philosophy of Science*, núm. 71, pp. 742-752.



- Jarvis, P. (1998), "Global trends in adult learning and the response of the universities", en E. Mauch y R. Naraug, *Lifelong learning and institutions of higher education in the 21st. century*, París, UNESCO, pp. 32-45, <unesdoc.unesco.org/> [consulta: diciembre 2010].
- Jodelet, D. (2003), "Entrevista realizada por O. Rodríguez Cerda", en *Relaciones*, El Colegio de Michoacán, vol. 24, núm., 93, pp. 117-132.
- Jodelet, D. (1986), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en S. Moscovici, *Psicología social*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Mead, H. (1934), *Mind, self and society*, Chicago, Univesity of Chicago Press.
- Merryfield, M (1995), "Teacher education in global and international education", *ERIC Digest*, núm. ED384601, ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington, <<http://www.ericdigests.org/1996-1/global.htm>> [consulta: febrero 2010].
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009), *Registro Calificado del programa de pregrado en Bacteriología y Laboratorio Clínico de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*, Bogotá, Resolución Núm. 974, Bogotá, 27 de febrero.
- Moscovici, S. (1986), "De la ciencia al sentido común", en S. Moscovici, *Psicología social*, Barcelona, Paidós, pp. 679-710.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2010), *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid, OEI.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (1996), *The knowledge-based economy*, OECD/GD (96), 102, París, OCDE.
- Piaget, J. (1973), *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Piña, J. M. (2003), "Imágenes sociales sobre la calidad de la educación", en J. Piña, *Representaciones, imaginarios e identidad*, México, UNAM, pp. 17-71.
- Ragin, C. y L. Amoroso (2011), *Constructing social research*, Thousand Oaks (Cal.), Sage.
- Reynaga, S. (1996), "Procesos de formación y representaciones sociales en estudiantes de la licenciatura en sociología", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 362-377, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14000206.pdf> [consulta: marzo 2010].
- Slembrouck, S. (2004), "What is meant by discourse analysis?", *Gent*, Universidad de Gent, <http://bank.rug.ac.be/da/da/htm> [consulta: marzo 2008].
- Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UCMC) (2008), *Caracterización de la comunidad universitaria Unicolmayor: perfil del estudiante. Programa de Trabajo Social*, Bogotá, UCMC, División del Medio Universitario.
- UCMC (2006a), *Autoevaluación y acreditación del programa de Bacteriología y Laboratorio Clínico*, Bogotá.
- UCMC (2006b), *Resultados de la evaluación diagnóstica*, Bogotá, UCMC.
- UCMC (2003a), *Reestructuración de programas de pregrado y postgrado de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Acuerdo 013*, Bogotá, UCMC.
- UCMC (2003b), *Reestructuración curricular, Programa de Bacteriología y Laboratorio clínico*, Bogotá, UCMC.
- UCMC (2000), *Perfil del aspirante a la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*, Bogotá, UCMC, División del Medio Universitario.
- UNESCO (1998), *World Declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action*, World Conference on Higher Education, Ginebra, UNESCO, <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm> [Consulta: marzo 2010].
- Van Dijk, T. (2000), "Teoría del contexto", www.let.uva.nl/~teun [consulta: marzo de 2010].
- Van Dijk, T. y T. Kintsch (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Orlando, Academic Press.
- Wittgenstein, L. (1994), *Los cuadernos azul y marrón*, Planeta-Agostini, Barcelona.



Anexo I. Cuestionario utilizado en esta investigación

Nota: Por razones de espacio en este anexo se presentan seguidas las preguntas, sin las líneas provistas para las respuestas en cada caso.

Se aplicó el mismo cuestionario a ambos grupos, sólo *especificando* el campo respectivo en las preguntas correspondientes (aquí se sustituye por las expresiones: *profesional del campo*, *campo profesional* y *otros profesionales*).

La presentación de las preguntas no tiene ningún orden específico, para evitar dirigir la atención a conjuntar temas, y tratar que respondan tan espontáneamente como sea posible.

NOMBRE _____. SEMESTRE ____; FECHA _____.

1. Cuando me preguntan qué hace un *profesional del campo* digo que: _____.
2. Un valor con el que debe vivir el *profesional del campo* es: _____.
3. La diferencia entre *otro profesional* y un *profesional del campo* es: _____.
4. Si tuviera que trabajar con *otros profesionales*, mi aporte sería: _____.
5. Me gustaría trabajar en (empresa, institución, etc.): _____.
- (5.2) con el puesto/nombramiento de: _____.
- (5.3) haciendo específicamente: _____.
- (5.4) Esta actividad se realiza de la siguiente forma: _____.
- (5.5) Los tres autores (*profesionales del campo*) colombianos más importantes para entender esta área de trabajo, fuera de la UCMC, son: _____.
- (5.6) Los tres autores (*profesionales del campo*) más importantes en esta área de trabajo, fuera de Colombia son: _____.
6. El aprendizaje más importante que me llevo de esta facultad/escuela es: _____.
7. Si tuviera que hacer un plan de estudio del *campo profesional*, quitaría: _____.
- (7.2) porque: _____.
8. La actitud más importante del trabajador social es: _____.
9. Cuando me pregunta si un trabajador social debe saber teoría sociológica digo que (marca con una X):
ES necesaria ____; NO ES necesaria ____.
- (9.2) porque: _____.
10. Si tuviera que hacer un plan de estudios del *campo profesional*, añadiría: _____.
- (10.2) porque: _____.
11. Sé que el *campo profesional* es: _____.
12. Las tres revistas colombianas más importantes del *campo profesional* son: _____.
13. Las actividades que puedo desempeñar como *profesional del campo* son: _____.
14. Lo que más me gusta de ser *profesional del campo* es _____.
15. En una escala 0-10 me siento *profesional del campo* en el nivel: _____.



Anexo II. Distribución de preguntas por dimensión

<i>Dimensión</i>	<i>Preguntas</i>
Conocimientos, creencias, juicios	1, 3, 7.1, 7.2, 9.1, 9.2, 10.1, 10.2, 11 y 12.
Valoraciones	2, 6, 8, 14, 15.
Habilidades e identidad profesional:	4, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 13.

Cómo citar este artículo:

Campos-Hernández, Miguel-Ángel, Sara Gaspar-Hernández, Bertha-Marlene Velásquez-Burgos (2015), "Discurso y representaciones de estudiantes de bacteriología y trabajo social", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VI, núm. 15, pp. 50-70, <http://ries.universia.net/article/view/1051/discurso-representaciones-estudiantes-v-semestre-bacteriologia-trabajo-social> [consulta: fecha de última consulta].