

Factores generadores en la *construcción de identidad* *docente* en ciencias de la salud

Factors which Promote the Building of a
Teacher's Identity in the Health Sciences

Artículo de investigación | Research article

Fecha de recepción: 02 de febrero de 2022

Fecha de aceptación: 21 de junio de 2022

Fecha de disponibilidad en línea: agosto de 2023

doi: 10.11144/Javeriana.m16.fgci

FRANCISCO FERNANDO BOHÓRQUEZ-GÓNGORA
fbohorquez@unicauca.edu.co
UNIVERSIDAD DEL CAUCA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4747-6156>

ADRIANA LUCÍA VALDÉZ-FERNÁNDEZ
adrianitalvf@unicauca.edu.co
UNIVERSIDAD DEL CAUCA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3314-3804>

ANDREA GUEVARA-AGREDO
anguelara@unicauca.edu.co
UNIVERSIDAD DEL CAUCA, COLOMBIA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5158-2237>

Para citar este artículo | To cite this article

Bohórquez-Góngora, F. F., Valdéz-Fernández, A. L. & Guevara-Agredo, A. (2023). Factores generadores en la construcción de identidad docente en ciencias de la salud. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-24. doi: 10.11144/Javeriana.m16.fgci



Resumen

El concepto de profesor universitario en el área de la salud constituye un campo de indagación poco explorado, lo que dificulta la orientación y formación docente. Esta investigación buscó identificar los factores generadores que construyen la identidad de 29 profesores en cuatro programas de una facultad del área de la salud. El estudio se desarrolló bajo una metodología cualitativa, con enfoque hermenéutico y análisis desde la teoría fundamentada. Se encontró que la identidad es construida desde la oportunidad de ser docentes, facilitando la experiencia, apoyando la vocación y la transformación del sujeto, quien configura como factor generador la motivación por dicho rol.

Palabras clave

Formación; docente; identidad; influencia social; enseñanza superior; ciencias médicas

Abstract

The concept of the university professor in the field of health is a subject which has not been investigated much to date, which makes it difficult to orient and form teachers. This investigation set out to identify the factors which promote the building of the identity of 29 professors in four programs of a Faculty of Health. The study employed a qualitative methodology, with a hermeneutic focus and analysis grounded on a foundational theory. It found that identity is built from the opportunity to become teachers, which facilitates experience, supports the vocation and transforms the subject, who shapes, as a formative factor, the motivation for that role.

Keywords

Training; teachers; identity; social influence, higher education; medical sciences

Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación derivado del proyecto de investigación *Factores generadores en la construcción de identidad docente en ciencias de la salud*.

Introducción

El estudio de las identidades sociales, de donde surge la preocupación por la identidad docente, es una temática nacida en los años setenta del siglo XX, a partir de los movimientos sociales. Su análisis se enfoca en la búsqueda de comprensión ante las complejas y cambiantes dinámicas sociales, económicas y laborales que distinguen, tipifican y generan pertenencia de los sujetos en sus comunidades (Giménez, 1997). El auge de estudios acerca de la identidad docente dio origen a muchas investigaciones sobre profesores de educación básica, secundaria, y universitaria, que indagaron acerca de cómo la universidad condiciona, no solo la práctica profesional de sus educadores, sino la construcción de sus identidades (Gewerc, 2001; Montero & Gewerc, 2018).

Los profesionales en la actualidad se enfrentan a una movilidad compleja de su identidad en respuesta a contextos cambiantes, fruto de las continuas transformaciones en la estructura laboral de vinculaciones, relaciones de poder y estatus social, y de la influencia de cada sujeto y sus interacciones con otros en la forma como estos se ven a sí mismos cuando ejercen como educadores. La “profesionalidad” está ligada a una dinámica discursiva que los profesores intentan para abordar o corregir los dilemas del trabajo dentro de culturas particulares (Day *et al.*, 2006).

De esta manera, ha ido creciendo el interés por estudiar y comprender la identidad de los profesores universitarios como personas, como profesionales, como docentes y como miembros de una institución, influenciados por su disciplina, su formación, su estatus, sus vínculos colegiados e interacciones, su autoestima, etc. Se ha analizado cómo influyen estas concepciones en su formación y en el modo como desarrollan sus prácticas a nivel profesional y educativo a lo largo de su vida laboral. En la actualidad, en relación con la construcción de identidad docente preocupan las problemáticas de vinculación laboral, carrera docente, formación pedagógica, estatuto epistemológico de la enseñanza, libertad de cátedra, satisfacción ocupacional y competencias (Zabalza *et al.*, 2018).

A pesar de esto, son escasos y recientes los estudios de identidad docente de los profesores de ciencias de la salud en el contexto latinoamericano, que además incluyan las particularidades culturales, socioeconómicas

y políticas de nuestros entornos (Jara & Mayor, 2019). Al respecto, en Colombia, una de las instituciones que empezó a preocuparse y a reflexionar sobre la profesionalización del educador de la salud fue la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, cuyo grupo de investigación Educación en Salud ha venido convocando a profesores de programas de este ámbito para participar en encuentros de educación superior en salud desde hace más de diez años. En estas actividades han podido compartir e interactuar pedagogos de estas áreas del conocimiento, tanto del país como de otras nacionalidades, siendo una propuesta pionera en iniciar un proyecto investigativo referente a la identidad docente en las facultades de esta índole.

El presente artículo de investigación surgió de la ejecución del proyecto *Identidad profesoral de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Salud* (FCS). Para su desarrollo, se propició el encuentro de educadores de cuatro programas académicos relacionados con el tema, quienes constituyeron desde 2014 la Unidad de Educación en Salud como un esfuerzo académico, investigativo y de fomento a la formación de docentes. El objetivo del estudio era identificar aquellos factores generadores que construyen la identidad de profesores de cuatro programas académicos de la FCS.

Del análisis de los datos obtenidos emergieron cuatro categorías axiales: 1) *oportunidad*: el momento llegó; 2) *experiencia*: aprender a ser; 3) *vocación*: era para mí y aquí estoy; y 4) *transformación*: cambios en el ser y hacer. Al relacionarlas, se identificó la categoría selectiva *motivación*: (soy docente), cuyo trasfondo de sentido evidencia que no es suficiente ejercer el rol como una decisión profesional y personal, sino que se requiere de vocación para construir el camino de vida en la formación del oficio de ser maestro.

Sustento teórico

En el campo de la educación superior latinoamericana y colombiana, el área de la enseñanza en ciencias de la salud ha despertado un interés reciente por el profesor como profesional (Pinilla, 2015). Ahora se reconoce la importancia de investigar la identidad de los docentes para orientar y promover su formación y profesionalización (Pinilla, 2018; Jara & Mayor, 2019).

