

Universidad de Sevilla Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Programa de Doctorado en Educación



TESIS DOCTORAL

**“Condiciones y Características que ayudan a construir la identidad profesional de los
docentes de las carreras de la Salud en la
Universidad de Antofagasta-Chile y la Universidad de Sevilla-España”**

Autora

Mg. Catherine Roxana Jara Reyes

Director y tutor

Dra. Cristina Mayor Ruiz

Sevilla-España 2022

AGRADECIMIENTOS

Esta Tesis ha representado para mí un gran desafío en lo personal y académico, pero la experiencia que me ha dejado en todos estos años me ha dado la oportunidad de corregir cada error y empezar nuevamente. El proceso no ha sido sencillo, pero los consejos, la sabiduría y la buena disposición de mi tutora Dra Cristina Mayor Ruiz, han significado para mí un gran apoyo en este camino que ahora estamos finalizando.

Agradecida de la Universidad de Sevilla y de los docentes que fueron parte de mi formación y que me brindaron los conocimientos necesarios para realizar la Tesis, Dr. Paulino Murillo Estepa, Dr. Victor Perera Rodríguez y Dr. Carlos Marcelo García.

A mi Universidad de Antofagasta, por apoyarme para hacer realidad mi sueño de ser Doctora, especialmente a mis compañeros de la Unidad de Anatomía y la Facultad de Ciencias de la Salud que siempre me contuvieron en los momentos difíciles y me entregaron palabras de apoyo, además de creer en lo que soy y en lo que puedo llegar a ser.

Finalmente, agradezco a Dios por sus bendiciones día a día en mi vida, mi familia, mi carrera y todos los ámbitos en que me desenvuelvo.

DEDICATORIA

La presente Tesis Doctoral está dedicada a mi familia, fundamental en todo este período el cual no ha estado exento de dificultades, mi esposo Esteban acompañándome siempre, durante estos años hemos obtenido experiencia, pero también en el camino hemos perdido personas muy queridas, pero eso nos ha permitido afianzar nuestro amor y consolidar nuestra familia, junto a nuestros amados hijos, el mayor Alejandro, el que con la mejor disposición me ha acompañado y me ha apoyado en mis viajes a Sevilla y el menor Tomás, el cual nació y creció con su madre escribiendo una Tesis Doctoral, espero poder devolverle el tiempo que hemos perdido de disfrutar juntos.

A mis padres, mi apoyo incondicional, amor fraternal, los que me enseñaron que todas las metas eran alcanzables y me enseñaron a soñar alto.

A mis hermanos, los que me han incentivado a seguir y terminar este proceso, espero que estén orgullosos de mí como yo de ustedes.

RESUMEN

La identidad profesional del docente es un constructo dinámico y cambiante que aborda tanto el ámbito personal como el profesional. Esto significa que la construcción de la identidad no es algo que se construye en forma instantánea, las experiencias vividas y la madurez emocional propia del trabajo docente es fundamental para su transformación. Sin embargo, en los profesionales del área de la salud que se dedican a la docencia, esta identidad profesional se ve debilitada por no contar con preparación pedagógica previa, siendo los años de experiencia en labores clínicas la puerta de ingreso a la academia. De acuerdo a la literatura, no existen estudios que identifiquen los factores o condiciones que inciden en la construcción de la identidad profesional de los formadores sanitarios en las universidades.

Nuestro objetivo es explorar las condiciones y características que ayudan a construir la identidad docente en profesionales de la salud que ejercen docencia en la Universidad de Antofagasta y la Universidad de Sevilla; y comparar sus semejanzas y diferencias en la construcción identitaria.

Para responder los objetivos se desarrolló un estudio mixto, se aplicaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, analizados por medio de estadísticos inferenciales y método inductivo, respectivamente, con el fin de analizar los datos y complementar las metodologías cuantitativa y cualitativa. Esto permitió explicar cada uno de los elementos identitarios que se generaron en la investigación.

En los resultados, se identificaron dimensiones relacionadas con la construcción de la identidad docente, como son: Formación, Reflexión del proceso de enseñanza, Desempeño profesional y Elementos afectivos de la identidad. Además de factores que permiten facilitar u

obstaculizar las condiciones y características personales de los docentes para la construcción de la identidad profesional.

En conclusión podemos señalar que la identidad profesional del docente de la salud es construida en base a varios pilares como son cognitivos, sociales, actitudinales y afectivos, donde el profesional debe interactuar con la comunidad educativa (profesores, estudiantes e Institución) y permitir desarrollarlos a través de experiencias significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: DOCENCIA UNIVERSITARIA, IDENTIDAD, IDENTIDAD PROFESIONAL, FORMACION DOCENTE.

ABSTRACT

The Professional Identity of the teacher is seen as a vital individual part of the development and management that this must have and face both the personal and professional ambit. This means that the build of identity isn't something that we develop in the moment, the lived experiences and the emotional growing aboard from the work is essential to still growing. However in the health professionals who are dedicated to teaching, there's a weak in the professional identity because they don't have any previous pedagogical preparations, being these the years of experience in clinical work the gateway to the academy. however, and according to the literature, there aren't studies that identify the factors or conditions that affect. Our objective is to research the condition and the features that could be help to the identity in health professional who are dedicated to teaching at the University of Antofagasta and University of Sevilla. Our effort is to research the condition and the features that help to the teaching identity in health professional who are dedicated to teaching at the university of Antofagasta and university of Sevilla.

To respond the objectives, an mixed study of modality was developed. Questionnaires and semi-structured interviews were carried out, analyzed by means of inferential statistics and inductive methods, respectively, in order to analyze the data and contemplate the quantitative and qualitative methodologies. This allowed explaining each of the identity elements that were generated in the investigation.

In the results, dimensions related to the construction of teacher identity were identified, such as: training, reflection on the teaching process, professional performance and affective elements of the identity. In addition to factors that facilitate or hinder the conditions and personal characteristics of teachers for the construction of Professional Identity.

In conclusion, we determine out that the Professional Identity of the health teacher is formed based on cognitive, social, attitudinal and effective pillars, where the professional must interact with the educational community (teachers, students and institution) and allow them to develop through experiences significant in the teaching-learning process.

KEYWORD: UNIVERSITY TEACHING, PROFESSIONAL IDENTITY, IDENTITY, TEACHER FORMATION.

TABLA DE CONTENIDO

Agradecimientos	3
Dedicatoria	4
Tabla de Contenidos	10
Resumen	6
Abstract	8
Introducción	20
CAPÍTULO I	22
1.1 Origen y Justificación del Proyecto	22
1.2 Formulación del Problema de Investigación	25
1.3 Preguntas de Investigación	27
1.4 Objetivos: General y Específicos	28
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL	30
2.1 Concepto de Identidad	30
2.1.1. Persistencia de la Identidad en el tiempo	32
2.1.2. Características de la construcción de la Identidad	33
2.1.3 Tipos de identidad	36
2.1.3.1. Identidad Psicológica	36
2.1.3.2. Identidad Sociológica	42
2.1.3.3. Identidad Antropológica	45
2.1.3.4. Identidad Profesional	49
2.1.4 . Identidad Docente	53
2.1.4.1. Construcción Identidad Docente en relación con sus pares	55
2.1.4.2. Construcción Identidad Docente a través de la acción pedagógica	56
2.1.4.3. El factor emocional en la construcción de la Id. docente	58
2.1.4.4. El proceso Id. Docente en profesores noveles y la influencia de los tutores	61
2.2. La Formación docente en la construcción de la Identidad	63
2.2.1. Formación Docente	64
2.2.2. El rol de las Universidades en generar Programas de formación docente que contribuyen a la construcción de la Id. Docente.	65
2.2.3. Los modelos de formación docente que favorecen la construcción de la Identidad Profesional	68
2.2.3.1. Modelo interconectado de crecimiento personal del profesorado	69
2.2.3.2. El enfoque socioformativo y su influencia en la construcción de la Id. Docente del docente de salud	71
2.2.4. La reflexión en la formación docente para la construcción de la Id. Docente	72
2.2.5. Desarrollo de competencias para la profesionalización docente	75

