



Revista Ciencias de la Salud
ISSN: 1692-7273
editorial@urosario.edu.co
Universidad del Rosario
Colombia

Salcedo Monsalve, Alejandra
La identidad docente de profesores de posgrados médicos y quirúrgicos en un hospital universitario: una mirada desde las historias de vida
Revista Ciencias de la Salud, vol. 14, núm. 1, 2016, pp. 75-92
Universidad del Rosario
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56243931008>

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

La identidad docente de profesores de posgrados médicos y quirúrgicos en un hospital universitario: una mirada desde las historias de vida

Identity of Professors of Medical and Surgical Graduate Programs at a University Hospital: A View from Life Stories

A identidade docente de professores de pós-graduações médicas e cirúrgicas em um hospital universitário: uma olhada desde as histórias de vida

Alejandra Salcedo Monsalve, MD, MEd¹

Recibido: 29 de septiembre de 2014 • Aceptado: 18 de septiembre de 2015

Doi:

Para citar este artículo: Salcedo-Monsalve A. La identidad docente de profesores de posgrados médicos y quirúrgicos en un hospital universitario: una mirada desde las historias de vida. Rev Cienc Salud. 2015;14(1): 75-92. doi:

Resumen

Este artículo muestra los resultados de una investigación que tenía como fin analizar las narraciones de profesores de especializaciones médicas y quirúrgicas en un hospital universitario de la ciudad de Bogotá e interpretar sus experiencias pedagógicas, para conocer algunos elementos de su identidad docente y del saber pedagógico que han construido. Para lograr este objetivo, se desarrolló una investigación cualitativa, desde el enfoque histórico hermenéutico, empleando historias de vida, en la que participaron, voluntariamente, cinco profesores que llevaban más de diez años de actividad docente en el hospital. El análisis de las narraciones se hizo con enfoque en el significado e interpretando los hallazgos a la luz de la teoría pedagógica. En lo relacionado con la identidad docente, se pudo encontrar que los especialistas se convirtieron en profesores, de manera no intencionada, en respuesta a los requerimientos laborales propios del trabajo en el hospital universitario. El proceso de construcción de los profesores inicia desde sus años de escolarización, y su práctica pedagógica tiene una fuerte influencia de lo aprendido a sus maestros. La actividad académica es asumida por vocación, siendo las mayores motivaciones el agradecimiento manifestado por sus estudiantes y la satisfacción por el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos. La ausencia de formación pedagógica genera tensión y preocupación en los profesores, lo cual podría ser evitado con programas de formación docente.

1 Facultad de Medicina, Universidad Antonio Nariño. Correo electrónico: alejandasalcedo@ustadistancia.edu.co

Palabras clave: Identidad docente, educación médica, historia de vida, enfoque histórico hermenéutico, profesor universitario, hospital universitario.

Abstract

This article shows the results of a research in which I decided to analyze the narratives of professors of medical and surgical specialties in a university hospital in the city of Bogota, and interpret their teaching experiences, to learn some elements of their identity and the pedagogical knowledge they have built. A qualitative study was conducted from the hermeneutical historical approach, using life stories. Five teachers participated voluntarily. An analysis of the narratives focused on the meaning and the interpretation of the findings in the light of pedagogical theory was performed. In relation to teacher identity, the specialists became teachers unintentionally as a response to own labor requirements of the job at the university hospital. The construction process of the teachers started from their years of schooling, and pedagogical practice has a strong influence on what they learned from their own teachers. The academic activity is being undertaken by the major motivation vocation, expressions of thanks of their students and satisfaction for achieving the proposed learning objectives. The lack of teacher training creates tension and concern among teachers, which could be prevented with teacher education programs.

Keywords: Teacher identity, Medical education, Life story, Teacher college, University hospital.

Resumo

Este artigo mostra os resultados de uma pesquisa na que me propus analisar as narrações de professores de especializações médicas e cirúrgicas em um hospital universitário da cidade de Bogotá, e interpretar as suas experiências pedagógicas, para conhecer alguns elementos de sua identidade docente e do saber pedagógico que têm construído. Para conseguir este objetivo desenvolvi uma pesquisa qualitativa desde o enfoque histórico hermenêutico, empregando histórias de vida, na que participaram voluntariamente cinco professores que levavam mais de dez anos de atividade docente no hospital. A análise das narrações o fiz centrado no significado interpretando os achados à luz da teoria pedagógica. No relacionado com a identidade docente, pode encontrar que os especialistas se converteram em professores de maneira não intencionada em resposta aos requerimentos laborais próprios do trabalho no hospital universitário. O processo de construção dos professores inicia desde seus anos de escolarização e sua prática pedagógica tem uma forte influência do aprendido de seus professores. A atividade académica é assumida por vocação sendo as maiores motivações o agradecimento manifestado por seus estudantes e a satisfação pelo sucesso dos objetivos de aprendizagem propostos. A ausência de formação pedagógica gera tensão e preocupação nos professores, o qual poderia ser evitado com programas de formação docente.

Palavras-chave: Identidade docente, educação médica, história de vida, enfoque histórico hermenêutico, professor universitário, hospital universitário.

Introducción

La educación médica en el ámbito hospitalario es realizada por médicos especialistas que se encargan de formar a los estudiantes de medicina y a los alumnos de las especializaciones médicas y quirúrgicas, y, simultáneamente, cumplen con funciones en la atención a los pacientes. La enseñanza de la medicina se realiza, preferencialmente, en el hospital universitario, lo que lo constituye en un espacio educativo que permite el estudio de las particularidades de la educación médica, así como el estudio de las vivencias de los profesores de medicina para comprender las características de la educación en esta profesión y conocer aspectos de lo que es ser profesor de medicina.

La presente investigación tiene como fin analizar e interpretar las narraciones sobre la trayectoria docente de profesores de especializaciones médicas y quirúrgicas, para reconocer elementos de su identidad como profesores y del saber pedagógico que han construido a lo largo de su actividad educativa. Este nuevo conocimiento busca aportar a la comprensión del mundo de lo pedagógico en el hospital universitario. De la misma manera, se pretende aportar a la comprensión de la educación médica en el contexto colombiano y contribuir a la identificación de las realidades que experimentan los profesores al asumir su responsabilidad como docentes universitarios en un hospital.

Marco referencial

La fundamentación de la presente investigación se basará en el concepto de identidad, en términos sociológicos, según el cual es entendida como la diferenciación de los individuos entre sí por las particularidades de las trayectorias o biografías; y en los planteamientos que proponen que la identidad se construye en un espacio

de interacción social en el que la imagen propia se configura bajo el reconocimiento del otro y que la construcción de la identidad de cada sujeto está bajo la influencia de procesos sociohistóricos y acontecimientos que inciden en la imagen de sí mismo (1, 2).