La identidad docente ha sido comprendida por Ritacco y Bolívar (2018) como un proceso de configuración del sujeto, que surge de la interacción y transacción entre la individualidad atribuida por otros y la identificación asumida. Este concepto se fundamenta en la hipótesis de Dubar

(2002), para quien la identidad se redimensiona continuamente a partir del cambio de los vínculos sociales que han originado la transformación histórica del orden simbólico, económico y político de la sociedad. Se plantea así una crisis de identificación para la vida profesional, al entrar en tensión lo individual con lo colectivo, lo objetivo con lo subjetivo, lo biográfico con lo estructural, como procesos de socialización que construyen al sujeto frente a lo que imponen las instituciones y los colectivos.

Para Cantón y Tardif (2018), el análisis de la problemática de las identidades docentes está influido por la complejidad de la realidad educativa, lo que incluye aspectos culturales, el lenguaje, las tradiciones escolares, así como circunstancias históricas de cada país. Surge así una dinámica transformadora y creativa que gravita en el encuentro entre el sujeto y su contexto social y educativo. Según Cattonar (2001), las identidades profesionales son el producto de una construcción que hace el profesor situado en el contexto educativo, lo cual lo conduce a adherirse e identificarse con unos tipos identitarios o modelos ideales de profesional, diferenciándose de otros.

Al respecto, Ricoeur (1996) señala la importancia de reconocer la diferencia entre identidad personal e identidad narrativa, dado que conocer la identidad implica relatar la historia personal en un encuentro con el otro, en una alteridad, donde la narración es una interpretación de sí mismo del sujeto y, por tanto, es subjetiva. Ante esto, se precisa de una aproximación hermenéutica al estudio de la identidad.

Por otro lado, el proceso de reconstrucción de la misma identidad implica un acontecimiento ético y transformador (Freire, 2004; Maturana, 2008), dado que toda narración identitaria lleva implícitos juicios de valor, los cuales determinan un acto reflexivo de las vivencias que se cuestionan y permiten reorientar las prácticas educativas (Matus, 2013). Luego, es importante identificar, en este proceso de construcción de identidad, el papel que juegan los valores, las motivaciones, las actitudes, los sentimientos, los estereotipos, las normas, las presiones, la competitividad, el estrés ocupacional, el acoso y la estabilidad laboral que generan las instituciones (Cantón & Tardif, 2018).

Metodología

Este estudio se realizó en el marco del proyecto *Identidad profesoral de los docentes de la FCS* y contó con la colaboración de una universidad ubicada en el noroccidente de Colombia donde ya se desarrollaba una investigación similar. A partir de estas experiencias, se planteó la pregunta:

¿Cuáles son los factores generadores que construyen la identidad de los profesores de los programas de la FCS de una universidad del suroccidente colombiano? Para responderla, se siguió una metodología cualitativa y un enfoque hermenéutico, mediante el cual se realizó una reflexión interpretativa del sentido de los textos en diferentes contextos (Arraéz et al., 2006). Este abordaje contribuyó al entendimiento del fenómeno, partiendo de la precomprensión o análisis del texto y el contexto en el que se enmarca; luego se pasó a la comunicación, donde se indagaron los sentidos que surgen de los discursos de los participantes; finalmente, vino la interpretación, analizando lo obtenido en las fases anteriores desde la perspectiva teórica y del investigador para develar la mirada de quienes viven el fenómeno (Gadamer, 1993).

De esta manera, siguiendo dichos lineamientos se obtuvo información de los sentidos con relación a los factores generadores que construyen la identidad docente frente a su práctica en una FCS. Bajo esta perspectiva, se puede decir que el concepto de sentido planteado por Holzapfel (2005) cobra importancia en la construcción de la identidad del ser humano, a partir de las interpretaciones que emergen en su relación con el entorno, con los otros y consigo mismo. Así, el sentido cuenta con tres acepciones: *significado* de una palabra; *justificación* de una acción; y *orientación* de una decisión o acción. Esta última da sentido a la existencia al brindar sostén, es decir, fuentes dispensadoras de sentido y sinsentido, con un trasfondo donde el ser humano encuentra su existencia.

Se contó con la participación de 29 profesores pertenecientes a los cuatro programas académicos de la FCS: Enfermería, Fisioterapia, Fonoaudiología y Medicina. Todos contaban con cinco años o más de experiencia docente. Su participación fue voluntaria y se firmó un consentimiento informado, manteniendo la confidencialidad por medio del uso de códigos de identificación. Para la recolección de la información se realizaron entrevistas semiestructuradas, con el fin de obtener narrativas biográficas de los profesores. Cada una duró entre 40 y 90 minutos en razón de la saturación de los datos. La información suministrada fue grabada y transcrita en su totalidad. Cabe destacar que la investigación fue avalada por el Comité de Ética de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad.

El análisis se desarrolló desde la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), consistente en una inspección sistemática de los sentidos que otorgan las personas bajo un procedimiento relacional, explorando “la diversidad de procesos sociales presentes en las interacciones, viendo al ser humano en su totalidad y complejidad, [trabajando] con datos obtenidos de ambientes naturales” (p. 194). Aquello facilitó el desarrollo de conceptos que aportaron a la comprensión de los factores generadores que

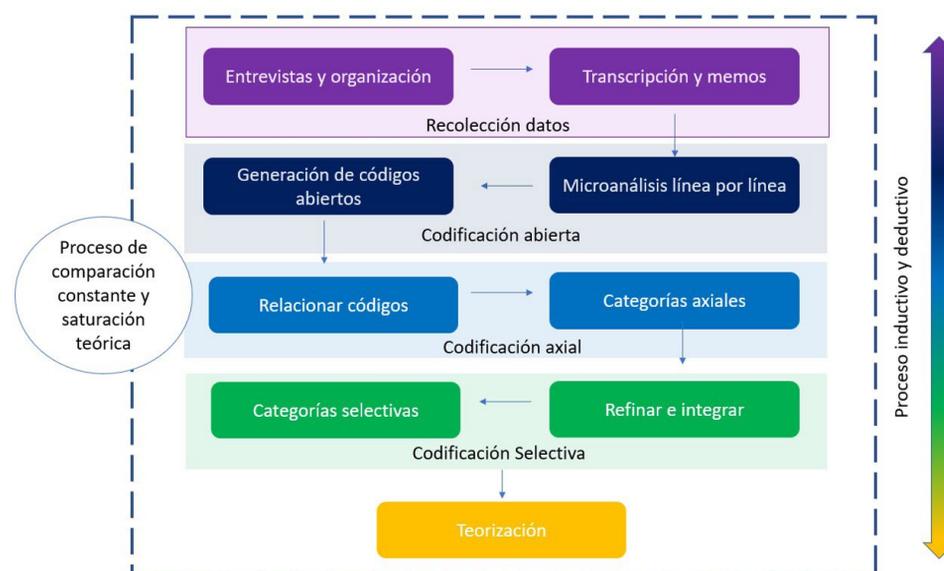
construyen la identidad docente. La hermenéutica apoyó esta reflexión en el campo de la salud, al permitir enmarcar el contexto en la actividad interpretativa de los discursos de los actores.