2.2.6. La experiencia como elemento clave para construir la Identidad docente	77
2.3 La Formación de profesores de Ciencias de la salud	78
2.3.1. El rol del docente de la salud al ingresar a la academia y que favorecen la construcción de la Id. profesional docente	79
2.3.2. La experiencia clínica en el docente de la salud que favorece la construcción de la Id. docente	83
2.3.3 Construcción de la Identidad docente en Profesionales de la salud	84
2.3.3.1. La Identidad se construye en múltiples contextos	85
2.3.3.2. La Identidad se construye en relación con los demás	86
2.3.3.3. La Identidad se construye por medio de significados	87
2.3.4. La formación de profesionales de la salud en tiempos en COVID-19 y su repercusión en la construcción de la Identidad docente.	88
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	93
3.1. Diseño de Investigación	94
3.1.1. Fase cuantitativa Investigación	95
3.1.2. Fase cualitativa Investigación	97
3.1.3. Validez y confiabilidad de datos	98
3.1.4. Triangulación de los datos	100
3.2. Muestra	105
3.2.1. Muestra juicio de expertos 1° versión cuestionario	106
3.2.2 Muestra juicio de expertos 1° versión guión entrevista	107
3.2.3. Muestra prueba piloto	107
3.2.3.1 Muestra prueba piloto cuestionario Univ. Antofagasta	108
3.2.3.2. Muestra prueba piloto cuestionario Univ. Sevilla	112
3.2.4. Muestra prueba piloto Entrevista Univ. Sevilla	117
3.2.5. Muestra Instrumentos definitivos Investigación	117
3.2.6. Muestra cuestionario definitivo Univ. Antofagasta	118
3.2.7. Descripción socioacadémica Univ. Antofagasta cuestionario definitivo	119
3.2.8. Muestra cuestionario definitivo Univ. Sevilla	130
3.2.9. Descripción socioacadémica Univ. Sevilla cuestionario definitivo	131
3.2.10. Muestra Instrumento cualitativo Entrevista definitiva	142
3.2.11. Muestra entrevista definitiva académicos Univ. Antofagasta	142
3.2.12. Muestra entrevista definitiva académicos Univ. Sevilla	144
3.3. Instrumentos	146
3.3.1. Selección Dimensiones	147
3.3.2. Instrumento cuantitativo: Cuestionario	151
3.3.2.1. Formulación preguntas cuestionario según Dimensiones	151
3.3.2.2. Validación juicio expertos 1° versión cuestionario	151
3.3.2.3. Instrumentos cuantitativo: 2° versión cuestionario	153
3.3.2.4. Prueba piloto 2° versión cuestionario	154

3.3.2.5. Resultados prueba piloto cuestionario	154
3.3.2.6. Instrumento cuantitativo: Versión definitiva cuestionario	157
3.3.2.7. Preguntas abiertas prueba piloto cuestionario	158
3.3.2.8. Respuestas preguntas abiertas de la prueba piloto cuestionario	158
3.3.3. Instrumentos cualitativo: Entrevista	162
3.3.3.1. Guion entrevista según Dimensiones	163
3.3.3.2. Validación juicio expertos 1° versión guion entrevista	163
3.3.3.3. Instrumento cualitativo: 2° versión guión entrevista	164
3.3.3.4. Prueba piloto 2° versión entrevista	164
3.3.3.5. Instrumento cualitativo: Versión definitiva guión entrevista	165
3.4. Análisis datos instrumentos definitivos de la investigación	166
3.4.1. Análisis estadístico instrumento cuantitativo: cuestionario	166
3.4.2. Análisis instrumento cualitativo: entrevista	168
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	175
4.1 Resultados Fase Cuantitativa: Cuestionario	175
4.1.1. Fiabilidad Instrumentos cuantitativos	175
4.1.2. Análisis factorial KMO y Bartlett	177
4.1.3. Correlación entre Items entre Universidades	178
4.1.3.1. Dimensión Formación	178
4.1.3.2. Dimensión Reflexión del Proceso	180
4.1.3.3. Dimensión Desempeño Profesional	182
4.1.3.4. Dimensión Elementos afectivos de la Identidad	183
4.1.4. Comparaciones por dimensión entre Universidades	185
4.1.4.1. Dimensión Formación	185
4.1.4.2. Dimensión Reflexión del Proceso	186
4.1.4.3. Dimensión Desempeño Profesional	187
4.1.4.4. Dimensión Elementos afectivos de la Identidad	188
4.2. Resultados Fase cuantitativa/cualitativa	189
4.2.1. Dimensión Formación	189
4.2.1.1. Resumen Resultados Dimensión Formación	201
4.2.2. Dimensión Reflexión del Proceso	203
4.2.2.1. Preguntas abiertas Reflexión del Proceso	216
4.2.2.2. Resumen Resultados Dimensión Reflexión del Proceso	218
4.2.3. Dimensión Desempeño Profesional	220
4.2.3.1. Preguntas abiertas Dimensión Desempeño Profesional	232
4.2.3.2. Resumen Resultados Dimensión Desempeño Profesional	234
4.2.4. Dimensión Elementos Afectivos Identidad	236
4.2.4.1. Preguntas escala Likert Dimensión Elementos Afectivos de la Identidad	236
4.2.4.2. Preguntas Selección múltiple Elementos Afectivos de la Identidad	244
4.2.4.3. Preguntas abiertas Dimensión Elementos Afectivos de la Identidad	249
4.2.4.3. Resumen Resultados Dimensión Elementos	251

Afectivos de la Identidad

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN DE RESULTADOS, LIMITACIONES E IMPLICACIONES	253
5.1. Discusión	254
5.2. Conclusiones	262
5.3. Limitaciones	283
5.4. Implicaciones	285
BIBLIOGRAFÍA	291
ANEXOS	
1. Validación de Jueces cuestionario	
2. Validación Jueces entrevistas	
3. Cuestionario Definitivo Investigación Univ. Antofag.	
4. Cuestionario Definitivo Investigación Univ. Sevilla	
5. Guion Entrevista Definitivo Investigación	
6. Matriz cuestionario Universidad de Antofagasta	
7. Matriz cuestionario Universidad de Sevilla	
8. Entrevistas Universidad de Antofagasta	
9. Entrevistas Universidad de Sevilla	

TABLAS

Tabla 1. Modalidad métodos mixtos	101
Tabla 2. Resumen Muestra en las Fases de la Investigación	105
Tabla 3. Descripción Jueces	106
Tabla 4. Descripción de Jueces para la validación de la primera versión del Guión de entrevista	107
Tabla 5. Número de académicos de la Universidad Antofagasta por Departamentos que contestaron la prueba piloto del cuestionario	108
Tabla 6. Académicos de la Universidad de Antofagasta, según género, edad y título profesional que contestaron la prueba piloto del cuestionario	109
Tabla 7. Académicos de la Universidad de Antofagasta según grado académicos, tipo de contrato, dedicación a la docencia universitaria, categoría profesional y años de experiencia docente	110
Tabla 8. Número de académicos de la Universidad Sevilla por Facultades que contestaron la prueba piloto del cuestionario	112
Tabla 9. Académicos de la Universidad Sevilla, según género, edad y título profesional que contestaron la prueba piloto del cuestionario	113
Tabla 10. Académicos de la Universidad de Sevilla según grado académicos, tipo de contrato, dedicación a la docencia universitaria, categoría profesional y años de experiencia docente	114
Tabla 11. Académicos prueba piloto segunda versión del guion de entrevista	117
Tabla 12. Total de académicos por Departamentos de la Universidad de Antofagasta que contestaron el cuestionario	118
Tabla 13. Total académicos por Facultades del área de la salud de la Universidad de Sevilla que contestaron el cuestionario definitivo	130
Tabla 14. Total de académicos de la Universidad de Antofagasta que participaron en la entrevista	143
Tabla 15. Académicos de la Universidad de Antofagasta según sexo, edad y título profesional que participaron en la entrevista	144
Tabla 16. Total de académicos de la Universidad de Sevilla que participaron en la entrevista definitiva	145
Tabla 17. Académicos de la Universidad de Sevilla según sexo, edad y título profesional que participaron en la entrevista	145
Tabla 18. Esquema general de la primera versión del cuestionario	151
Tabla 19. Esquema general de la segunda versión del cuestionario	153
Tabla 20. Análisis factorial de las dimensiones y fiabilidad del cuestionario en la prueba piloto	155
Tabla 21. Estructura de la versión final del cuestionario	157
Tabla 22. Frecuencia de la pregunta “Señale una definición de Ud. como docente ¿Cómo se considera? ¿Qué rasgos o características le definen?”	159
Tabla 23. Frecuencia de la pregunta “Siente que el trabajo que desempeña le ha permitido desarrollarse personal y profesionalmente durante éstos años ¿Por qué? ¿Qué le falta?”	160