Se consideró también el concepto de identidad profesional, definido como una construcción social, más o menos estable, que se adquiere como un legado histórico, producto de la transmisión de modelos y de la transacción que resulta de las relaciones entre actores sociales partícipes de un mismo cuerpo profesional (1, 2, 3). La identidad profesional es el resultado de una construcción compuesta en la que se observa la adhesión a unos modelos profesionales que hace que se posean determinadas características que son idénticas a las de otros miembros del grupo profesional y, a la vez, una diferenciación de los demás miembros del grupo (2). La construcción de la identidad profesional incluye la afinidad por una determinada tarea o función desarrollada, y la voluntad por participar en un conjunto de prácticas compartidas por una comunidad particular (4). La identidad profesional es una forma, socialmente reconocida, de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo (2). Es decir, "la identidad profesional es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad" (2).

Centrando la mirada, para el caso de los profesores, se tomó lo planteado por Bolívar, quien afirma que la identidad profesional docente resulta de la intersección que se produce en la interacción entre las representaciones del sujeto como persona, las representaciones que se tienen de los profesores y las representaciones que se tienen de la profesión docente (2).

La identidad del docente no surge automáticamente como resultado de un título profesional,

sino que es preciso construirla. Esta identidad se va conformando en la medida en que se configuran las representaciones subjetivas acerca de la profesión docente, en un proceso individual y colectivo, complejo y dinámico, que está inscrito en un espacio social determinado y que es la suma de elementos personales y de los efectos del contexto de trabajo (3). Esta identidad es dinámica y se va reinterpretando a lo largo del ejercicio profesional de los profesores (2).

El uso de las narraciones en esta investigación se fundamentó siguiendo lo planteado por Vasilachis, quien postula que para conocer elementos de la identidad de los docentes se puede recurrir a las narraciones, dado que existe una relación entre el lenguaje, la narración, la construcción de significado, la acción humana y la conformación cultural. En este marco, se concibe la narrativa como un proceso de representación, una construcción de significados que dan sentido a las percepciones y experiencias de la vida, por lo que puede ser el medio más efectivo para conocer cómo las personas construyen su identidad (5).

Otro de los autores que dan fundamento a este trabajo es Paul Ricoeur, quien propuso el concepto de identidad narrativa, según el cual la identidad se construye por medio de las narraciones y son las narraciones las que le dan el sentido a los eventos vividos. Así, la narración es el camino para la comprensión de sí mismo, ya que el personaje del relato es la persona misma y su identidad son sus experiencias narradas (6).

Si bien, existe un amplio marco bibliográfico que sustentó el uso de la narración para el estudio de la identidad en la investigación, un último autor que se menciona en este artículo es Jerome Bruner, quien refiere que las narraciones permiten hacer una organización de la experiencia humana, mediante la cual el sujeto puede elaborar marcos útiles para construir el

propio mundo, segmentar los acontecimientos que ocurren en él y, de esta manera, caracterizar su curso y guiar la experiencia de la vida. Estas narraciones le permiten prolongar la experiencia en su propia memoria y en la memoria cultural por medio del lenguaje. Por tanto, las narraciones, más que crónicas de acontecimientos pasados, son interpretaciones que expresan la comprensión que hacen los sujetos de los hechos de la vida (7).

Materiales y métodos

Se planteó realizar una investigación cualitativa, cuyo interés estuvo centrado en estudiar la forma en la que el mundo educativo es vivido desde la perspectiva de los profesores como participantes protagónicos en la relación pedagógica. Esta perspectiva permitió abordar a los profesores desde su práctica real, situada en un espacio concreto, como es el hospital universitario, y sensible al contexto social en el que están inmersos como especialistas y profesores de posgrados médicos, para interpretar sus narraciones a la luz de la teoría y de las reflexiones de la investigadora (8).

Este trabajo rescató la perspectiva de los sujetos y se orientó a interpretar lo singular de este fenómeno social, en el enfoque de construir las interpretaciones y las categorías de manera inductiva (9).

Esta investigación fue desarrollada desde el enfoque histórico hermenéutico, se buscó interpretar lo narrado por los profesores sobre su experiencia pedagógica para conocer de manera natural el proceso de su formación en el contexto propio de sus relaciones sociales y culturales (10, 11).

En el trabajo se empleó el método biográfico de la historia de vida, que permitió describir, analizar e interpretar los hechos de la vida de los profesores, narrados por ellos mismos, para conocerlos en su singularidad y como parte

del grupo de profesores del hospital (10). Para este trabajo se tomó la definición de 'historia de vida' propuesta por Mallimaci, según la cual este género es la narración de la vida de una persona en el contexto determinado en que sus experiencias se desenvuelven, registrada e interpretada por un investigador o investigadora (10).

El diseño fue multivocal o polifónico, en el que se incluyeron cinco profesores de especializaciones médicas y quirúrgicas de un hospital universitario ubicado en la ciudad de Bogotá. Se trabajó con dos profesores de áreas médicas y tres profesores de áreas quirúrgicas, que correspondieron a cuatro hombres y una mujer. El criterio para escoger a los participantes fue que los profesores estuvieran dispuestos a hablar de sí mismos y de su experiencia, y que llevaran, por lo menos, cinco de años de actividad docente en la institución. La participación de los profesores fue voluntaria y confidencial, en el abordaje inicial se explicó el objetivo de la investigación y se solicitó por escrito la aceptación para participar en el estudio.

Siguiendo lo sugerido por Mallimaci y Giménez, la técnica empleada para recoger las narraciones de los profesores fue la entrevista abierta. En todas las entrevistas se empleó una guía de conversación que contenía un listado de temas que se consideraron provocadores e incitaban a la narración (10).

Las narraciones fueron registradas en una grabadora de voz digital, con la aceptación de los profesores, se realizó un único encuentro con cada profesor que tuvo una duración entre 50 y 90 minutos.

De acuerdo con lo propuesto por Kvale, se realizó un análisis de las entrevistas, centrado en el significado, esto incluyó codificación del significado, condensación del significado, la interpretación del significado de lo narrado por los docentes y una triangulación entre los

enunciados de los profesores, la interpretación de la investigadora y la teoría pedagógica revisada (11,12).

Consideraciones éticas. Durante todo el trabajo se respetaron los principios éticos de la investigación con seres humanos, cuidando no dañar o perjudicar a los participantes. Se ha mantenido la confidencialidad de la información recogida durante el proceso de investigación y en la divulgación de los resultados. Este proyecto fue presentado al Comité de Ética de la Investigación del Hospital y contó con la aprobación para su realización.