A partir de un proceso inductivo y deductivo, dado que la teoría emerge desde las entrevistas realizadas a los participantes, se alcanzó una explicación del fenómeno de los sentidos más que una generalización. Las estrategias utilizadas para aplicar la teoría fundamentada fueron el método de comparación constante y el muestreo teórico: el primero consiste en codificar y analizar los datos, simultáneamente, para desarrollar conceptos; y el segundo se refiere a la selección de nuevos casos a estudiar para ayudar a refinar dichos conceptos.

Así, se siguieron las tres fases planteadas por Strauss y Corbin (2002): 1) codificación abierta, en donde la información transcrita fue organizada y se realizó un microanálisis línea por línea, descomponiendo los datos en códigos abiertos y agrupándolos para ser debidamente categorizados; 2) codificación axial, fase que posibilitó identificar las relaciones entre los códigos abiertos, de donde emergieron las variables centrales; y 3) codificación selectiva, etapa en la que se complementaron descripciones, se depuraron las categorías emergentes y se identificó la categoría central o núcleo, generando una teorización del fenómeno por medio de la integración y refinación de la teoría (figura 1).

Figura 1.

Componentes para el análisis desde la teoría fundamentada



Fuente: elaboración propia.

Recuerdo que terminé mi maestría [...] y me contactó la profesora [menciona nombre] que era jefe de departamento [...] y me dijeron que ellos estaban necesitando un profesional fisioterapeuta, con conocimientos en salud pública, entonces que si podía presentar mi hoja de vida al banco de oferentes [...] Yo siempre quise, dentro de mis aspiraciones siempre me llamaba mucho la atención la docencia, era algo que siempre quería hacer. (Docente 1)

Luego, se observa que la oportunidad es algo que llega y guía la construcción de identidad docente. Lo anterior porque, como plantea Elster (2007), las personas toman decisiones desde la base de sus deseos y oportunidades, los primeros referidos a gustos y expectativas, mientras que las segundas tienen que ver con "opciones o medios entre los que el agente 'puede' elegir" (p. 165). Para dicho autor, la oportunidad tiene gran peso, pues una persona la elige sobre otra al superar dos filtros: 1) las limitaciones que tiene para tomar una opción, es decir, si es una oportunidad viable; y 2) si la opción es la que tendrá las mejores consecuencias percibidas por el sujeto. Este último filtro concuerda con lo siguiente:

Entonces uno pone en una balanza lo que obtengo con un trabajo versus lo que obtengo con otro, porque lastimosamente todo se reduce a la parte económica; entonces decidí quedarme con la universidad, porque me parece que es un trabajo que me hace crecer como persona y como profesional. (Docente 4)

A su vez, las oportunidades justificadas como posibilidades desde la elección y la razón en la construcción de identidad docente, muestran que no solo se trata del gusto o del deseo por serlo, sino que se requiere empezar a desempeñar el rol para activar la construcción de su identidad. Según Flores (2011), es fundamental comprender las creencias personales, los valores, las imágenes de la enseñanza y lo que significa convertirse en (y ser) un maestro, así como entender el proceso de formación y (re) construcción del conocimiento.

Llegué aquí y fui adquiriendo el conocimiento y la preparación hasta el momento en que la oportunidad llegó. Era para mí y allí estoy [...] entonces digamos que no fue algo que yo busqué. ¿Qué quería ser profesora? ¡No! Las cosas me fueron llevando y hoy en día soy lo que soy. (Docente 2)

Este sentido aportado por los participantes parece que orienta la elección de su rol en la visión social del trabajo, que exige encontrar una mejor perspectiva laboral. Así lo expone uno de los entrevistados: "No, pero

profe, pues es que imagínese [...] allá me contrataban de medio tiempo y acá me van a contratar de tiempo completo, entonces la oportunidad es mejor" (Docente 1).

Lo expuesto se vislumbra, antes de ser profesor, en la búsqueda de oportunidades, o en su ejercicio, como la ratificación de volver a serlo. La primera, de acuerdo con la visión de Roberts (1975, citado en Watson, 1995, p. 108), se justifica porque "para muchos individuos, la entrada en el mundo laboral es una cuestión de encajar en cualquier tipo de trabajo que se ofrezca a partir de las cualificaciones que su formación y su clase le han permitido obtener". Al respecto, uno de los entrevistados manifiesta: "Me interesaba [...] y si bien yo lo busqué, se dieron las situaciones y las circunstancias y aquí estoy" (Docente 24). La segunda, en cambio, está en consonancia con la visión de Musgrave (1967, citado en Watson, 1995), quien considera que la elección del rol laboral está íntimamente ligada a la experiencia del individuo a nivel personal, profesional y ocupacional. Algunos colaboradores así lo dejaron entrever: "Si algún día uno volviera a nacer, volvería a ser [docente] de ginecología, a pesar de que nuestra labor es muy dura, porque es día y noche. Nosotros trabajamos día y noche, pero me encanta" (Docente 18).

Dicho lo anterior, en el caso de los participantes, la experiencia que se obtiene gracias a la oportunidad propicia su transformación como educadores, es decir que "el profesor reflexiona y revisa su evolución a lo largo de los diferentes estadios para moldear o mejorar aspectos de la docencia" (Caballero & Bolívar, 2015, p. 61), algo que encontramos plasmado en las siguientes palabras:

Nos transformamos a través de la vida: crecemos, cambiamos muchas veces de pensamientos; la experiencia cotidiana también hace que muchas de nuestras concepciones iniciales de la vida se vayan modificando y creo que eso uno lo va reflejando en la práctica de la docencia. (Docente 8)

Además, para Flores (2011), la transformación docente requiere que las instituciones y el marco legal propicien oportunidades para involucrar al profesional en un proceso crítico y reflexivo que contribuya a su identidad como profesor. Los participantes mencionan al respecto: "El posgrado de Farmacología [...] lo capacita a uno en áreas de docencia, entonces uno dicta clase como parte del posgrado y le enseñan cómo hacerlo. Allí me enamoré más" (Docente 15). Se infiere así que la construcción de la identidad como profesor se iniciaría en la oportunidad de serlo y en los beneficios que trae ejercer dicho rol, lo cual da paso a la experiencia y apoya el desarrollo de la identidad enmarcada en la vocación.