Tabla 24. Frecuencia de la pregunta “Cómo debería a su juicio distribuir el tiempo de dedicación a la docencia, investigación y gestión”	161
Tabla 25. Esquema general de la primera versión del guion de entrevista	163
Tabla 26. Esquema general de la segunda versión del guion de entrevista	164
Tabla 27. Esquema general de la versión definitiva del guion de entrevista	165
Tabla 28. Categorías y códigos del análisis de las entrevistas de la Dimensión Formación	170
Tabla 29. Categorías y códigos del análisis de las entrevistas de la Dimensión Reflexión del proceso	171
Tabla 30. Categorías y códigos del análisis de las entrevistas de la Dimensión Desempeño profesional	172
Tabla 31. Categorías y códigos del análisis de las entrevistas de la Dimensión Elementos afectivos de la Identidad	173
Tabla 32. Alfa ordinal cuestionario	175
Tabla 33. Prueba KMO y Prueba de esfericidad de Bartlet del cuestionario definitivo	177
Tabla 34. Correlación entre Items para Dimensión Formación Univ. Antofagasta	178
Tabla 35. Correlación entre Items para Dimensión Formación Univ. Sevilla	179
Tabla 36. Correlación entre Items para Dimensión Reflexión del proceso Univ. Antofagasta	180
Tabla 37. Correlación entre Items para Dimensión Reflexión del proceso Univ. Sevilla	181
Tabla 38. Correlación entre Items para Dimensión Desempeño Profesional Univ. Antofagasta	182
Tabla 39. Correlación entre Items para Dimensión Desempeño Profesional Univ. Sevilla	182
Tabla 40. Correlación entre Items para Dimensión Elementos afectivos de la Identidad Univ. Antofagasta	183
Tabla 41. Correlación entre Items para Dimensión Elementos afectivos de la Identidad Univ. Sevilla	183
Tabla 42. Comparaciones por Dimensión Formación del cuestionario entre Universidades	185
Tabla 43. Comparaciones por Dimensión Reflexión del proceso del cuestionario entre Universidades	186
Tabla 44. Comparaciones por Dimensión Desempeño profesional del cuestionario entre Universidades	187
Tabla 45. Comparaciones por Dimensión Elementos afectivos de la Identidad del cuestionario entre Universidades	188
Tabla 46. Dimensión Formación: Distribución porcentual pregunta 12 del cuestionario	190
Tabla 47. Dimensión Formación: Distribución porcentual pregunta 13 del cuestionario	192
Tabla 48. Dimensión Formación: Distribución porcentual pregunta 14 del cuestionario	194
Tabla 49. Dimensión Formación: Distribución porcentual pregunta 15 del cuestionario	196

cuestionario	
Tabla 50. Dimensión Formación: Distribución porcentual pregunta 16 del cuestionario	199
Tabla 51. Dimensión Reflexión del proceso: Distribución porcentual pregunta 18 del cuestionario	203
Tabla 52. Dimensión Reflexión del proceso: Distribución porcentual pregunta 19 del cuestionario	205
Tabla 53. Dimensión Reflexión del proceso: Distribución porcentual pregunta 20 del cuestionario	206
Tabla 54. Dimensión Reflexión del proceso: Distribución porcentual pregunta 21 del cuestionario	207
Tabla 55. Dimensión Reflexión del proceso: Distribución porcentual pregunta 22 del cuestionario	208
Tabla 56. Dimensión Reflexión del proceso: Distribución porcentual pregunta 23 del cuestionario	209
Tabla 57. Dimensión Reflexión del proceso: Distribución porcentual pregunta 24 del cuestionario	210
Tabla 58. Dimensión Reflexión del proceso: Distribución porcentual pregunta 25 del cuestionario	211
Tabla 59. Dimensión Reflexión del proceso: Distribución porcentual pregunta 26 del cuestionario	213
Tabla 60. Dimensión Reflexión del proceso: Distribución porcentual pregunta 27 del cuestionario	214
Tabla 61. Dimensión Reflexión del proceso: Distribución porcentual pregunta 51 del cuestionario	216
Tabla 62. Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 28 del cuestionario	220
Tabla 63. Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 29 del cuestionario	221
Tabla 64. Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 30 del cuestionario	223
Tabla 65. Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 31 del cuestionario	224
Tabla 66. Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 32 del cuestionario	225
Tabla 67. Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 33 del cuestionario	226
Tabla 68. Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 34 del cuestionario	227
Tabla 69. Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 35 del cuestionario	228
Tabla 70. Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 36 del cuestionario	229
Tabla 71. Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 37 del cuestionario	230
Tabla 72. Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual	231

pregunta 38 del cuestionario	
Tabla 73. Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 50 del cuestionario	232
Tabla 74. Dimensión Elementos afectivos de la Identidad: Distribución porcentual pregunta 40 del cuestionario	236
Tabla 75. Dimensión Elementos afectivos de la Identidad: Distribución porcentual pregunta 41 del cuestionario	240
Tabla 76. Dimensión Elementos afectivos de la Identidad: Distribución porcentual pregunta 42 del cuestionario	241
Tabla 77. Dimensión Elementos afectivos de la Identidad: Distribución porcentual pregunta 43 del cuestionario	242
Tabla 78. Dimensión Elementos afectivos de la Identidad: Distribución porcentual pregunta 44 del cuestionario	243
Tabla 79. Dimensión Elementos afectivos de la Identidad: Distribución porcentual pregunta 45 del cuestionario	244
Tabla 80. Dimensión Elementos afectivos de la Identidad: Distribución porcentual pregunta 46 del cuestionario	245
Tabla 81. Dimensión Elementos afectivos de la Identidad: Distribución porcentual pregunta 47 del cuestionario	246
Tabla 82. Dimensión Elementos afectivos de la Identidad: Distribución porcentual pregunta 48 del cuestionario	247
Tabla 83. Dimensión Elementos afectivos de la Identidad: Distribución porcentual pregunta 49 del cuestionario	249
Tabla 84. Comparación de autores que promueven la identidad por etapas o dimensiones	274
Tabla 85. Matriz de competencias Programa Formación Docente	286

FIGURAS

Figura 1. Modelo Interconectado de crecimiento personal	70
Figura 2. Diseño de la Investigación	104
Figura 3. Departamento al que pertenece el académico Univ. Antofagasta	119
Figura 4. Edad de los académicos Univ. Antofagasta	120
Figura 5. Género de los académicos Univ. Antofagasta	121
Figura 6. Título profesional del académico Univ. Antofagasta	122
Figura 7. Grado Académico Univ. Antofagasta	123
Figura 8. Especialidad en el área de educación del académico Univ. Antofagasta	124
Figura 9. Tipo de contrato del académico Univ. Antofagasta	125
Figura 10. Dedicación a la docencia universitaria del académico Univ. Antofagasta	126
Figura 11. Jerarquía del académico Univ. Antofagasta	127
Figura 12. Años de experiencia docente del académico Univ. Antofagasta	128
Figura 13. Experiencia profesional en su área de conocimiento Univ. Antofagasta	129
Figura 14. Facultad a la que pertenece el académico Univ. Sevilla	131
Figura 15. Edad de los académicos Univ. Sevilla	132
Figura 16. Género de los académicos Univ. Sevilla	133
Figura 17. Título profesional del académico Univ. Sevilla	134
Figura 18. Grado Académico Univ. Sevilla	135
Figura 19. Tiene especialidad en el área de educación Univ. Sevilla	136
Figura 20. Tipo de contrato del académico Univ. Sevilla	137
Figura 21. Dedicación a la docencia universitaria del académico Univ. Sevilla	138
Figura 22. Categorización profesional del académico Univ. Sevilla	139
Figura 23. Años de experiencia docente del académico Univ. Sevilla	140
Figura 24. Experiencia profesional en su área de conocimiento Univ. Sevilla	141
Figura 25. Resumen Resultados Dimensión Formación	200
Figura 26. Resumen Resultados Dimensión Reflexión del Proceso	217
Figura 27. Resumen Resultados Dimensión Desempeño profesional	233
Figura 28. Resumen Resultados Dimensión Elementos afectivos de la Identidad	250
Figura 29. Modelo dinámico de Identidad profesional	275
Figura 30. Proceso de diseño general del cuestionario	277
Figura 31. Diseño Programa Formación Docente	279



Las referencias a personas, colectivos o cargos académicos figuran en el presente documento como nombres invariables, expresiones neutras o genéricos. Cuando no ha sido posible, para evitar un uso del lenguaje reiterativo, se ha hecho uso del género masculino como género gramatical no marcado. Cuando proceda, será válida la cita de los preceptos correspondientes en género femenino.

INTRODUCCIÓN

Las Universidades, de acuerdo a su compromiso social, deben formar profesionales de la salud, que apoyen todos los niveles de la salud pública de los países.

Es así que, éstas carreras sanitarias, deben contar con un cuerpo académico que entreguen conocimiento y experiencia de su labor a los estudiantes, como una forma de motivar el conocimiento. Adicionalmente, deben reconfigurar su identidad profesional docente con elementos de su vida personal, social y las experiencias de las instituciones donde se han desempeñado (Bolívar, 2016; Valdéz, 2017).

La Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Antofagasta y las Facultades de Salud de la Universidad de Sevilla logran formar a cientos de profesionales, que aportan en diferentes disciplinas de la salud, en pos del bienestar de la comunidad.

La presente investigación tiene por objetivo explorar las condiciones y características que influyen en la construcción de la identidad profesional de los docentes del área de la salud de las Universidad de Antofagasta (Chile) y Universidad de Sevilla (España), debido a que no existen investigaciones que impliquen un número tan diverso de profesionales de la salud.