Resultados

En este apartado se presentará la interpretación realizada sobre las experiencias narradas por los profesores, en relación con la identidad docente, en este análisis emergieron tres categorías que se denominan:

- Me convertí en docente, el inicio de los profesores
- El sentido de ser profesor: motivaciones y recompensas
- Viviendo etapas de cambio: adaptaciones y resistencias

Estas categorías recogen elementos interpretados a partir de lo que los profesores narraron sobre sí mismos, sobre los modos en los que los profesores se autodefinen y sobre lo que manifestaron en relación con la vivencia de su trabajo docente.

Cada una de las categorías incluye apartes de lo narrado por los profesores que ejemplifica lo interpretado por la investigadora.

Me convertí en docente, el inicio de los profesores: Todos los profesores participantes iniciaron su actividad docente de manera no planeada, llegaron o permanecieron en el hospital interesados en realizar su actividad profesional en un escenario hospitalario de alta complejidad, buscando desempeñarse laboralmente en

un entorno de estas características. La actividad educativa no hacía parte de su proyecto de vida profesional y fueron las condiciones y exigencias de trabajo de la institución hospitalaria las que llevaron a que se asumieran y desempeñaran como profesores, dado que, siendo el hospital una institución de carácter universitario, la presencia de los estudiantes es permanente y la actividad asistencial está ligada a la educación. Así lo expresó uno de los profesores:

Yo, cuando recién me gradué, me vine a esta institución [...] y pues yo salí, no con el ánimo de ser docente ni mucho menos, ni nada, [...], porque me gusta mucho la actividad ligada al hospital, [...] yo inmediatamente busqué hospitales universitarios, [...] y cuando llegué [...] me encontré con que había dos residentes², había otros dos especialistas y había un programa de residencia³, entonces digamos que me inicié como docente con los residentes porque estaban ahí E3 P8-9.

En este contexto hospitalario, el inicio de la actividad docente fue reconocido por los profesores como el momento en el que tuvieron la posibilidad o la obligación de enseñar algo a los demás miembros del equipo de salud que estuvieran a su alrededor, que bien podían ser estudiantes de niveles inferiores en el proceso de formación, otros profesionales como enfermeras o terapeutas, médicos generales a cargo, entre otros.

2 Se llama residente al estudiante de una especialización médica-quirúrgica. Según el año en el que se encuentra se llama RI, RII o RIII.

3 Se llama residencia al programa de posgrado o especialización médica quirúrgica, estos programas tienen entre tres y cinco años de duración.

En todos los casos, esa autodefinición como profesores y el reconocimiento de su actividad docente surgió de manera totalmente independiente, no tenían cargo académico de profesor o un título formalmente definido por una institución educativa. Los profesores se identificaron a sí mismos como docentes de sus compañeros, estudiantes de niveles inferiores, bien sea de pregrado o posgrado, o ya en su ejercicio profesional, una vez graduados, cuando se encontraron rodeados de estudiantes en el ambiente hospitalario y se vieron abocados a enseñarles a los estudiantes con los que interactuaban.

Por otro lado, en lo que tiene que ver con la afectividad, las primeras experiencias de enseñar provocaron entusiasmo en los profesores, así, manifestaron el interés por enseñar y el deseo por compartir los conocimientos con los estudiantes. Ese componente afectivo motiva al profesor a dedicar tiempo a la actividad pedagógica. Uno de los profesores lo expresó de la siguiente manera: "yo sí te puedo decir que a mí encantaba y yo me sentaba y dibujaba, [...] claro, uno se sentía espectacular" E1 P45.

Acompañando esa sensación de entusiasmo, las primeras experiencias docentes también generaron en los profesores tensiones y preocupaciones que están asociadas con la inexperiencia de estos y la responsabilidad que asumen. Muestra de ello es el siguiente fragmento de lo narrado por uno de los profesores:

[...] porque yo puedo saber mucho, pero no transmitirlo, entonces empieza uno ahí, así es como el tataquito que cuando empieza a hablar en una visita pues tatarea [...] entonces eso le pasaba a uno, entonces uno se trababa mucho porque no sabía cómo transmitirlo E1P45.

El inicio de la docencia representa, entonces, el enfrentarse a situaciones desconocidas

y complejas que son superadas, gracias a las habilidades individuales de los profesores.

En el contexto de estos profesores de medicina, a esta preocupación propia de cualquier docente se le debe sumar una preocupación adicional, dada por la ausencia de formación pedagógica, que los sitúa en un escenario de mayor incertidumbre. Un profesor lo refirió de la siguiente manera:

[...] eso se podría llamar experimentación en humanos, porque realmente yo no tenía ninguna formación, no recibí ninguna formación, cuando yo firmé el contrato en el noventa, dice el contrato que usted prestará servicios asistenciales y docentes en [...] yo pienso que durante esos 13 años debí haber sido un docente regular E3P15.

Cuando los profesores recuerdan su inicio como docentes, se autoevalúan de manera retrospectiva y reclaman no haber recibido una preparación para realizar su actividad docente, encontrando que sus primeras prácticas pedagógicas fueron una aplicación de lo aprendido en su vida de estudiantes. Así lo señaló uno de los profesores:

[...] y mi experiencia como docente fue empírica, totalmente empírica porque fueron ocho años empíricos, no tuvimos ningún entrenamiento, a uno le decían usted ya es el profesor y listo [...], pero yo sí me enfoqué y mi experiencia era como yo la había aprendido E1 P15.

Debido a que la docencia se desarrolla en un ámbito conocido que es la escuela, en este caso, en particular en el hospital como escenario educativo, el profesor ejerce esta actividad pedagógica en un espacio que conoce y ha experimentado por largo tiempo como alumno, por

lo cual la propia vida escolar es una importante experiencia personal que determina los rasgos más profundos de lo que es la práctica pedagógica del profesor.

Otro aspecto a considerar, al abordar el inicio de la docencia de los profesores, es la postura autocrítica que toman en sus narraciones, pues se hacen a sí mismos cuestionamientos sobre sus capacidades docentes al inicio de su práctica pedagógica. En este sentido, uno de los profesores considera que pudo desarrollar su actividad pedagógica con aquellos estudiantes con los que le resultaba fácil o poco demandante enseñar, es decir, con los buenos estudiantes, pero en el momento de enfrentar situaciones pedagógicas complejas o estudiantes con bajo rendimiento, no tuvo las herramientas requeridas para afrontar adecuadamente la situación y su desempeño fue malo, así lo expresó:

[...] pero el residente que necesita docente, que necesita que uno lo motive y lo estímule, entonces uno ahí falla, ah no, este es un perezoso, este no sabe nada, este no me agrada, y entonces es donde uno se tiene que medir como profesor que es ahí, yo calificada, cero E3P30.