Experiencia: aprender a ser

Para los docentes la oportunidad permite experiencia, pues dota de sentido a la búsqueda de sus aspiraciones personales y contribuye a su enriquecimiento como educadores. De ahí que, para algunos, esa experiencia sea nutrida desde su entorno familiar, como vínculo que anima el proceso de formación, motivando afectos y acercamientos a prácticas y ejercicios educativos en la infancia, en la vida juvenil y como estudiantes universitarios. Esto ocurre también a partir de las interacciones con profesores que admiran y con los cuales surgen oportunidades de apoyo, hasta que, finalmente, viene el llamado a ejercer la docencia, lo que les abre las puertas a la educación superior en salud. Luego, la experiencia se establece como un factor generador, antes de ser docentes, gracias a la formación profesional en áreas de la salud, la historia de vida de cada uno, los ejercicios de monitorías realizados durante su formación académica y las relaciones personales con familiares que realizan la misma labor, “más por familia, hemos tenido esta parte de la formación y pensando en lo que es ser un profesor, la implicación que tiene” (Docente 14).

Durante el ejercicio como educadores, la experiencia, el conocimiento y la capacitación contribuyen a su transformación. Según Dewey (1998/1916), la experiencia llega a comprenderse con la observación, a partir de un elemento activo y uno pasivo peculiarmente combinados, de manera que el componente activo le permite al sujeto experimentar, mientras que el pasivo le lleva a sufrir; fruto de esta crisis, los seres humanos ponderamos el valor de lo vivido. Este autor advierte que la mera actividad no constituye experiencia, puesto que esta implica, además de ensayar, observar el cambio producido, el cual toma sentido al hacer consciencia de las consecuencias que se generan: “Cuando una actividad se continúa en el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo” (Dewey, 1998, p. 124). Esto puede verse reflejado en la siguiente intervención:

A medida que uno aprende a dominar los temas, a manejar el tiempo y a conocer las dinámicas, empieza realmente su ejercicio docente, a dictar clase para enseñarles a los estudiantes. Creo que ese es como el mayor cambio que uno tiene a lo largo de los años: aprender a ser profesor. (Docente 15)

Es así como desde la voz de los actores, el factor generador de experiencia construye identidad, partiendo de múltiples prácticas iniciales que ponen a prueba no solo su capacidad, sino su gusto por educar. La

experiencia nace ligada a ejercicios de monitorías que les permiten probarse en la labor:

Mi primera experiencia como docente en la parte universitaria fue algo que me enamoró por completo [...] Sentía emoción en preparar las clases, en dictarlas, en interactuar con los estudiantes, en ver su formación. Allí empezó [...] yo considero que ese fue mi primer escalón como docente. (Docente 17)

Al respecto, Zabalza (2011) plantea la figura del profesor a partir de tres componentes: *dimensión personal*, *dimensión profesional* y *dimensión laboral*, como aspectos básicos que contribuyen a la construcción de sentido de su identidad. El sujeto que se inicia como pedagogo va descubriendo, de la mano de la primera experiencia, los sentidos que le aportan a sus conocimientos como profesional y a su desempeño laboral. Esto es evidente en el camino de construcción de identidad de los participantes en este estudio:

En medicina, todo el tiempo uno vive rodeado de docencia [...] estás con un profesor que te está dando un ejemplo de su comportamiento, de su forma de ejercer, de su formación y es una semilla que siento. (Docente 17)

En palabras de Beijaard y colaboradores (citados en Flores, 2015), el estudio de la formación de identidad profesional en un contexto de cambios rápidos debe incluir las creencias y motivaciones que permiten a los profesores entrar y permanecer en la docencia, con sus tensiones internas y los frutos que les van dando sentido a sus experiencias de aprendizaje. Este argumento encuentra sustento en la siguiente afirmación:

Lo primero que me dijeron en [menciona la institución] era que me quedara de profesora. Y apenas me dijeron esa palabra, yo dije: "¡No, profesora no!". Me parecía como complejo; digamos que veía muchas veces la actitud de mis compañeros [...] y yo quisiera como otro tipo de práctica. (Docente 2)

Como resultado de lo anterior, para los participantes la falta de experiencia constituye un sinsentido en la construcción de identidad, pues la falta de ella genera temor e incertidumbre en el ejercicio del rol. Asimismo, la experiencia negativa con profesores puede llevar a la negación del ejercicio de la actividad. Larrosa (2009) plantea que la experiencia es finitud, porque está limitada por un tiempo y un espacio particulares; además, reivindica un modo de estar en el mundo, de habitar espacios y tiempos

educativos, en el sentido en que se puede ser especialistas, profesionales, críticos en estos entornos donde sucede lo otro, lo imprevisto. Sin embargo, todo ello enfrenta al individuo con sus propios límites, dado que la falta de experiencia tiene que ver con el no saber, el no poder decir, el no poder pensar y el no poder hacer.

Así, la experiencia que surge de las elecciones tomadas por los actores en diversas oportunidades tiene un efecto a nivel individual, como marco de un sentido que justifica la vocación y orienta la transformación en la construcción de la identidad docente.

Vocación: era para mí y aquí estoy

Se establece la vocación como parte de la construcción de la identidad docente, pues desde la oportunidad, el sentido donado les permite satisfacer el gusto por la labor, a la vez que la experiencia les posibilita justificar esta aptitud en su ejercicio. Por lo tanto, la vocación se forja, según los actores, por un llamado, “la voluntad de Dios”, quien los ha preparado para el rol de educadores y bendice su ejercicio, siendo entonces un destino manifiesto del ser de los entrevistados; en segundo lugar, por la transformación del ciclo vital, proceso inherente a la vocación de la docencia, el cual se observa desde la niñez; y, en tercer lugar, por las relaciones con otros profesores, ya sea en su misma familia o durante su formación disciplinar, las cuales los motivan porque se establecen como modelos éticos que impactan el ejercicio educativo.

En palabras de González (2000, p. 49), la vocación es el fundamento “transcendente, antropológico-metafísico, religioso, moral del destino y sentido de la existencia”. De modo que la vocación aporta al gusto por la misma, a partir de las experiencias previas del sujeto, en sus interacciones con docentes, durante las diferentes etapas académicas (básica secundaria, pregrado y posgrado). Aquello guía el interés por transmitir conocimientos y apoya el desarrollo de habilidades y el amor por lo que se hace. Algunos participantes manifiestan que desde un principio conocían su vocación, por tanto, consideran que su destino era la docencia: “Era muy jovencita [...] Empecé a descubrir habilidades que tenía de liderazgo, de que el otro me siguiera, de enseñar y ayudar a un grupo de personas que en ese momento era muy pocas, pero eso me hacía feliz” (Docente 22).