Se realizó un estudio mixto exploratorio de modalidad concurrente, para analizar todos los elementos identitarios que se generaron en la investigación. Se aplicaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, para posteriormente ser analizados por estadísticos inferenciales y método inductivo y así, complementar las metodologías cuantitativas y cualitativa, entregando un enfoque diferente al realizado en diversas investigaciones cualitativas sobre identidad profesional docente.

De acuerdo a los resultados, los académicos de la salud, construyen su identidad docente a través de la generación de capacidades cognitivas, metacognitivas y afectivas durante su desempeño académico, los cuales conducen a la habilitación de su experticia. Por ende, es un factor que interviene en la toma de decisiones en situaciones complejas y de incertidumbre en el aula para lograr responder a las demandas del ejercicio profesional.

CAPÍTULO I

1.1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Los estudiantes de la salud eligen las carreras sanitarias por tener personas que les han servido de modelos y los han motivado a seguir la profesión. Troncoso, Garay y Sanhueza (2016) señalan que las aspiraciones altruistas de los estudiantes identifican la vocación de servicio público para contribuir a la sociedad, lo cual es considerado al momento de realizar la selección de la carrera de salud.

La identidad profesional docente es un proceso dinámico que se construye en el transcurso del tiempo, por medio de las interacciones sociales que se conjugan en una dimensión personal y una dimensión colectiva (Vaillant, 2007). Para Marcelo (2010) “el desarrollo de la identidad ocurre en el terreno de lo intersubjetivo y se caracteriza por ser un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto” (p.19). Por ende, este proceso se inicia durante el periodo formativo, pero se consolida después de la formación inicial, prolongándose durante su ejercicio laboral.

En todo el proceso formativo, los educan en el quehacer específico de la profesión y en competencias como trabajo en equipo, resolución de problemas y comunicación, las cuales son importantes cuando se trata con pacientes, porque además de ser un experto en su disciplina es un educador innato, donde debe convencer al paciente para cambiar conductas que son perjudiciales para su salud, explicando de una forma sencilla los procedimientos o tratamientos que deben realizar en cada persona o familia para mejorar su salud. En el área de la salud, los profesionales

son educados en el quehacer específico de la disciplina, y son habilitados para asistir integralmente a los usuarios de salud. Sin embargo, el personal de Enfermería, Kinesiología, Terapia ocupacional, Medicina, entre otras profesiones salubristas, deben enfrentar un gran desafío al momento de ejercer la docencia universitaria: formar a sus propios pares.

En este contexto, cobra relevancia la experiencia profesional que tiene el docente, porque además de entregar la teoría, debe transmitir sus vivencias a los estudiantes en las diferentes asignaturas, sin contar con las herramientas pedagógicas necesarias que le permita buscar y seleccionar las metodologías de enseñanza activas y sistemas evaluativos acorde a las temáticas de su clase, taller o supervisión práctica. Asimismo, se suma la multiplicidad de roles del académico, la adaptación al medio social y tecnológico, y la heterogeneidad en los perfiles del estudiantado, entre otros aspectos (Zabalza, 2009), que influyen directamente en la construcción de su identidad profesional.

Actualmente, se ha evidenciado que los profesionales de la salud se han reinventado frente a la situación pandémica mundial. Pero también los docentes de las disciplinas salubristas han tenido que robustecer su rol de mentor y guía porque, más allá de gestionar los procesos formativos, prima la vocación de enseñar. En consecuencia, la docencia universitaria es un tipo de profesión que demanda un alto grado de esfuerzo y compromiso (Day y Leitch, 2001). Esta motivación muchas veces procede de los propios formadores (Ávalos y Sotomayor, 2012) o emerge de manera intuitiva gracias a la experiencia acumulada. Independiente del motivo de ingreso a la academia, los formadores pueden llegar a ser un modelo para sus estudiantes. Por ende, el personal de salud complementa su disciplina con la enseñanza. No obstante, a pesar de que puedan sentirse cómodos en ejercer el rol docente sobre las otras áreas de desarrollo académico, existe una falta de claridad en los enfoques educativos que guían su actuar y toma de

decisiones, por lo que es difícil reconocer estrategias didácticas que tengan una base teórica explícita.

Sin duda que, para estos profesionales, ser docente universitario transforma su quehacer prioritario, que implica dotarse de competencias educativas, con el fin de dar respuesta a las nuevas demandas en docencia y en la disciplina. Para ello, no solo amerita la adquisición de un perfeccionamiento académico en docencia para la Educación Superior sino también, se debe incorporar a la práctica clínica, criterios de actuación basados en la evidencia científica que respaldan su autonomía profesional. Por lo tanto, la formación profesional, el ejercicio docente, la valoración de la profesión, el ámbito social e institucional donde se desempeñan, son algunos de los atributos relevantes para la formación de la identidad profesional de los formadores salubristas.

Por otra parte, el rol de docente universitario que adopta este profesional de la salud debe ser construido a lo largo de su trayectoria académica, ante el cual confluyen una serie de factores como carga laboral, horario de trabajo, grado de participación, relaciones interpersonales y cultura institucional que repercuten en las prácticas pedagógicas con los estudiantes (Feixas, 2004). De acuerdo con la literatura sobre la temática existen un sinnúmero de investigaciones empíricas relacionadas con la identidad profesional en el profesorado universitario (Álvarez-Álvarez, 2020; Cirera y Rojas, 2003), sin embargo, no se evidencian estudios sobre la construcción de esta auto-representación referencial que involucren a docentes de varias carreras de la salud de distintas universidades. Además, no existen hallazgos de tipo comparativo que exploren los factores o condiciones que inciden en las dimensiones identitarias de docentes del área de la salud de una Institución de Educación Superior de América Latina con una Europea. Por esta razón, es relevante explorar la identidad profesional en el personal docente salubrista de

la Universidad de Antofagasta (Chile) y Universidad de Sevilla (España). Esto permite reconocer de manera profunda lo que piensan, hacen, sienten, y necesitan los docentes universitario-de salud, con el propósito de generar acciones que apoyen el cambio o renovación de su propia identidad profesional.

En relación al tipo de diseño metodológico aplicado en los estudios citados anteriormente, la gran mayoría utiliza el paradigma cualitativo por medio de técnicas de investigación social con entrevistas y grupos de discusión. En consecuencia, el definir una metodología mixta para este estudio, permite fortalecer y dar un mejor sentido de comprensión al fenómeno de interés.

1.2 Formulación del problema de Investigación

Para la formulación del problema se han considerado diferentes aspectos que contribuyen a que los profesionales sanitarios logren construir la identidad profesional docente y que en los contextos analizados merecen ser estudiados en la idea de profundizar en ellos, valorarlos y poder tomar decisiones futuras. El problema de investigación que planteamos se fundamenta en las siguientes ideas:

En primer lugar, la construcción de la identidad en los individuos representa un proceso lento, continuo y único, en el cual interfieren innumerables factores, sociales, culturales, personales y profesionales, que hacen al sujeto pasar por momentos de incertidumbre, donde debe tomar decisiones sobre su pertenencia, sin tener la claridad necesaria si era la opción correcta. Según Meijer, De Graaf y Meirink (2011) para lograr la construcción identitaria, cada persona tiene que pasar por períodos de exploración, vacilación y conflictos; que le permitirán en algunos casos, fusionar la identidad personal con la profesional.

En segundo lugar, los profesionales de la salud han construido su identidad profesional desde la formación de pregrado, adquiriendo conocimientos, enfrentando desafíos y acumulando experiencias, en el campo clínico. Además, han desarrollado competencias profesionales propias de la disciplina, logrando finalmente el constructo identitario de un profesional de la salud. Pero, cuando este sujeto decide dedicarse a la docencia, lo hace por una motivación personal, con la convicción de que es experto en su disciplina y con la finalidad de transmitir los conocimientos a futuros profesionales sanitarios. Es en este punto donde aparecen interrogantes relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo este se debe realizar con calidad. Aquí es donde adquiere importancia la formación docente porque entrega herramientas pedagógicas, actitudinales y prácticas para la enseñanza a un profesional de la salud que quiere ser docente. Según Callealta, Donoso y Camuñas (2020) sus acciones deben estar encaminadas para desempeñarse en el ámbito de la educación, con la firme convicción de que se convertirá en un docente con sentido crítico y cívico que desarrollará capacidades, conocimientos y valores en los estudiantes, inmersos en las aulas universitarias y a la vez lograr su identidad profesional docente en base a formación y desarrollo de competencias.

En tercer lugar, el profesional de la salud, al tomar la decisión de dejar la carrera sanitaria por la docencia, no conoce realmente lo que conlleva la labor docente, ya que él solamente ha pasado por experiencias como estudiante, las que pudieron finalizar con aprendizajes significativos para su quehacer profesional. Pero el docente, además de realizar clases, debe desarrollar investigación, gestión y extensión, áreas en las cuales en algunos casos no ha tenido experiencia ni capacitación, pero que son evaluadas para su jerarquización o postulación a una plaza, porque no existe un tipo de evaluación diferenciada para los diferentes académicos de salud, sean de enfermería, medicina, obstetricia, etc, lo que evidencia claramente que son

disciplinas diferentes y representa intereses personales y profesionales relativos a su quehacer, sin tener en algunos casos relación entre ellos.