Los profesores se exigen a sí mismos habilidades y competencias complejas, que hubieran querido tener en el momento de iniciar su actividad pedagógica y que, solo después de haber transcurrido varios años de ejercicio docente, pueden reconocer como necesarias e ideales.

El sentido de ser profesor: motivaciones y recompensas: Una vez los profesores ingresan a trabajar en un espacio universitario e inician su actividad docente, toman la decisión de permanecer en él y le otorgan a la docencia un espacio dentro de su proyecto de vida profesional. Pues, tal como se presentó previamente, a pesar de que los profesores inicialmente no escogen la

labor de la enseñanza e inician su docencia por las características del hospital en el que trabajan, el persistir y permanecer trabajando en un hospital universitario sí les implica hacer una elección y escoger la vida académica como una opción de vida. Al respecto, uno de los profesores manifestó:

[...] el ambiente académico, uno lo escoge porque hay otras áreas, el área administrativa [...], el área económica o el área gerencial, hay otras áreas, entonces uno va escogiendo dónde quiere estar, entonces el estar ahora acá, coordinador académico, [...] esto es una cosa que se escogió, por supuesto que sí y haber persistido todo este tiempo es porque a uno sí le gusta E5 P 26-28.

Los especialistas encuentran gusto por enseñar y tener estudiantes a su cargo y deciden permanecer en instituciones hospitalarias que les permiten ser docentes. El sentido que le otorgan los profesores a su profesión docente es vocacional o apostólico. Uno de los profesores lo mencionó de la siguiente manera:

[...] uno empieza a descubrir, pues, ciertas habilidades, o llamados, o vocación, o carisma, no sé cómo explicar eso, [...] y siente esto como una vocación, pues se va quedando acá, y si no, pues, va saliendo porque esto implica un esfuerzo personal y un esfuerzo de tiempo, de intenciones, de sacrificios por decirlo así, [...] uno digamos que sacrifica esa remuneración por esa satisfacción personal, espiritual, individual, que no se puede medir pero que uno sí la siente y que hace que uno todavía este acá E5 P6 y 11-12.

De acuerdo con esta mirada vocacional o misionera que tienen los profesores sobre su

profesión docente, se enmarcan las recompensas o motivaciones que alimentan su permanencia en las labores de enseñanza.

Una recompensa muy importante está dada por la gratificación que sienten los profesores al ver los logros y resultados académicos que alcanzan sus alumnos, siendo entonces el avance académico de los pupilos una gran motivación. Así lo muestra el siguiente fragmento:

[...] sí, uno se siente muy contento cuando, por ejemplo, dan una muy buena conferencia, después de que han dado malas conferencias y que se envolatán y que llegan y no dicen nada y están confundidos en un mar de información, y uno les dice, les dice, en cada una de esas reuniones y de pronto llegan y dan una conferencia que uno dice, oiga lo felicito, ¡cómo!, entonces esos días uno dice, se siente contento porque ve que están ellos, que realmente una persona que empezó, que llegó aquí en la base, está escalando E3 P73-75.

Un elemento adicional, que es muy importante fuente de satisfacción para los profesores, es el reconocimiento y agradecimiento que reciben de sus alumnos y ese vínculo afectivo que logran construir con sus estudiantes. Para tres de los profesores participantes, esta es la recompensa más relevante y se manifiesta cuando son recordados por sus pupilos y reciben manifestaciones de afecto o mensajes de agradecimiento. Estas manifestaciones de gratitud pueden darse durante el tiempo de relación profesor-alumno o, pasado el tiempo, cuando los profesores vuelven a tener contacto con los exalumnos y ellos les agradecen su labor de enseñanza. Muestra de ello es el siguiente fragmento de lo narrado por uno de los profesores:

[...] pero pienso que eso nunca está por encima de todos, todos, los que de una forma han pasado, digamos, por mis manos, y he logrado recibir de ellos pues todo ese reconocimiento [...], me llamó gente que hacía mucho tiempo yo ni sabía de ellos ni nada a decirme lo que estaban logrando y que yo había sido una persona definitiva en su formación, al igual que cuando me los he encontrado y ellos como que no se aguantan y me llevan aparte y me dicen lo agradecidos que están conmigo E4P77.

Es así como los profesores encuentran una gran satisfacción en la actividad de la enseñanza en sí misma, por la posibilidad de dejar huella en sus estudiantes, de participar en su vida académica y aportar en su crecimiento y el mejoramiento de su vida profesional y, de esta manera, aportar en la educación de las nuevas generaciones.

En esa mirada misionera o apostólica de la profesión docente, también está explícito el sacrificio que hacen los profesores y ese desprendimiento que hacen de la retribución económica, pues en alguna medida renuncian a una mejor remuneración que tendrían en otras instituciones de salud, que no fueran universitarias. Uno de los profesores lo señaló así:

[...] y a veces que digamos que la contraprestación es más personal, espiritual, que realmente económica, [...] no es una cosa que realmente rinda económicamente mucho [...] uno, digamos, que sacrifica esa remuneración por esa satisfacción personal, espiritual, individual [...] y a todos nos ha pasado trabajar en sitios donde es muy rico, muy chévere, se gana mucho dinero, pero hay una pobreza docente o académica que uno ve que eso no va para ningún lado E5 P12, P29.

En el contexto de la educación médica, sigue siendo habitual que el profesor no reciba un pago directo por su actividad de enseñanza, sobre todo cuando es profesor de posgrado.

Otra fuente de satisfacción y motivación, que fue mencionada por dos de los profesores participantes, es el reconocimiento social que reciben por su actividad académica, en estos casos, el reconocimiento dado por la comunidad científica por medio de los premios o reconocimientos que otorgan las asociaciones y sociedades científicas a las personas que han dedicado su vida a la enseñanza y han hecho aportes importantes a la educación médica en el país. El siguiente fragmento muestra lo narrado por uno de los profesores en este sentido:

Hace tres meses se hizo una reunión en la que la sociedad dijo vamos a reconocer algunos méritos académicos, la sociedad cundinamarquesa de [...], [...] dio un premio al trabajo de toda la vida a una persona, a dos personas, perdón, les reconoció ese trabajo como pioneros de la enseñanza de la [...] en Colombia, y [...] me incluyó a mí, [...] claro, ese día yo por dentro lloraba de emoción, porque que le digan a uno con un reconocimiento que usted es de los pioneros de la enseñanza de la [...], pues eso cambia todo el resto de cosas E2 P67.