Entre tanto, otros admiten que fue en el proceso de ser profesor (que no necesariamente se dio de forma directa en la universidad), donde se dieron cuenta de la importancia y la vocación que tenían: “Bueno, llegué a ser profesora porque Dios lo quiso así, así lo veo yo [...] y era para mí, y allí estoy [...] Las cosas me fueron llevando y hoy en día soy lo que soy ” (Docente 2). Igualmente se mencionan experiencias confrontativas: “Yo te voy

a llamar como 'maestra' [me dijo] y yo dije: '¿Maestra? ¿Cómo así? ¡Qué hartera! ¡Ah, maestra! [...] eso no es importante', pensé. Pero ocurrió algo muy bonito, una experiencia muy bonita" (Docente 22).

A pesar de esto, se encuentran sinsentidos de experiencias previas: educadores a quienes su trabajo no los motiva, negación a tomar el camino laboral de la pedagogía y pérdida del interés por la falta de mística en su quehacer, situaciones que son acordes con diversos estudios en los que se plantea que las actividades de enseñanza no constituían el proyecto de vida de muchos docentes universitarios, pero que las garantías laborales y las vinculaciones en ambientes hospitalarios los llevaron a asumir el rol que ahora desempeñan con gusto (Gómez *et al.*, 2018). Un ejemplo de lo mencionado es el siguiente:

Eso es muy frustrante, porque uno quiere que todos sus estudiantes sean grandes profesionales, pero pues, al final, choca con que esto es un trabajo en conjunto y uno solo no puede hacer nada cuando son setenta, ochenta profesionales, profesores, cien docentes por los que pasa el muchacho. Entonces uno puede hacer su mayor esfuerzo, pero si no es en conjunto, [con] todos los profesores y todos no estamos en sintonía, pues choca uno con eso. (Docente 15)

Ya en el ejercicio del rol, hay una tendencia marcada hacia el sinsentido, pues si bien se admite una vocación antes y en el inicio de la labor, con el tiempo se va perdiendo la mística de la misma. En muchas ocasiones dicha pérdida está ligada al desinterés del estudiante, además de su falta de habilidades para la disciplina (Matus *et al.*, 2017). La siguiente aseveración es una muestra de ello:

Ya no hay esa mística que le colocaba uno cuando estaba estudiando, ¡eeeh! [...] Muchos es como "bueno, vamos a pasar esto", pero la dedicación que tienen los pelados hoy en día es... no sé [...] todavía no la capto completamente, me parece que hay otras prioridades [...] pero eso es una cosa que, hoy en día, dificulta un poco la docencia. (Docente 10)

Es esta falta de habilidades la que choca con la visión del profesor, pues en las áreas de la salud se requiere más que el conocimiento: se espera una vocación en la disciplina que se basa en el "conocer para ayudar verdaderamente, [y se] presenta un cambio en la acción personal, porque si nos damos cuenta de que tratamos con personas, el acto médico se vuelve un medio para beneficiar al paciente" (Casas, 1998, p. 339).

Como resultado, la vocación orienta la transformación de aquellos que quieren ejercer la docencia y también de quienes no la contemplaban

como opción en sus proyectos de vida. Esto se produce porque se requiere realizar cambios, en favor del rol adquirido, que conlleven a forjar habilidades y actitudes según las necesidades de los estudiantes, pero, sobre todo, respondiendo a la visión del papel que cumple el mismo profesor.

Transformación: cambios en el ser y hacer

La transformación se comprende como un factor generador de construcción de identidad docente, que inicia en la formación académica y se nutre de las experiencias que se viven gracias a las oportunidades para el ejercicio del rol, como consecuencia de la armonía de estas con la vocación de los actores. Por ello, la transformación involucra los cambios que presenta la identidad del profesor a lo largo de su vida. Los participantes indican que la misma, antes de ejercer la labor, está relacionada con la formación académica que los convierte en educadores y con una formación profesional que aporta a este cambio. Ya en el ejercicio, la transformación se da al compartir conocimientos, realizar investigaciones y colaboraciones con otras disciplinas, lo que evidencia que el rol es algo que se forja en una interacción de diversos sucesos y factores.

Al respecto, Caballero (2013) plantea cuatro fases en la formación del profesor universitario: la fase preformativa, dada por las experiencias escolares que informan sus concepciones sobre enseñanza, aprendizaje, profesores y estudiantes; la de formación inicial, que se recibe al momento de ingresar en una institución educativa que forma profesores; la fase de inducción o iniciación del principiante, gestada por sus primeras experiencias como profesor; y la fase de desarrollo profesional, configurada por las actividades que permiten el mejoramiento docente a lo largo de su vida.

Por lo expuesto previamente, la identidad docente no se puede asumir como un asunto que se forja y se encuentra luego terminado, sino como un proceso que se mantiene en constante cambio. De acuerdo a ello, la identidad del profesor conlleva varias fases (Aristizábal & García, 2012): 1) establecimiento de la identidad personal y las aspiraciones; 2) desarrollo de esta identidad por interacción en el contexto, normalmente en la práctica profesional; 3) establecimiento de subidentidades en los distintos contextos particulares que se viven; y 4) interacción con los estudiantes. Lo anterior se reconoce en la siguiente afirmación:

Cuando uno se mira [...] más de veinte años hacia atrás de docencia, pues creo que la concepción del rol y el papel del docente se modifica sustancialmente. Además, cuando cambian también los roles de tu vida [...] te haces esposa, te haces mamá y ya no tienes un hijo, sino que tienes dos o llegas a tener tres, entonces la función de profesora, el rol de cómo uno

ve a los chicos, y el papel y la responsabilidad que tienes también se va transformando. (Docente 8)

Los cambios por los que pasan los educadores se producen en parte por la motivación de autorrealización, por ese afán de tener más conocimientos, por aquel “deseo de entender, de sistematizar, de organizar, de analizar, de buscar relaciones y significados, de construir un sistema de valores” (Maslow, 1991, p. 266). Por tanto, la formación como *transformación* está ligada a la autorrealización, a la necesidad de actualizarse, de saciar la curiosidad, de convertirse en lo que se desea ser (Maslow, 2013), tal y como aparece en esta respuesta:

He vivido una evolución [...] Cada vez que amplió el conocimiento en alguna de las áreas, ese conocimiento lo pongo al servicio de la docencia y, bueno, una de las tareas mías es precisamente la docencia alternativa; es decir [...] una pedagogía que puede llamarse como pedagogía emergente [y] que puede suscribirse en formas de pensar como el decolonialismo. Entonces eso nos lleva a enseñar diferente, a hacer una enseñanza constructiva con los estudiantes, donde el [alumno] no es un actor pasivo, sino que es un actor activo en la docencia y el único que sabe no es el profesor [...] hay conocimientos en ambos. Así, como dice William Ospina: “Hay tanto por conocer, que nadie puede darse el lujo de ser solamente maestro; y hay tanto por enseñar, en cada uno de nosotros, que nadie puede darse el lujo de ser solamente estudiante”. ¡Debemos ser estudiantes, docentes y maestros! (Docente 16)

La docencia universitaria exige en la actualidad ir de la mano con la investigación, de allí que esta se establezca como otro eje de la transformación, pero que a la vez dé paso a sinsentidos, pues si bien hay posibilidades de crecer disciplinariamente en este ámbito, no hay un acompañamiento claro, y la falta de conocimientos acerca de cómo investigar puede generar estrés en el ejercicio profesional (Izadinia, 2014). No obstante, cuando estos procesos están bien desarrollados, permiten que el profesor se sienta autorrealizado, como se señala a continuación:

El único centro de patología cervical que ha funcionado en Colombia es el nuestro. De hecho, nos tienen de referencia para las investigaciones [...] yo toda la vida me he movido en el campo de la docencia y ahora más hacia el posgrado, hacia el cáncer, a disminuir la mortalidad de cáncer en nuestra zona, a la parte de investigación en esa área. Entonces estoy dedicada a eso. Manejo la unidad de patología cervical, dicto mis clases en esa área y entreno al posgrado en la rotación de patología cervical. ¡Ese es mi fuerte! (Docente 18)

Se demuestra así que este proceso es un reto: por un lado, exige en el profesor una serie de habilidades para la transmisión del saber y, por el otro, focaliza el valor del docente en la investigación y en el cumplimiento de los requerimientos institucionales, desplazando la calidad en la enseñanza (Caballero & Bolívar, 2015). Esta situación choca con el factor generador de la vocación y la búsqueda por compartir conocimientos:

Uno siempre tiene esa esperanza, ¿cierto? Porque creo que de las cosas que tenemos que hacer nosotros como profesionales, ya de experiencia, es poder compartir lo que sabemos [...] De nada serviría pasar por aquí solo en la práctica y solo enseñarle o compartir con la gente que está con uno en forma diaria. Pero acá hay una gran ventaja y es el hecho de que uno puede compartir sus conocimientos con treinta, cuarenta estudiantes. (Docente 5)

Compartir lo investigado se abre como una alternativa para difundir el conocimiento. El intercambio y transmisión de saberes apoya la autorrealización y forja la apertura del camino para entender desde otros puntos de vista la docencia:

A mi gusto, hay una variabilidad académica en el Departamento [de Medicina Interna, al que pertenece] y eso ha permitido la interacción de las diferentes disciplinas para el abordaje de las distintas temáticas, tanto [de] los casos clínicos como de la academia y también la investigación. (Docente 19)

Como resultado de las relaciones entre las cuatro categorías mencionadas, emergió la categoría selectiva de *motivación*, como un factor generador que significa, justifica y orienta la construcción de identidad profesoral.

Motivación: soy docente

Determinada en la necesidad y deseo de ser docente, por las circunstancias específicas de cada uno de los actores, la motivación dona sentido en dos momentos: 1) antes del ejercicio laboral, principalmente en el gusto por enseñar, justificado en el acompañamiento que se recibió en relaciones interpersonales de acogida y apoyo pedagógico de compañeros, el estímulo de aquellos que fueron sus profesores y el contacto con estudiantes en otros ámbitos, así como en las oportunidades de formación, las experiencias previas en docencia, la vocación que se vislumbra y las transformaciones surgidas en su vida; y 2) durante el ejercicio docente, cuando el sentido de justificación se dona por la oportunidad y la estabilidad laboral

que genera, lo que conlleva, a nivel profesional, a un desarrollo y a una solidez económica.

Se reitera que el sentido del gusto por la docencia se orienta por la necesidad de compartir el saber, tanto con estudiantes como con colegas. Aquí, el acompañamiento de estos últimos es un factor fundamental para los entrevistados. De esta manera, la oportunidad y la experiencia favorecen la motivación. La vocación representa esta motivación a nivel intrínseco en los profesores y la transformación orienta la manera en que se establece.

En concordancia con Maslow (1991), antes de ser docente, la motivación se enmarca en la necesidad de autorrealización, ya que se plantea desde lo que el participante es capaz de hacer, respondiendo a la autenticidad de su naturaleza. En palabras de una profesora: “Yo no era docente *ad honorem*, yo era docente de gusto [risas], era diferente” (Docente 21).

Los maestros encuentran esta motivación en su deseo y razón de serlo, en su vocación como eje fundamental. Se observa que el cambio de rol amplía el concepto, porque la docencia apoya la satisfacción de distintas necesidades humanas, como son las fisiológicas y las de seguridad, sin dejar de lado la necesidad de autorrealización. Se establece, entonces, la importancia de la oportunidad en la disposición o el gusto por la pedagogía y se apoya a la vocación como sentido que significa el crecimiento personal.

Por tanto, la autorrealización dona sentido a la enseñanza y a la construcción de identidad de los profesores, en la medida en que estos se sienten satisfechos de poder compartir sus conocimientos y dejar huella en los estudiantes, como una forma de apoyar el mejoramiento de la vida profesional (Salcedo, 2016). Al respecto, Cabalín y Navarro (2008) plantean que el estudiante posibilita la satisfacción del ejercicio, el cual no está centrado únicamente en el conocimiento disciplinar, sino también en el aspecto social y relacional. Estas posturas encuentran soporte en afirmaciones como esta: “Siempre había perseguido la parte de la docencia, porque me parece muy satisfactorio poder transmitir [haciendo referencia a los estudiantes], digamos, no solamente con la palabra o con la enseñanza, sino con el ejemplo” (Docente 21).

La motivación resulta mutua a causa de la afectividad que se genera en la relación con el estudiante, pues tiene gran impacto en él, generando compromiso, responsabilidad e interés disciplinar. A la vez, aporta en la promoción y regulación de emociones, aspecto de gran importancia en el ejercicio profesional (Gómez *et al.*, 2018). Se vislumbra así la relevancia de la experiencia al ejercer el rol, como parte de la construcción de identidad, porque en la práctica emergen distintas relaciones (del docente con estudiantes, colegas y la misma institución) que donan sentido o sinsentido

en la construcción identitaria, proyectando su razón de ser. Teniendo en cuenta lo anterior, Larrosa (2009, p. 20) sugiere “que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece”.