En cuarto lugar, el profesional de la salud debe cambiar su identidad profesional desde la de un profesional sanitario a un profesional docente. Phino y Andrade (2015) describen que la labor docente que desempeñan, en conjunto con el apoyo de la comunidad educativa donde están inmersos, les permite hacer visibles cambios en su identidad profesional y por lo tanto, la reconstruyen convirtiéndolos finalmente en un profesional de la educación.

Finalmente, para el presente estudio, se hace necesario conocer cuáles son las características propias de un profesional de la salud y cuáles son las condiciones que entrega la institución que favorecen la construcción de la identidad profesional docente.

1.3 Preguntas de Investigación

Según lo expuesto, esta investigación postula responder a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué características personales permiten construir la identidad docente en los profesionales de la salud?
- ¿Cómo interfieren los aspectos emocionales para construir la identidad profesional en los docentes de la salud?
- ¿Cómo interfieren los programas de formación académica y de perfeccionamiento continuo en la construcción de la identidad en los docentes de la salud?
- ¿Cuáles son las condiciones que debe entregar la institución que permiten construir la identidad profesional en los docentes de la salud?

- ¿Cuáles son los factores que diferencian la construcción de la identidad entre los académicos de la Universidad de Antofagasta (Chile) y la Universidad de Sevilla (España)?

1.4. Objetivos

Objetivo General

Analizar las condiciones y características que influyen en la construcción de la identidad profesional de docentes del área de la salud de la Universidad de Antofagasta (Chile) y Universidad de Sevilla (España).

Objetivos Específicos

- 1.- Identificar las dimensiones constitutivas de la identidad de los docentes de la salud.
- 2.- Describir las condiciones facilitadoras y obstaculizadoras del proceso de construcción de la identidad en el grupo de profesionales de la salud.
- 3.- Identificar los factores diferenciadores que influyen en la construcción de la identidad docente de los profesionales de la salud de las Universidades de Antofagasta (Chile) y Universidad de Sevilla (España) que ejercen como docentes universitarios.
- 4.- Diseñar y validar un instrumento que explore la construcción de la identidad docente de los profesionales de la salud que ejercen como docentes universitarios.
- 5.- Diseñar un programa de formación para profesionales de la salud que ejercen como docentes universitarios para que desarrollen estrategias que permitan construir una identidad profesional docente.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se analiza la identidad como un término polisémico definido por diversos autores, quienes reconocen la identidad como una representación intelectual de cada individuo, que se desenvuelve en medio de procesos humanos e inmerso en diferentes grupos sociales (Irrarrazaval, 2005). Es por lo anterior que, para comenzar la investigación, es necesario comprender la identidad como constructo y sus diferentes perspectivas. Para ello, se aborda un primer apartado en el que se profundiza en el concepto y seguidamente se presentan los diferentes tipos de identidad: Identidad Psicológica, Identidad Sociológica, Identidad Antropológica, Identidad Profesional e Identidad Docente.

2.1. Concepto de Identidad

En el mundo griego, para Parménides, la identidad interpreta una realidad única y necesaria del ser, pensamiento que capta la consistencia consigo mismo. Lo mudable y lo cambiante, es fuente de mera opinión (Guerra, 2010). Según Platón, la identidad está compuesta por una realidad suprema por encima de las ideas: el “Uno-Bien” que significa perfectamente idéntico a sí mismo. Por su parte, Descartes formula, el planteamiento filosófico “Pienso, luego existo” el cual refleja la preexistencia de cada persona, que demuestra una separación entre la extensión y la subjetividad, pero el “Yo” es una sustancia de pensamiento radicalmente heterogénea para el cuerpo. En este sentido tanto Platón como Descartes, fundamentan que el

“Yo” está constituido por el alma y que se encuentra separada del cuerpo, es así, que el cuerpo y el alma son entidades separadas. En cambio, para Aristóteles el alma y el cuerpo permanecen unidas, no existiendo una parte separada de la otra, para construir la identidad (Guerra, 2010).

Por su parte, Locke (1999), teorizó sobre la propiedad que constituye a las personas, como seres autoconscientes que se reconocen a sí mismo como sujetos concientes de sus actos mentales e identifica al sujeto “como una misma cosa pensante en diferentes tiempos y lugares” (p. 318).

En contraposición se encuentra Reid (1975), quien determina que la identidad debe tener la propiedad de transitividad, además, de permitir la conectividad psicológica entre personas y Butler (1975), que fundamenta que la memoria presupone la construcción de la identidad personal. Por otro lado, Parfit (1984) prolonga la desconfianza hacia los fundamentos de la identidad porque, la identidad personal no se puede basar en la continuidad del cuerpo, éste siempre es el mismo. Sin embargo, la identidad personal no se establece en la continuidad de la conciencia puesto que, ésta puede ser duplicada, alterada o reinventada.

En tanto, Hume (1984) infiere que los seres humanos son un haz de percepciones, excluyéndose cualquier identidad interpretada por diferentes comportamientos psíquicos del individuo por lo que no hay motivo para suponer una realidad subyacente en la que se unifiquen las concepciones, sino que, la identidad es una cualidad que se atribuye a la unión de las ideas y reflexiones.

Para Balakshina (2009) y Monereo y Domínguez (2014) la identidad no se puede definir como una cualidad única, inmutable, fija, sino como relativa a la personalidad de un individuo, como un complejo múltiple, discontinuo y socialmente sensible.

Esta revisión permite preguntarse sobre la persistencia de la identidad de una persona en el tiempo y cómo se realiza la construcción de la identidad de las personas. Esto adquiere

relevancia porque los individuos sienten la necesidad de identificarse. Asimismo, es importante el sentido de pertenencia, el cual favorece que el sujeto siente que articula en algún lugar de la sociedad.

2.1.1 Persistencia de la Identidad en el Tiempo

La identidad representa un conjunto de condiciones para que un sujeto pasado o futuro sea alguien que existe ahora, es así que, ante preguntas como ¿Quién soy?, las características personales son relevantes, porque lo hacen diferente frente a los demás, en cambio, con la pregunta ¿Qué soy?, se indaga en la naturaleza de los individuos (Baker, 2000; Olson, 2016).

Dubar (2002) lo describe como que “la unidad y la continuidad no se adquieren nunca, sino que constituyen espacios-temporales virtuales, formas simbólicas más o menos discernibles” (p.258).

La identidad se puede fundamentar que el sí mismo del presente y el sí mismo del pasado se preserva, en virtud de una relación física y/o psicológica y esta persistencia en el tiempo Shoemaker (2016) la relaciona con preocupaciones prácticas, como la responsabilidad moral y las prácticas de castigos y recompensas que recibe el individuo durante su vida, influyendo significativamente en la identidad.

La naturaleza de la identidad, hace que la persona sea un ser único, y pueda diferenciarse de otros, desde el punto de vista epistemológico, se distingue el problema de la identificación (identidad sincrónica), que indaga sobre las condiciones para que “x” sea una persona y los cambios que ocurren en la reconstrucción de la identidad a través del tiempo (identidad diacrónica) (Baker, 2000; Noonan, 2003; Córdoba, 2017).

Por otro lado, Hume (1984) considera que para que el sujeto cambie su identidad personal con el tiempo, deben pasar por diversas experiencias durante su vida, determinadas por el sentir,

que involucra sensaciones, pasiones y emociones y por el pensar que son las relacionadas con el pensamiento y el razonamiento.

2.1.2 Características de la Construcción de la Identidad

Monereo (2017) teoriza sobre la construcción de la identidad entendiendo que está conformada por diferentes posiciones y definiéndola como las internas -referidas al propio “Yo” o las externas, provenientes de personas cercanas, logrando interpretar cada una de ellas una realidad. Adicionalmente, Bolívar (2007) incluye factores racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), donde la estructura central está determinada por los valores personales y profesionales del sujeto, expresada a través de la motivación y el compromiso. Es así que en la búsqueda del sentido del hombre como ser simbólico, que vive y se desarrolla funcionalmente, Campos (2018) presenta que la identidad se basa en tres aspectos, los cuales son:

1. Implica la mismicidad de una persona en distintas instancias de su vida.
2. Diferenciación del sujeto en relación a su comunidad, permitiendo la libertad de búsqueda de identidad.
3. Lograr un proceso de integración y superación de los conflictos internos de la persona, durante el ciclo de su vida.