Sumado a lo anterior, el reconocimiento público del aporte hecho a los estudiantes en su proceso formativo enorgullece a los profesores y es una fuente de gratificación, este reconocimiento es para ellos una vivencia permanente y son innumerables los momentos de reconocimiento vividos en su trayectoria docente. De esta manera, la gratitud de los estudiantes es el mejor pago que los profesores reciben por el esfuerzo personal que realizan al desempeñarse como docentes. Uno de los profesores lo señaló de esta forma:

Eso es permanente en la entrega de turno, en las revistas médicas, el que alguno diga en algún momento, como me enseñó el Doctor [...] tal cosa, [...] uno dice bueno, sí, algo le enseñé [...] pues eso es interesante, o cuando ya al final [...] de sus tres años de residencia [...] se lo agradecen a uno de alguna u otra manera, directa o indirectamente, profe gracias por lo que usted me enseñó y por la paciencia que me tuvo, bueno, cada cual le agradece por lo que sintió, pero son innumerables, eso es todos los días hay un detalle que para uno dice, bueno, [...] sí valió la pena, valió la pena la madrugada, valió la pena todo eso E5 P56.

Los profesores asumen la responsabilidad de la docencia con un alto grado de compromiso, que les permite superar y enfrentar situaciones que pueden incluso ser desagradables. El siguiente fragmento exemplifica este hallazgo:

Cuando yo siento que siento un gran rechazo por la actitud de esa tan solícita, [...] no, no, sencillamente sé que, en algunos casos, lo puedo disfrutar, porque es disfrutable, porque es amable; si no es tan amable, entonces entiendo que de todas maneras tengo que hacer el esfuerzo para ayudar en la formación de esa persona, que es un granito de arena que yo voy a poner, que me va a costar más esfuerzo, porque igual no lo puedo rechazar E3 P64.

Es entonces el compromiso con la educación una motivación fundamental para la actividad pedagógica de los profesores en el hospital y la pasión por ser maestro se convierte en un elemento esencial del sentido que reviste para los profesores la práctica pedagógica, que en todos los casos analizados es vivida con gusto.

En este ejercicio comprometido de la enseñanza, los profesores han tenido que trabajar sobre sí mismos y desarrollar las cualidades o habilidades que les demanda su práctica pedagógica. Uno de los profesores expresa que su desafío en la tarea de enseñar ha estado encaminado a mejorar la relación interpersonal con sus estudiantes:

[...] porque yo creo que lo mío es intolerancia, entonces yo respiro profundo y digo no [...] cálmese, tolerancia y acercamiento, porque yo lo que hacía antes era alejarme de esas personas, entonces no, yo ahora me acerco a la persona y le digo, sintiendo el rechazo, yo controlo eso porque entiendo que esa persona vino aquí para formarse E3 P 56-58.

Esa relación interpersonal y vínculo que se establece con los estudiantes genera emociones muy diversas en los profesores, tal como se ha mencionado previamente, hay un gusto y entusiasmo por ser profesor, pero de la misma manera se puede experimentar tristeza, angustia, miedo, frustración. Así lo manifestó uno de los profesores:

Esto ha sido un popurrí de sensaciones, porque parece una montaña rusa, uno comienza y le parece emocionante hacer algo que a uno le asustaba cuando era estudiante, yo decía que susto ser profesor, [...] el agradecimiento de algunos es tan sincero y tan fuerte que llegan las lágrimas en los momentos de despedirse al final de un programa, pero en algunas ocasiones se siente ingratitud con muchísimas situaciones y eso es algo que también llega al alma, sí, eso es algo que también se siente fuerte y que desestimula muchísimo en algunos momentos, lo que pasa es que ahí hay cosas que recargan las baterías

y que hacen que uno siga en ese camino y que siga en esa montaña rusa, E2 P14.

Los profesores reflejan un sentimiento evidente de pasión y gusto por ejercer su actividad de docencia, que incluso se reaviva o persiste a pesar de los momentos de frustración o desánimo, este apasionamiento por ser maestro encierra un compromiso emocional y afectivo que tiene un efecto trascendente y existencial para estas personas.

Viviendo etapas de cambio: adaptaciones y resistencias: En su proceso de construcción, los profesores han vivido momentos de cambio y transformación durante su trayectoria docente, asumiéndola como el camino recorrido en el espacio académico, que no puede ser entendida linealmente sino en sus discontinuidades, ya que es vivida en contextos que van cambiando y van modificando ese espacio académico (13, 14).

Una de las circunstancias que genera una transformación en los profesores es ser nombrados por la universidad como directores del programa de posgrado, lo cual fue mencionado por tres de los participantes. En ese momento los profesores aumentan su sentido de responsabilidad frente a los estudiantes y experimentan la necesidad de aumentar sus conocimientos sobre educación, sobre los requisitos de calidad de los programas, normatividad académica, etcétera. Esto fue lo que narró uno de los profesores:

Ya mi inquietud como docente se puso bastante fuerte, porque ya en el 2005 la universidad me pidió a mí el favor de que dirigiera el programa porque se venía [...] el registro calificado [...] entonces empecé a entender que había estándares y que había leyes y reglamentos y cosas, y eso como que me empezó a dar un sentido, yo empecé a mirar

a los estudiantes desde otro punto de vista, [...] pues entonces uno dice oiga verdad, ¿no?, esto es una cosa que es un poco más seria E3P17, P22.

Las condiciones del contexto laboral en el que viven los profesores también determinan sus transformaciones, en esta investigación se encontró que el ascenso en su carrera profesional, dentro de la estructura administrativa del hospital, va influyendo en la manera en la que los profesores asumen la actividad académica y va definiendo lo que los profesores son y enseñan a sus estudiantes. Así, en la medida en la que los profesores avanzan en su carrera profesional, van introduciendo nuevos elementos en su estructura académica y van adicionando nuevos contenidos y conceptos en la enseñanza a sus estudiantes. Este cambio en el ambiente laboral y en las responsabilidades dentro de la institución hace que se amplíe la mirada de los profesores, y no solo se enseñen aspectos puramente clínicos sino que se introduzcan elementos de orden administrativo que influyen en la toma de decisiones médicas. Así lo expresó uno de los profesores:

Después, ya cuando estuve en la parte administrativa, pues ya tenía otras expectativas, y tenía era que enseñar otras cosas, distintas, [...] cuando uno es administrativo, entonces uno mira las dos partes, entonces ya uno mira al paciente desde los dos puntos de vista, siempre desde el punto de vista humano, siendo lo mejor para el paciente, pero también hay que mirar qué es lo mejor para la institución, qué es lo mejor para la familia, para la EPS, E1P18.