A su vez, la docencia es vista como parte del ser: “Siempre quise ser docente, lo tenía muy claro y soy docente veinticuatro horas al día, en todos los aspectos, de las cosas que me gustan siempre soy profesor” (Docente 15). Aquello evidencia una motivación intrínseca que determina el interés por la misma actividad, y no solo por lo que se obtiene de ella (Schunk *et al.*, 2014), más aún cuando la docencia es considerada como la construcción del saber con el estudiante, desde la reflexión y la experiencia, lo cual plantea problemas y propone alternativas de cambio en las estructuras del conocimiento (Gafas *et al.*, 2018).

Para Shunck *et al.* (2014), la autodeterminación del educador, su propia voluntad, lo impulsa a satisfacer sus necesidades como las ha establecido o deseado. “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” (Salcedo, 2016, p. 89). En consecuencia, se vislumbra la transformación que el sujeto ha vivido, pasando de tener un simple gusto a satisfacer una necesidad con la experiencia adquirida en el ejercicio del rol:

Habíamos recibido estudiantes, les dábamos rote, los calificábamos y disfrutábamos eso, no lo cobrábamos. Entonces esa parte [...] uno la comienza a entender: que realmente la remuneración económica es algo necesario y que es obvio, cierto y justo, pero no era la principal motivación. (Docente 25)

Aguayo (2015) demostró con su estudio que, para acceder a su identidad profesional, los profesores viven una situación de transición, como resultado de las diferentes posiciones y contradicciones en su desempeño como académicos. Ahora bien, los participantes donan tres sinsentidos enmarcados principalmente desde la experiencia, dado que hay un choque entre las expectativas personales y las vivencias de la labor docente.

El primer sinsentido surge desde las emociones generadas en la relación que se establece en el acto pedagógico con el estudiante y que pueden llevar a la desmotivación. De acuerdo con Salcedo (2016, p. 84), esta relación “genera emociones muy diversas en los profesores [...] hay un gusto y entusiasmo por ser profesor, pero de la misma manera se puede experimentar tristeza, angustia, miedo, frustración”. Lo anterior queda plasmado en el siguiente relato:

Cuando no encuentro estrategias para motivar al grupo, pues eso me desanima [...] Si ellos están en la tecnología, pues enviémosles algunos aspectos de tecnología [...] ¡y no se motivan, eh! Mostrémosles videos, una película, ¡y! no se motivan! [...] Entonces a veces eso es desmotivante, ¡porque no sé qué más utilizar! (Docente 7)

El segundo sinsentido se relaciona con las experiencias previas negativas que han tenido con profesores y que no les motivaron al ejercicio de la docencia, o con la falta de acompañamiento por parte de sus compañeros de trabajo. Esto genera en los participantes poco interés en mejorar el desempeño, incluso afectándoles a nivel vocacional. De esta manera, en el entorno organizacional se dificulta la construcción de una identidad docente si falta el sentido de pertenencia al gremio, porque no hay aceptación por parte de los miembros del equipo de trabajo (Izadinia, 2014). Uno de los entrevistados así lo deja entrever: “Al principio me dio susto, porque nosotros habíamos tenido experiencias con docentes que decíamos: ‘No, esta profesora nada que ver’. Y yo decía: ‘¿Será que conmigo van a hacer lo mismo?’ [risas]” (Docente 22).

Finalmente, desde los discursos, el tercer sinsentido emerge de la falta de mística en la construcción de identidad docente, pues la experiencia que se deriva de una oportunidad se ha abordado más como una forma de cubrir las necesidades de seguridad (como contar con un trabajo y un estatus), pero en el trasfondo no se observa el crecimiento que se ha alcanzado como pedagogo y el valor que se le confiere a la profesión. Al respecto, González (2008) revela la creciente desvalorización del ejercicio docente y de la imagen del mismo, explicando los cambios de perspectiva de los educadores y la evidencia de pérdida de ilusión en su trabajo. Como se comenta: “La visión de la gente cambia [...] ya no hay esa mística que se tenía antes, porque yo, si algo admiré de mis profesores, era esa dedicación con uno, ¿cierto? Ahora las cosas no son como tan afectuosas” (Docente 18).

Desde la voz de los participantes se evidencia, entonces, que no solo se requiere motivación para forjar el sentido de la identidad docente, sino que se demanda vocación para ello; es decir, no es suficiente con querer ser y estar orgulloso de ser profesor, sino que se necesita de un llamado especial para ejercer la labor.

Conclusión

Producto del anterior análisis, se puede decir que la motivación se constituye como el factor generador central en la construcción de identidad

docente, presentando una tendencia extrínseca de pertenencia con el colectivo profesoral, y ubicando a los educadores en un proceso de identificación.

Luego, los factores que contribuyen a la construcción de identidad docente se tejen en torno a tres sentidos y tres sinsentidos. En cuanto a los sentidos, aluden: a la vocación y autorrealización durante el ejercicio docente; a la autodeterminación como docente; y a la afectividad generada en las relaciones con los estudiantes. Respecto a los sinsentidos, se develan: la desmotivación en la labor docente por la actitud de los estudiantes; las experiencias previas negativas con profesores que no generaron motivación en el ejercicio de la docencia o con compañeros que no acompañaron en el proceso de adaptación; además de la falta de mística en el desempeño docente que, dependiendo de la disciplina de la salud, genera estatus social o estabilidad laboral, pero pone en entre dicho su identidad.

La docencia no fue para todos los entrevistados una vocación previa, pues algunos llegaron a su labor desde la oportunidad y como forma de adquirir experiencia laboral; sin embargo, el proceso de enseñanza conllevó una transformación en el profesional que le permitió asumirse como docente, donde el vivir forja la motivación.

No obstante, el trasfondo de sentido que se desvela, y que invita a seguir indagando sobre la comprensión de la identidad, se relaciona con la motivación intrínseca o individualización (Gohier *et al.*, 2001), en la medida en que no se vislumbran los elementos que los profesionales en salud asumen como similares o diferentes en su rol. A partir de la reflexión de su práctica pedagógica en la construcción de sentido de ser docente, se invita a realizar estudios en torno a las diferentes profesiones respecto a los factores generadores y la manera como se sigue forjando su motivación.

Como proyección del estudio, puede ser de interés construir una propuesta para acompañar el proceso formativo de aquellos profesionales que ingresan a la facultad sin experiencia previa docente, con el fin de contribuir a la construcción de su identidad y sentido de pertenencia. Por último, se observa que la práctica pedagógica se ve ampliamente afectada por la motivación del docente, por tanto, parece importante que las instituciones busquen no solo la mejora de la calidad desde la cualificación y experiencia del docente, sino también desde su bienestar.