El primer aspecto lo formula Ricoeur (1996) señalando que la identidad se distingue como “mismicidad”, es decir, cada uno es simplemente el mismo, de la existencia auténtica se desprende la identidad narrativa como resultado de la unidad efectiva de una vida entera, asegurada por el carácter (constancia en las disposiciones), y por una fidelidad a sí mismo (mantención de las promesas) que implica responsabilizarse por las propias acciones,

En el segundo aspecto, la identidad personal supone la internalización de la perspectiva de los demás sobre uno mismo por medio de mecanismos de intersubjetividad y auto-reconocimiento (Mead, 1934). Frente a esto, varios autores, determinan que la identidad es una construcción social, que permite que esta autorepresentación sea dinámica y expresiva (De la Torre, 2001; Toledo, 2012).

Finalmente, en el tercer aspecto, la identidad permite que la persona se descubra a sí misma, en su sentir, pensar y elegir, desde el interior de su cuerpo. Entonces, la conciencia interioriza aquello que refleja e irradia. He ahí que la palabra “interiorización” o “internalización” toma sentido para describir la experiencia que ha tenido el propio ser pues, los procesos psíquicos que desarrolla cada ser humano tienen un carácter interpsicológico e intrapsicológico, que emana desde las interacciones e individualidad de la persona, respectivamente (Vygotsky, 1978). Adicionalmente Vila (1996) lo describe como que las actividades que realizan los sujetos, permiten su desarrollo y este a su vez, la transformación desde la interiorización o internalización en las características individuales de las personas, emerge como una respuesta a una acción analítica, el sujeto está conciente que existe en el mundo y frente a ello extrae permanencia y singularidad, se identifica como un ser único, diferente al resto, pero debe existir en el medio social para construir la identidad en torno a otros, como una manera de sentir pertenencia.

La identidad personal permite descubrir que la persona es una realidad ontológica porque presenta elementos identitarios que conforman las dimensiones del ser personal (identidad sexual, étnica, cultural, etc.) que marcan la diferencia con las otras personas. Para Guerra (2010) la identidad personal es la identidad de un ente real, el cual presenta las siguientes características:

- Interioridad: constituye la experiencia del yo, es el reconocimiento de una realidad anterior a la propia experiencia.
- Absolutez: cada ente posee una identidad personal, es único irrepetible e insustituible.
- Dignidad: representa las realidades valoradas como principios, por uno mismo y no por los demás.
- Continuidad en el vivir: esto significa que ser ha sido, que el ser es gracias a su pasado que se hace presente, lo relevante es la permanencia en el ser en medio de las transformaciones.

Por otro lado, Noonan y Curtis, (2014) señalan que la construcción de la identidad se debe realizar en torno a la reflexión de las experiencias vividas. Igualmente, Guerra (2010) indica que la identidad no es la experiencia de “algo que es”, sino la experiencia de “alguien quien soy”, esto significa que el individuo internamente debe preguntarse qué sabe de sí, es decir, debe unir lo mental y lo corpóreo dentro de un contexto social, para dar respuesta a una realidad total personal.

Kant (2008) plantea que la experiencia es la base para todo conocimiento y éstas facultades intelectuales pueden estar definidas por: la sensibilidad que puede tener el sujeto del entorno, el entendimiento, que permite organizar categorías y la razón, que encuentra respuestas a principios más generales, a través de la sistematicidad del conocimiento.

De acuerdo a lo anteriormente planteado, la persona no ha de ser interpretada como un ente estático, sino como un sujeto constitutivamente activo, con una identidad multi-representacional que se renueva durante todo su ciclo vital. Mientras más representaciones tenga de un mismo objeto, más rápida es la toma de consciencia y autorregulación de su propia identidad (Monereo y Pozo, 2011).

Pero la identidad puede sufrir transformaciones, Sennet (1998) lo describe como que los cambios en las relaciones sociales que experimentan, dificultan que el sujeto se comprometa con su entorno.

En síntesis, la construcción de la identidad se forma por la experiencia adquirida por el hombre, la que se va enriqueciendo con cada pensamiento y decisión tomada. Aunque dos personas vivan la misma experiencia, no será igual para ambas, porque la fuente que la origina es intersubjetiva y se construye con lo que posee cada individuo de sí mismo, no tiene origen en otra fuente que no sea en su yo interno. Para ello se necesita analizar las diferentes perspectivas de los tipos de identidad, analizados a continuación:

2.1.3 Tipos de Identidad

2.1.3.1. Identidad Psicológica

Desde el ámbito de la Psicología, la Teoría de la Identidad (IT) o Identificación presenta una visión interaccionista simbólica relacionada con la influencia sobre el comportamiento social y sobre el “Yo” (Gaskell y Leadbetter, 2009). La posición del “Yo” se categoriza como un ocupante de un rol, con expectativas y significados que este papel desempeña en los diversos contextos sociales, es decir cada individuo según Akkerman y Meijer (2011) posee una serie de posiciones que dialogan entre sí y según la influencia del contexto, una de ellas asume el protagonismo y es la que entrega las características que identifican al sujeto.

Según Ruvalcaba y Herrera (2013), las identidades de rol son autoconcepciones, autoreferentes cognitivos o autodefiniciones que emergen de la actividad reflexiva del individuo sobre sí mismo en una categoría social específica. Por otra parte, existe la Teoría de la Identidad Social (TIS) que integra la conducta intergrupala con los procesos individuales (cognitivos y

motivacionales) de los integrantes de los grupos y las características del contexto social en el que las agrupaciones se interrelacionan (Canto y Moral, 2005). Para Tajfel (1978) la TIS es “parte del autoconcepto del individuo que se deriva del conocimiento de pertenencia a grupos sociales, junto con el valor significativo otorgado a esa pertenencia” (p.68). Por ende, la identidad social está conformada por aspectos relacionados con la autoimagen de una persona que proceden de las categorías sociales a las que pertenece. Cada agrupación posee cierta conciencia colectiva de sí mismos como entidad social diferenciada y comparten criterios de identidad social (Tajfel 1978), es decir, a partir de las interacciones sociales, los individuos identifican sus propios roles (Stets y Burke, 2000).

Por lo tanto, la identidad está conformada por un aspecto personal y otro social, e involucra un proceso dinámico que se caracteriza por cambios permanentes a lo largo de la vida. Este constructo integra tres tipos de aspectos: espaciales, temporales y sociales. Los primeros, están dados por la integración entre las diferentes partes que conforman el “Yo”, permitiendo su individualización. Los segundos, permiten la integración de las distintas personalidades del “Yo” a través del tiempo. Los terceros, su importancia radica en la connotación social o sea en las relaciones entre aspectos del “Yo” y del entorno.

Por otra parte, la identidad es un término difícil de analizar en una sola descripción. Por ello, existen innumerables autores que la definen, pero éste término ha sido y seguirá siendo de interés relevante en todas las disciplinas del quehacer. Por ejemplo, Arias (2017) describe la identidad como una imagen autorreferente, que cada uno tiene de sí mismo, que sufre cambios a través de la vida; es decir, construir una identidad de un individuo en particular, está marcado por las experiencias vividas, más que construcciones separadas. Entonces, la identidad representa todas las contribuciones que se pueda hacer sobre uno mismo, desde diferentes corrientes, ya

sean psicológicas, sociológicas, antropológicas y profesionales. Stets y Burke (2000) proponen que la identidad está constituida por el significado que la sociedad otorga a las cosas, su importancia radica en el lugar que ocupa el “Yo” como ocupante de un rol, y la incorporación de esta posición en el sujeto. Asimismo, destacan el desempeño y las diferencias entre los miembros del grupo, donde se da un reconocimiento a las facultades y capacidades del otro. Por lo tanto, se puede señalar que la identidad está construida por las interacciones y las relaciones entre las personas desde un punto de vista biográfico (identidad para sí) y otro relacional (identidad para otros). Complementariamente, Albadan (2020) presenta que el rol del sujeto es susceptible de modificación cuando realiza ciertas acciones, operaciones o gestiones desde su sentir dentro de un contexto social. Es por ello, que los seres humanos toman ciertas características particulares cuando están inmersos en determinados grupos y otras cuando se encuentran solos; sus conductas, acciones y reacciones cambian, a tal punto que a veces es como que se tratara de otra persona.

Côté y Levine (2002) proponen tres dominios de constitución de la identidad: el plano del “Yo” (representa la personalidad del sujeto), el plano personal (se activan las interacciones entre el yo y la realidad), y el plano social (señala la comprensión que elabora el sujeto en relación con el medio y sus percepciones que tiene de él).

Para Hurtado (2003) la identidad se construye cuando el sujeto responde a algún arquetipo social acorde a las características del grupo del cual forma parte. Esta perspectiva está enmarcada principalmente en la sociedad, pero, ¿Qué pasa con el individuo?, si cada persona posee pensamientos, emociones y sentimientos propios, ¿Por qué restringir la identidad de la persona solo a un grupo social?