De la misma manera, se encontró que la política, la regulación y la reglamentación del sistema de salud influyen directamente en las

condiciones hospitalarias y generan transformaciones en el ejercicio docente de los profesores. Estas condiciones del contexto en el que se desarrolla el espacio educativo tienen efectos sobre las posibilidades que tienen los profesores para dedicar tiempo a la educación de los estudiantes, influye en las condiciones en las que se establece el vínculo y la relación interpersonal de los profesores con los alumnos y tiene efectos en la práctica pedagógica. Así lo señala uno de los profesores:

La formación empezó a deteriorarse, puesto que los tiempos de la Ley 100 nos llevaron a que usted tenía que tener un dominio de la parte económica del hospital, tenía que trabajar en términos de eficiencia y de productividad y a eso le pegaban la docencia, [...], ya nosotros no teníamos un tiempo que nos dieran para una docencia tan precisa sino que ya era como, bueno, si pueden, mire a ver como logran hacer sus cosas, [...] nadie entendió bien cómo era esta mezcla de cosas, entonces eso fue un periodo duro de adaptación [...] eso fue muy complicado porque fueron varios años en que realmente nadie sabía qué enseñar y qué no enseñar, y cómo enseñar y, chocando muchas veces contra el modelo asistencial de cada institución E4 P21-27.

Los cambios en la legislación sanitaria han provocado la necesidad de adaptación de los profesionales de la salud a la modernización y flexibilización económica hacia nuevas formas de producción y competitividad en el sector de la salud, lo que lleva a las instituciones al abismo financiero y económico, y en su camino han hecho ver la educación médica como un lastre, perdiendo incluso el espacio que tenía la educación en el contexto hospitalario, pues el sistema de salud, pensado en términos de pro-

ductividad, no favorece ni protege los espacios para la educación.

Las nuevas disposiciones de la normatividad en el sector educativo (fundamentalmente lo contemplado en el Decreto 2376 de 2010 del Ministerio de Educación) también tienen efectos relevantes en los profesores y generan cambios en su quehacer, en su actividad pedagógica y en su manera de relacionarse con los estudiantes. Para los profesores, la adaptación a estas nuevas condiciones de la educación ha sido difícil y se ha generado resistencia en los profesores frente a los nuevos marcos que regulan el espacio educativo. Sobre este asunto uno de los profesores planteó:

[...] que el mundo estaba cambiando dado a una demanda [...] de una persona cuya complicación definitivamente incidió era que estuviera trasnochado, que estuviera posturno y siguiera trabajando, hizo que las personas no puedan trabajar como se pensaba que pueden trabajar, 72 horas seguidas me tocó hacer a mí, [...] entonces empezaron que había que tener unas horas a la semana, que había que tener compensación [...], desafortunadamente uno encuentra que otras personas [...] siguen en la lucha del pensamiento anterior de la generación [...], que yo me dedico a enseñar en mí punto y en mí sitio y esa es la enseñanza y no existe nada más, esas personas todavía son muchas, entonces es muy difícil romper con eso E4 P41-42.

Las transformaciones hasta ahora planteadas han sido producto de influencias externas que han generado cambios en los profesores y han demandado en ellos estrategias de adaptación y motivación, lo suficientemente efectivas, que les han permitido cumplir con los requisitos administrativos y laborales, y, al mismo tiempo,

han encontrado espacios de realización intelectual, profesional y personal que les permite mantenerse en la academia.

Frente a las demandas que exigían los cambios en el escenario educativo, los profesores encontraron en la educación continuada o posgradual una estrategia para hacer frente a estas nuevas exigencias y tuvieron la iniciativa y la oportunidad de cursar programas de posgrado para formarse en docencia universitaria. El aporte de estos programas en la construcción de los profesores fue reconocido por cada uno de ellos de diversas maneras, originando cambios en sus relaciones educativas, en el modo de organizar la docencia, en los recursos pedagógicos utilizados, en las metodologías de evaluación, entre otros aspectos. El siguiente fragmento muestra lo narrado por uno de los profesores en este sentido:

[...] Otros dijimos preparémonos en eso y de pronto nos preparamos en docencia universitaria y nos hicieron ver que la mente humana es compleja, [...] que todo tiene unos principios, y nunca pensamos que hubiera principios filosóficos, y que el fenómeno estudiantil y universitario hubiera impactado de tal forma la historia de la humanidad y el conocer eso nos llenó, como, de abrir la mente, [...] nos hizo ver que hay muchos modelos de enseñanza, que hay muchos modelos de formar a la gente, que no solo había los que habíamos aprendido [...] y empezamos a ver modelos donde ya usted tiene que hablar de logros reales, y si son reales tienen que ser medibles, y que usted tiene que ser competente E4 P40.

Para todos los profesores participantes, realizar programas de formación posgradual les ha permitido mejorar sus habilidades docentes e investigativas; en estos casos, estudiar una

especialización en epidemiología o en docencia universitaria favoreció su perfeccionamiento académico y fue una estrategia de adaptación para cumplir con los desafíos que implican los cambios en el contexto académico.

Todos los docentes participantes en el estudio tuvieron la oportunidad de cursar una especialización en docencia universitaria, la cual generó una variedad de efectos en los profesores, entre los cuales se resalta el reconocimiento de la seriedad del proceso educativo y del compromiso que se adquiere al ser docente; la ratificación de los principios que deben guiar el trato con los estudiantes; la convicción de que deben ser exigentes para lograr el aprendizaje de sus alumnos; el acercamiento a nuevas metodologías de evaluación; el reconocimiento de los principios filosóficos, psicológicos y neurológicos de la mente humana que fundamentan la educación; el conocimiento de diversos modelos de enseñanza; el aprendizaje de nuevas metodologías y herramientas pedagógicas. Todos los docentes manifestaron que cursar la especialización fue una fuente de motivación para continuar en la docencia y les permitió sentirse más cómodos al contar con fundamentación pedagógica para realizar su actividad académica.

Conclusiones

El proceso de construcción de los profesores y su identidad inicia desde sus años de escolarización, ya que su propia vida escolar tiene una marcada influencia en su ejercicio docente. Se puede afirmar que la experiencia personal que tienen los profesores en sus años de educación profesional determinan los rasgos más primarios de la práctica pedagógica del profesor, siendo esta influencia más profunda y notoria en los primeros años de práctica docente. Este hallazgo es concordante con los postulados de autores como Andrea Alliaud, que afirman

que es tal la influencia que tiene la vida escolar en el ejercicio docente, que la misma formación pedagógica tiene escasas posibilidades de modificar los rasgos interiorizados en la época escolar y recalca que es en la propia escuela donde los sujetos interiorizan los modelos de enseñanza que sus profesores llevaron a cabo con ellos (13). En este sentido, la misma autora señala que “lo que se aprende como alumno, se generaliza y se convierte en tradición, constituyendo, así, una poderosa influencia que trasciende las generaciones” (14).