Agradecimientos

A las docentes Sofía Ramírez y Gladis Mera, por su contribución al proceso de análisis.

Sobre los autores

Francisco Fernando Bohórquez-Góngora es médico especialista en medicina física y rehabilitación por la Universidad Nacional de Colombia; magíster en ciencias de la educación por Université de Sherbrooke, Canadá; doctor en ciencias de la educación por la Universidad del Cauca – Rudecolombia. Profesor titular de tiempo completo de la Universidad del Cauca, Colombia, Facultad de Ciencias de la Salud, adscrito al Departamento de Medicina Interna. Miembro activo del Grupo de Investigación en Salud (GIS) y Konmoción; coordinador de la Unidad de la Educación en Salud de la Facultad Ciencias de la Salud; coordinador del Programa de Medicina; miembro del Comité Académico del Doctorado Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca – Rudecolombia, Colombia.

Adriana Lucía Valdéz-Fernández es enfermera por la Universidad del Cauca (UdelC), Colombia; doctora en ciencias de la educación UdelC – Rudecolombia. Magíster en administración de empresas y especialista en administración en salud. Actualmente, es profesora asociada en la Facultad Ciencias de la Salud, UdelC. Miembro activo del Grupo Tjeng, línea de investigación sobre formación en enfermería para el cuidado de la salud. Miembro del Comité Académico del Doctorado Ciencias de la Educación de la UdelC – Rudecolombia, Colombia.

Andrea Guevara-Agrede es fonoaudióloga por la Universidad Católica de Manizales, Colombia. Especialista en docencia universitaria por la Universidad Cooperativa de Colombia. Magíster en desarrollo humano por la Universidad de Manizales, Colombia. Actualmente es profesora titular de tiempo completo en la Facultad Ciencias de la Salud, Universidad del Cauca, Colombia. Miembro del Comité Curricular Central de la Universidad del Cauca y de la Unidad de Educación en Salud de la Facultad Ciencias de la Salud, Universidad del Cauca. Miembro activo del grupo de investigación Comunicación humana y sus desórdenes, Programa de Fonoaudiología, Universidad del Cauca, Colombia. Líneas de investigación: cerebro, lenguaje y currículo.

Referencias

- Aguayo, M. (2015). *La identidad de los académicos de enfermería: un proceso en construcción* [tesis de doctorado]. Universitat Ramon Llull, Barcelona.
- Aristizábal, A. & García, A. (2012). Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía? *Revista EDUCyT, vol. extraordinario(0)*, 126-138.
- Arraéz, M., Calles, J. & Moreno, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Revista Universitaria de Investigación, 7(2)*, 171-181. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200012
- Cabalín, D. & Navarro, N. (2008). Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de la Frontera-Chile. *International Journal of Morphology, 26(4)*, 887-892. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022008000400017>

- Caballero, K. & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/900/public/900-3924-1-PB.pdf>
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5582>
- Cantón, I. & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea Ediciones.
- Casas, M. (1998). Conocer y amar: vocación médica. *Cuadernos de Bioética*, (2), 336-343. <http://aebioetica.org/revistas/1998/2/34/336.pdf>
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du GIRSELF*, 0(10), 4-35.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 30(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Bellaterra.
- Elster, J. (2007). *Explaining social behavior: more nuts and bolt for the social science*. Cambridge University Press.
- Flores, M. (2011). Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching (special issue)*, 37(4), 461-470. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.611015>
- Flores, M. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades. *Educação*, 38(1), 138-146. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Sígueme.
- Gafas, C., Herrera, A., Brossard, E., Roque, Y. & Ferrera, R. (2018). El docente de tercer nivel en las ciencias de la salud. Contexto ecuatoriano. *Revista Educación Médica*, 19(1), 34-38. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.08.006>
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5(2), 1-15.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9(18), 9-28.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Gómez, F., Bedoya, N., Romero, W. & Castro, G. (2018). Identidad del profesorado y la formación integral en educación superior. *Análisis*, 50(92), 195-218.
- González, N. (2008). Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de los docentes universitarios. *Redhecs*, 3(4), 68-89.

- González, T. (2000). Vocación, profesión y profesionalidad. *Acontecimiento: Órgano de expresión del Instituto Emmanuel Munier*, 0(54), 49-53.
- Holzapfel, C. (2005). A la búsqueda del sentido. *Revista de Filosofía*, 62(0), 163-166.
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: a review of literatura. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426-441. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>
- Jara, C. & Mayor, C. (2019). Explorar la construcción de la identidad docente en profesionales de la salud: diseño y validación de instrumento. *Formación universitaria*, 12(1), 13-24. <https://doi.org/0.4067/S0718-50062019000100013>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar & J. Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Díaz Santos.
- Maslow, A. (2013). *A Theory of Human Motivation*. Rough Draft Printing.
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Ediciones Granica S.A.
- Matus, L. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *Revista Exitus*, 3(1), 75-87.
- Matus, O., Ortega, J., Parra, P., Ortiz, L., Márquez, C., Stotz, M. & Fasce, E. (2017). Condiciones del contexto educativo para ejercer el rol docente en ciencias de la salud. Un enfoque cualitativo. *Revista Médica de Chile*, 145(7), 926-933.
- Montero, L. & Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos diez años. *Revista de Educación a Distancia*, 56(3), 31-53. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>
- Pinilla, A. (2015). El maestro universitario como profesional autónomo. Una mirada desde las ciencias de la salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(1), 155-163.
- Pinilla, A. (2018). Educación en ciencias de la salud y en educación médica. *Acta Médica Colombiana*, 43(2), 61-65. <https://doi.org/10.36104/amc.2018.1365>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Ritacco, M. & Bolívar, A. (2018). Identidad profesional y dirección escolar en España: la mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educação*, 23(1). <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230083>
- Salcedo, A. (2016). 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*, 14(1), 75-92. <https://doi.org/10.12804/revsalud14.01.2016.07>
- Schunk, D., Meece, J. & Pintrich, P. (2014). *Motivation in education theory, research and applications*. Pearson Education.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Watson, T. (1995). *Trabajo y sociedad: manual introductorio a la sociología del trabajo, industrial y de la empresa*. Hacer.
- Zabalza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação, Santa Maria*, 36(3), 397-424.
- Zabalza-Beraza, M. A., Zabalza-Cerdeiriña, M. A. & Vitoria, M. I. C. (2018) Identidad profesional del profesorado universitario. En I. Cantón Mayo & M. Tardif (coords.), *Identidad profesional docente* (pp. 141-157). Narcea S. A.