En virtud de lo anterior, la construcción de la identidad, presenta mecanismos que oscilan entre aspectos individuales e intrapsicológicos hasta los interpsicológicos o social, donde ambos son procesos psicológicos diferenciados y mutuamente interdependientes que se codefinen, en el contexto de un sistema funcional unitario. (Páramo, 2008). Lawrence y Valsiner (1993) plantean la idea que la internalización puede ser fundamentada bajo dos modos: a) como transmisión de contenidos desde un plano externo a un plano interno y b) como transformación de lo internalizado de lo externo a lo interno, representado a través de un proceso de transformación activa del sujeto que resulta en la misma creación del espacio subjetivo.

Por lo anteriormente expuesto, resulta difícil entregar una definición conceptual precisa y concisa de la identidad. Erikson (1980) señala que “la formación de la identidad utiliza un proceso de reflexión y observación simultánea, un proceso que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental y por medio del cual el individuo se juzga a sí mismo” (p.19). Es decir, la identidad implica un proceso de análisis de las acciones y las reacciones que surgen ante eventos cotidianos, laborales, sociales y culturales, que permiten al individuo darse cuenta de lo correcto e incorrecto. Además, otro factor importante son las interacciones con las personas, las cuales contribuyen a la comprensión que no todos los individuos son iguales y hay diversidad de pensamientos, personalidades y conductas, etc. Sin duda, que esto ayuda a que el sujeto construya su propia identidad, de acuerdo a un modelo que el individuo considere adecuado y se ajuste a sus intereses personales. Schwartz, Zamboanga, Wang y Olthuis (2009) indican que, la construcción de la identidad es un proceso dinámico que, "representa la cantidad de autoconocimiento, la síntesis y la consistencia que una persona posee a través del tiempo y a través de situaciones" (p.143).

La autoregulación, de la identidad según Schraw y Moshman (1995) permite que el sujeto actúe desde un nivel poco consciente a uno más juicioso, interactuando a través de los procesos metacognitivos que influyen en la actividad cognoscitiva, lo que entrega importancia a las etapas de la vida del sujeto, donde la madurez interviene en la construcción de la identidad.

Entonces, se puede resumir que la identidad no es más que la historia propia de cada persona, la cual va cambiando a medida que se presentan situaciones de vida que marcan un antes y un después del propio accionar. Esto Bolívar (2006) lo identifica con que las necesidades, intereses y preocupaciones se modifican acorde a la escala jerárquica, lo que se consideraba importante en la niñez, no es relevante en la adultez, pero, este proceso no es automático ni autónomo, requiere de la reflexión del individuo en cada etapa de la vida. También, se considera la construcción de la identidad como un proceso holístico, donde las interacciones entre los factores determinantes renuevan esta auto-representación. Por ende, no se puede definir un período de tiempo específico para todas las personas, porque no todos los individuos se rigen por el mismo patrón en su funcionamiento mental. Algunos necesitan mayor experiencia y reflexión, en tanto hay otros que necesitan otros elementos para lograr construir su identidad, por lo tanto, no se puede definir una etapa determinada de la vida, en la cual el individuo logre definitivamente formar su identidad.

El desarrollo psicológico de las personas, para lograr la identidad, Vigotsky (1978) lo formula en base a los factores biológicos, en tanto que los factores sociales son los determinantes para la formación de los procesos psíquicos superiores. Complementariamente, existe una estrecha relación entre aprendizaje y desarrollo, debido a que la enseñanza no puede esperar a que se produzca el desarrollo psíquico de la persona, si no que debe conducirlo hacia sus objetivos. Vigotsky (1988), lo determina al establecer dos niveles de desarrollo: el potencial y el

real, a través de los conceptos de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la que está formulada por la capacidad del individuo de resolver un problema a través de su nivel de desarrollo potencial, que requiere de la ayuda de un tercero para realizarlo y la Zona de Desarrollo Actual (ZDA), la cual permite que los conocimientos y logros que posee la persona le permita interactuar y resolver problemas de manera independiente.

En relación a lo anterior, Erikson (2013) presenta las siguientes etapas de la teoría del desarrollo psicosocial que sustentan la auto-representación referencial del ser humano:

- a) Búsqueda Identidad - difusión de identidad: comienza la formación de la identidad, el individuo experimenta y explora constantemente, hace que no se comprometa ni se visualice concretamente su identidad.
- b) Período de Identidad: el individuo comienza la búsqueda de sí mismo, lo induce a desarrollar varias identidades a lo largo de su historia.
- c) Logro de Identidad: este es el momento donde se fusionan Identidades infantiles del pasado y del futuro, dando origen a la verdadera identidad del individuo.

No obstante, a lo largo del tiempo, se presentan las crisis identitarias que son interpretadas como una construcción de un nuevo equilibrio, al cual se denomina “positivo” y es propio de la condición adulta y no una restauración del equilibrio perdido o “negativo”, propio de la condición social infantil. Asimismo, estas transformaciones identitarias se deben a relaciones conflictivas con inestabilidad emocional, agresiones físicas y problemas familiares, entre otros, que influyen negativamente en la forma de pensar del sujeto, causándole un debilitamiento de la identidad y la búsqueda de nueva identidades (Álvarez, Ramírez, Silva, Coffin y Jiménez, 2009; Jiménez y López-Zafra, 2008).

En síntesis, el desarrollo de la identidad avanza con tropiezos en su construcción, estos eventos de crisis Moral y Ovejero (2004) los describen como signos de cambios biopsicosociales de adaptación de los sujetos, para formular transformaciones desde su identidad personal a la social y que permiten reconstruir su propia identidad.

2.1.3.2. Identidad Sociológica

Para Tajfel (1978) la identidad social se define como “el autoconocimiento de un individuo derivado del conocimiento de pertenencia a un grupo” (p. 292). Para Sen (1995) en cambio, corresponde a “la posibilidad de disponer de oportunidades sustantivas para llegar a ser o hacer lo que queremos en la vida” (p. 80), lo que indica que el contexto social, permite influenciar en el sujeto y lograr que construya una identidad determinada.

La identidad sociológica según Giusti (2012) es un elemento constitutivo del individuo, por lo tanto, se descubre, a través de las experiencias vividas y las situaciones a las cuales se puede enfrentar, por lo tanto no permite su elección a priori. Asimismo, Ellemers, Spears y Doosje (2002) describen que el sujeto puede construir la identidad cuando se siente parte de un grupo social que representa sus intereses y se diferencia de otros. Por otra parte, Arias (2017) identifica el término con ideas relativas a la naturaleza, donde los esencialistas describen la identidad desde una naturaleza idéntica compartida, por otra parte, los construccionistas consideran que se construye a través de la interacción que tiene el individuo con otros.

La identidad social, Sandel (2000) la construye a partir de dos fases: descubrimiento y elección de la identidad social, en la primera etapa se necesita el autoconocimiento de sí mismo de la posición que el individuo ocupa en la sociedad y como se define con respecto a los otros. La segunda fase se asocia inevitablemente con la responsabilidad individual, donde es el sujeto

quien se identifica con una categoría social definida. Esta mirada se refiere a la libertad del accionar que “alude a algo tan básico como la posición del ser humano como agente” (Molina, 2000, p.171). Esto condiciona los derechos y las obligaciones de los individuos, Pena (2011), lo describe como que las relaciones con los otros hacen que aparezcan sentimientos de pertenencia, por características que comparten y por lo tanto hacen que sienta la pertenencia a un determinado grupo social.

Para Ruvalcaba y Herrera (2013) la Teoría de la Identidad social difiere de la Teoría de la Identidad en tres elementos importantes: 1) el “Yo” pertenece a una categoría o grupo (SIT) con características definidas, que marca las diferencias con otros grupos, 2) el “Yo” como ocupante de un rol (IT) en una situación específica, adopta conductas particulares que se esperan de él, y 3) los procesos nucleares cuando las identidades han sido activadas. La SIT es llamada Despersonalización porque el “Yo” se acomoda a las características de un grupo, mientras que en la IT, se le denomina Auto-verificación, puesto que el “Yo” realiza actitudes y conductas particulares que dé respuesta a su rol.

Adicionalmente, Ruiz, Suárez, Hernández y González (2019), describen que el proceso de socialización de los miembros de una comunidad se apropia de elementos culturales que permiten confirmar su identidad, pero, lo fundamental está en la comunicación, el diálogo y las prácticas discursivas, las cuales permiten vislumbrar los valores que los expertos enseñan y moldean el “Yo” de los aprendices. Para lograr objetivos colectivos, Pedrajas (2006) menciona que los integrantes del grupo deben contar con una motivación personal, que supere el egoísmo personal y se responsabilicen con el otro en un compromiso social. Esto significa involucrarse con los demás, perder el individualismo y reconsiderar el actuar para lograr sentimientos de conexión frente a los demás. Por otra parte, Sen (1995) explica como individuo debe disminuir las barreras

que dificultan su libertad de acción como, por ejemplo, los obstáculos que impone la disciplina social, las creencias sociales y culturales. Es decir, relacionarse con personas con identidades diferentes pero a la vez poseen ciertas similitudes en cuando a la religión, género, implicancia política e ideologías sociales.