Debido a que la docencia se desarrolla en un ámbito conocido que es la escuela, en este caso, en particular, en el hospital como escenario educativo, el profesor ejerce esta actividad pedagógica en un espacio que conoce y ha experimentado por largo tiempo como alumno, por lo cual la propia vida escolar es una importante experiencia personal que determina los rasgos más profundos de lo que es la práctica pedagógica del profesor.

Es en este mismo contexto en el que surge la práctica docente de manera natural, de acuerdo con lo hallado en esta investigación, se puede concluir que ser profesor en un hospital universitario no fue un evento planeado, sino que estuvo determinado por el entorno y las condiciones que impone el trabajar en este tipo de instituciones de salud.

La elección que hacen los profesores de permanecer ejerciendo la profesión en instituciones de salud con carácter universitario se relaciona con una serie de motivaciones alrededor de la experiencia docente que generan satisfacción en ellos y explican su decisión de ser maestros. Los especialistas encuentran razones y satisfacciones alrededor de enseñar y tener estudiantes a su cargo y deciden permanecer en instituciones hospitalarias que les permiten ser docentes. Este resultado confirma lo expuesto por Hernández et al., en relación

con que la estabilización de la enseñanza consiste en la ratificación de la elección única y subjetiva que hace el profesor cuando decide comprometerse con la orden de la enseñanza al encontrar motivaciones como la posibilidad de tener un aprendizaje compartido con los estudiantes (15). De la misma forma, se ratifica lo planteado por Díaz al afirmar que el ejercicio de la profesión docente genera una sensación y percepción de realización y bienestar personal —a pesar de las dificultades propias del devenir humano— y el profesor experimenta una sensación de autoafirmación que le recompensa y lo satisface (16).

El sentido que le otorgan los profesores a su profesión docente es vocacional, de esta manera, la profesión docente es concebida por ellos como un sacerdocio o apostolado, según el cual dedicar la vida a la educación exige una fuerte vocación o llamado interno que implica entrega o sacrificio. Este resultado demuestra el arraigo y permanencia de esta concepción clásica de la profesión docente, y evidencia que no hay una apropiación en estos profesores de las miradas modernas (técnica e intelectual reflexiva) de la profesión docente que se desarrollaron en los años sesenta y noventa, respectivamente, como nuevas construcciones sociales del concepto de maestro (3). De esta manera, el sentido misionero del educador tiene plena vigencia en estos profesores de medicina.

Tal como lo plantea Vaillant, la satisfacción laboral de los profesores está definida por una marcada tendencia que ubica el logro de los objetivos previstos (de aprendizaje, de formación de los alumnos) como una de las experiencias más positivas de la profesión (3). Así, se explica que los resultados de la investigación muestren que una de las motivaciones y recompensas más importantes para los profesores está dada por la gratificación que sienten al ver

los logros y resultados académicos que alcanzan sus alumnos.

Los profesores, a pesar de no tener una recompensa económica significativa, pueden sentir una importante satisfacción laboral en su actividad pedagógica que está enmarcada en esa identidad docente que han construido desde el sentido misionero o apostólico de la profesión. Al respecto, las investigaciones realizadas por Alliaud han mostrado que hay un discurso que la escuela mantiene a través de los años y que es portado por los maestros, en el cual se asume un mandato salvacionista que despliega en los profesores impulsos desinteresados que los lleva a vivir por y para otros, con un marcado sentido altruista (14).

Para el caso de la educación médica, además del sentido de vocación y entrega propio del profesor, también se suma un sentido de honor que se le otorga a la práctica docente, pues tal como lo plantea Pérez, desde hace décadas, la práctica de educar es considerada honorífica y los médicos se deben sentir honrados por ser escogidos como profesores y ejercer su actividad sin costo alguno para la institución universitaria. De esta forma, históricamente, el sustento de los profesores de medicina depende fundamentalmente del ejercicio como médicos, en la atención de los pacientes, en el ámbito público o privado, y es poca o nula la remuneración que se percibe por el trabajo de enseñanza (17). Esta realidad ha tenido algunas modificaciones a partir de la normatividad que regula la relación entre las universidades y los hospitales desde 2010, en la que se establece que los profesores deben recibir remuneración por su trabajo docente, sin embargo, sigue siendo tradicional que el profesor no reciba un pago directo por su actividad de enseñanza, sobre todo cuando es profesor de posgrado.

El inicio de la práctica docente se caracteriza desde el punto de vista afectivo por una sensa-

ción de entusiasmo, expresada por el interés de enseñar y sustentada en el deseo de compartir los conocimientos con los estudiantes, a pesar de estar acompañada por la incertidumbre y el temor de no estar preparado para educar. Estas reacciones y vivencias de los profesores han sido explicadas previamente por otros investigadores, quienes afirman que existe un factor de sobrevivencia que le permite al profesor aceptar este choque con una nueva realidad y hacer frente a la complejidad y la incertidumbre iniciales del ambiente en el aula. Estos autores han propuesto que existe un factor de descubrimiento que explica el entusiasmo del principiante y se acompaña de un efecto embriagador que permite sentir atracción y se relaciona con el hecho asumir la responsabilidad de la enseñanza (15).

En lo relatado por los profesores se encontró una postura autocritica y un permanente cuestionamiento sobre sus capacidades docentes, lo cual es más marcado cuando relatan el inicio de su práctica pedagógica, pero que se mantiene en el relato de lo vivido en su trayectoria profesional. De esta manera, se corrobora lo planteado por Alliaud en sus publicaciones en las cuales manifiesta que los profesores viven una crisis de identidad que “surge de la tensión entre el profesor ideal y el profesor real, entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede ser” (3). Esta autora sugiere, además, que a los maestros se les exigen habilidades, competencias y responsabilidades cada vez más complejas y se les hacen demandas cada vez mayores sin las correspondientes contraprestaciones de formación, motivación o remuneración. Lo cual se constituye en una paradoja que debe ser resuelta en busca de mantener y mejorar la calidad de la educación.

Los profesores están influenciados por el ambiente, en este caso asistencial, en el que se desempeñan y su ejercicio docente se modifica

en virtud de los cambios del contexto, esto es coherente con el planteamiento hecho por Hernández et al., de que “la actividad académica no puede considerarse separada de las estructuras políticas y económicas que la enmarcan” (15). En el contexto médico, al sujeto docente se le exige la misma flexibilidad y adaptabilidad que a otro profesional que no ejerce la docencia y, por tanto, los profesores se ven obligados a ordenar y racionalizar su carrera profesional para cumplir con un rendimiento en términos de productividad y eficiencia (18).

Los cambios en los docentes han estado íntimamente influenciados por las situaciones sanitaria, universitaria, política y económica, cuyas transformaciones han impactado el escenario educativo del hospital universitario. Este hallazgo confirma lo sugerido por Ferrer en su investigación con profesores universitarios, en la cual plantea que los aspectos macro-sociales y políticos y las condiciones en la vida cotidiana, tanto laborales como personales, marcan los cambios en la vida del profesorado ya que al transformar los contextos afectan profundamente a los sujetos (18).

Esta investigación estudia la experiencia de los profesores, teniendo presente que estos resultados son siempre interpretables, sin pretender hacer generalizaciones a la comunidad médica del hospital, consciente de que se revelan sentidos y significados potenciales, porque siempre estarán abiertos a otras interpretaciones y solo se refieren a los participantes en la investigación.

Puede haber limitaciones en el estudio, debido a que todos los participantes provienen del mismo contexto laboral, sumado a que en el momento de iniciar la investigación, la investigadora hacía parte de la comunidad médica del hospital universitario en el que se realizó el estudio. Para equilibrar estas posibles limitaciones se realizó la interpretación y triangulación

con elementos teóricos propuestos por autores disponibles en la literatura.

Como resultado y aporte de la presente investigación a la educación médica en el país, se considera que es altamente recomendable implementar programas de formación pedagógica dirigidos a los docentes de los escenarios de práctica (hospitales universitarios y demás espacios de formación) e invertir en la formación de los profesores para fortalecer su confianza, mejorar su desempeño docente, evitar la incertidumbre y la preocupación que deben enfrentar los profesores cuando se inician en la actividad pedagógica y fortalecer las habilidades con las que cuentan los docentes para desempeñarse en las actividades de la educación.

Sería ideal que, antes de iniciar las actividades de enseñanza, los profesores tuvieran la oportunidad de prepararse para asumir esta responsabilidad y establecer adecuadas relaciones pedagógicas con sus estudiantes y que durante su trayectoria docente tuvieran espacios continuos de formación para favorecer su mejoramiento permanente y crecimiento profesional.

Agradecimientos

La autora de este artículo agradece a los especialistas del hospital universitario quienes, generosamente, compartieron esta información íntima y estuvieron dispuestos a narrar su experiencia pedagógica.

Al Profesor Édgar Vesga Villamizar, profesor de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, quien fue el asesor de este trabajo de grado y quien, desde el principio, interpretó la inquietud académica y, desde entonces, acompañó, orientó y compartió sus recursos pedagógicos con la autora.

Descargos de responsabilidad

Este estudio no ha sido publicado, en parte ni en su totalidad, en otra revista. La autora no tiene conflictos de interés (financieros o de cualquier otro tipo). Este proyecto no tuvo fuentes de financiación institucional o externa.

Otras declaraciones

Estos resultados hacen parte de la investigación realizada como trabajo de grado para optar por

el título de Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Los resultados generales de la investigación se presentaron de forma oral en la II Conferencia Médica de Ascofame con la ponencia titulada “Procesos de configuración docente en el hospital universitario: una mirada desde las historias de vida”, realizada en la ciudad de Bogotá, el 22 de mayo de 2014.

Referencias

1. Veiravé D, Ojeda M, Núñez C, Delgado P. La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. *Biografías de profesores*. RIE [internet]. 2006 [citado 2014 jul 5]; 40(3):1-11. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1509Veirave.pdf>
2. Bolívar A, Fernández M, Molina E. Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *FQS* 2005; 6(1) Art 12.
3. Vaillant D. La identidad docente. Documento presentado en: I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente de Profesorado” [internet]. 2007 [citado 2013 nov 16] sep 5-7; Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Assessorament/Educaci%C3%B3B3%20Primaria/Publicacions/La%20identidad%20docente.%20Vaillant,%20D.pdf.pdf>
4. Aristizábal A, García A. Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía? *Educyt*. 2012; 126-38.
5. Vasilachis I. Análisis lingüístico e investigación cualitativa. En: Vasilachis I. *Discurso científico, político, jurídico y de resistencia. Análisis lingüístico e investigación cualitativa*. 1.^a ed. Barcelona: Editorial Gedisa; 2013. p. 15-61.
6. Ricouer P. *Tiempo y Narración III. En el tiempo narrado*. México D.F: Siglo xxi editores; 1997.
7. Bruner J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial; 2000.
8. Vasilachis I. La investigación cualitativa. En: Vasilachis I. (Coord). *Estrategias de investigación cualitativa*. 1.^a ed. Barcelona: Editorial Gedisa; 2006. p. 23-60.
9. Trespaderne G. *Educación ético cívica y TIC en secundaria* [tesis doctoral]. [Almería]: Universidad de Almería; 2010. p. 15-7.
10. Mallimaci F, Giménez-Béliveau V. *Historias de vida y métodos biográficos*. En: Vasilachis I. (Coord). *Estrategias de investigación cualitativa*. 1.^a ed. Barcelona: Editorial Gedisa; 2010. p. 23-60.
11. Cornejo M, Mendoza F, Rojas RC. *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico*. *Psykhe* 2008;17(1): 9-39.
12. Kvale S. *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. 1.^a ed. Madrid: Ediciones Morata; 2011.
13. Alliaud A. La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes nóveles [internet]. 1997 [citado 2014 jul 1]. Disponible en: <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT22-ALLIAUD.PDF>
14. Alliaud A. La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. *Biografías, trayectorias y práctica profesional*. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2004; 34(3).

15. Hernández F, Ornellas A, Petry P, Hermosilla P, Cid A. La construcción de la identidad en las narrativas autobiográficas de los docentes universitarios. En: Hernández F, Rifá M. (Coords.). Investigación autobiográfica y cambio social. 1.^a ed. Barcelona: Ediciones Octaedro; 2011. p. 75-110.
16. Díaz C. Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. Revista Científica Guillermo De Ockham 2007;5(2):55-65.
17. Pérez MT. Profesión: docente de medicina. ¿Se puede conjugar en un solo profesional el ejercicio de las dos profesiones? 1.^a ed. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; 2002.
18. Ferrer V, Martínez S, Montané A, Sánchez de SA. La construcción de la identidad en las narrativas autobiográficas de los docentes universitarios. En: Hernández F, Rifá M. (Coords.) Investigación autobiográfica y cambio social. 1.^a ed. Barcelona: Ediciones Octaedro; 2011. p. 111-37.