Ahora bien, esta identidad social se torna importante porque se necesita las interacciones con grupos sociales para la construcción de la propia identidad, pero, ¿Qué interesa cuándo se pertenece a un grupo social?, ¿por qué existen unos grupos sociales que intervienen mayormente en la construcción de la identidad?, ¿por qué durante la vida se cambia de grupos sociales?. Todas esas preguntas hacen pensar que las personas son seres diferentes, que el sentido de pertenencia es único en cada sujeto. De acuerdo con lo expuesto, la primera pregunta se responde sustentada en que el grupo elegido debe reunir una serie de características que se encuentren acordes a todos los miembros del grupo, como son gustos personales, comportamientos, valores e intereses. Por ende, es complejo pensar que un solo grupo reúna todos los elementos que el sujeto necesita para construir su identidad. La segunda respuesta se relaciona con las conductas y características personales, éstas juegan un papel primordial en la construcción de la identidad de los individuos del grupo, la renovación identitaria es dinámica e interviniente. Por más de un grupo social que lo identifique. La tercera respuesta está enfocada con los cambios que va experimentando el individuo a través del tiempo, los cuales influyen en los intereses personales en cada momento de su vida. Pero, estas motivaciones pueden cambiar porque lo que al comienzo le interesaba al individuo de un grupo, después resulta no presentar la misma motivación. Este cambio de conducta se le denomina múltiples identidades sociales; Spears (2011) lo describe como que las personas pueden clasificarse en diferentes grupos, que les permiten construir su

identidad social, a través del logro de los deseos de autorrealización personal cumpliendo sus objetivos predeterminados, llegando finalmente a que el sujeto se siente parte del grupo social.

Complementariamente, Turner (1990) describe un sistema de clasificación del yo relacionado con la construcción de la identidad desde lo humano, personal y social según tres niveles de abstracción:

Superordenado o Categorización del yo como ser humano: Nivel más elevado de abstracción, el sujeto determina la identidad humana frente a otras formas de vida.

Intermedio o Categorizaciones Intergrupales (endo-grupos- exo-grupos): Nivel donde se establecen las semejanzas y diferencias sociales entre los sujetos, que permiten definir a una persona como perteneciente a un grupo.

Subordinado o Categorizaciones personales del yo: Nivel donde se realizan comparaciones interpersonales e intragrupales, a partir de las diferencias existentes entre uno mismo, como individuo único y otros miembros del propio grupo.

En síntesis, el comportamiento del sujeto estará regulado por las normas grupales donde las personas se ven a sí mismas como miembros intercambiables de una categoría social, y no como personas individuales diferentes de los otros (Spears, Doosje y Ellemers, 1997; Turner, 1990). Es así que, los sujetos se sienten más unidos a grupos que componen los miembros de su propia identidad que, a grupos cuyos miembros pertenecen a diferentes identidades.

2.1.3.3. Identidad Antropológica

La identidad cultural representa un legado social suscrito en procesos históricos y territorios geográficos, compartido con otros individuos que presentan un mismo sentido de pertenencia, religión, simbología, rituales, tradiciones y lengua. Lo anterior permite englobar a

sujetos de una comunidad que tengan similitudes en razón de su historia, etnia, tradiciones y creencias. Estos son elementos de unión en el seno de un pueblo que ha evidenciado situaciones que han marcado su tradición social. Brito, Subero y Esteban-Guitart (2018) indican que, desde el punto de vista histórico-cultural, la identidad es la auto-representación de cada persona, asociada a los recursos textuales y contextuales que ofrecen las culturas que cohabitan. Es así, como los contextos favorecen ciertas elecciones que tienen como base la historia de las comunidades y las experiencias socioculturales de los individuos. (Monereo y Pozo, 2011).

La cultura, según Azmitía (2004) consiste en significados, normas y valores, que los sujetos producen a partir de las relaciones sociales y experiencias vividas, permitiendo construir la identidad. Es así, que los valores corresponden a los ejes sobre los que se articula la cultura, los cuales corresponden a creencias profundas que actúan como patrones culturales de la conducta humana (Leon Quiñones, 2016). Según Ortega y Mínguez (2001) los valores pueden relacionarse con diferentes aspectos que configuran al sujeto, como son:

- Valores vitales, relacionados con la protección a la vida.
- Valores económicos, que buscan la seguridad en aspectos económicos.
- Valores intelectuales, relacionados con la búsqueda de la verdad al analizar los valores.
- Valores estéticos, la esencia esta en la búsqueda de la belleza, a través de diversas manifestaciones artísticas.
- Valores éticos, relacionados con los derechos y obligaciones de los individuos en la vida.

Valores sociales, la realidad de la vida cotidiana, donde se entremezclan diferentes intenciones de los sujetos, está representado en un constante proceso de búsqueda.

De acuerdo a lo anterior, Siliceo (2000) señala que los valores, están vinculados con tradiciones, cumplimiento de promesas o compromisos, veracidad, etc, donde la familia es el

pilar fundamental en la construcción de valores, comenzando en la niñez, inculcados como herramientas que lo preparan para enfrentar situaciones críticas de la vida, con la finalidad de convivir en la diferencia y lograr su desarrollo personal, por lo tanto se deben afianzar constantemente para que se vuelva una conducta intrínseca del individuo. Por otro lado, Sarto y Venegas (2009) describen que las instituciones escolares interfieren en la conducta del niño, por lo tanto, deben formular propuestas en su currículum sobre el afianzamiento y la consolidación de valores, a través de las relaciones y experiencias que tienen los estudiantes en el contexto educativo y con los maestros que son modelos a seguir por los alumnos.

Adicionalmente, los antropólogos señalan que la cultura es el elemento principal que identifica a los sujetos porque explica las tendencias del individuo perteneciente a una comunidad. Este conjunto de individuos comparte una forma de vida, pensamientos y experiencias rutinarias propios de su ser interior y, por lo tanto, es parte de su grupo social. Las prácticas socioculturales permiten al individuo aprender la actividad que desarrolla, pero también permite que se configure como miembro de una comunidad, al experimentarse a sí mismo como una forma particular de pertenencia (Esteban-Guitart y Moll, 2014). Giménez (1997) describe que, la “pertenencia sociocultural” es el sentimiento de solidaridad y fidelidad que presentan los sujetos hacia una determinada comunidad, con diferentes grados de compromiso que van desde el solo pertenecer hasta tener una participación activa. Por otra parte, otro de los elementos que influyen en la construcción de la identidad cultural es la simbología porque representa las costumbres y tradiciones, que ayudan a crear identidades tanto a nivel personal como compartidas en una comunidad (Robledo-Martínez, 2015). Así lo afirma, Rachik (2006), quien señala que la identidad del grupo social está basada en su identidad cultural, debido a que los miembros del grupo comparten elementos culturales como el idioma, la religión y las

costumbres, admitiendo una autosemejanza y particularidad entre los miembros que lo componen. Campos (2018) lo fundamenta en que la identidad cultural, está dada en que el sujeto mantiene la mismicidad frente a los cambios, además, ayuda a que su comunidad se diferencie del resto del entorno, colaborando en superar las contradicciones internas, manteniendo una memoria colectiva.

Por otro lado, Vergara del Solar, Vergara Estévez y Gundermann, (2015) desarrollan la identidad cultural como un proceso en que el sujeto construye desde sus propias interpretaciones, es intersubjetivo, cambiante, permite el autorreconocimiento y la autonomía. A su vez, clasifican tres versiones de la identidad cultural: perspectiva esencialista: es la intrínseca del sujeto y no es cambiante con el paso del tiempo. Perspectiva histórica: es la que es regulada por las categorías sociales con las cuales los individuos se identifican, cambiantes en el tiempo Perspectiva discursiva: conjunto de posiciones del sujeto que permite traspasar los límites culturales, desafiando categorías rígidas.

Complementariamente, Scannell y Gifford (2010) plantean que existen tres dimensiones para el apego de lugar que presenta el individuo y que contribuyen a desarrollar la identidad antropológica:

Personal: las experiencias del sujeto y los recuerdos, son factores claves a nivel individual para construir la identidad antropológica, por otro lado, la interacción grupal genera significados simbólicos de contextos compartidos que son los relevantes.

Proceso: conformado por tres aspectos psicológicos: el afecto, la cognición y el comportamiento. El afecto es central en la teoría del apego y puede ser un vínculo positivo o de displacer. La cognición implica la vinculación y construcción de significados con el lugar, a través de los procesos de memoria, esquemas y distintividad adquirida. Finalmente, el comportamiento se

relaciona con el deseo de permanecer cerca del entorno.

Lugares: contienen los significados social y físico de un territorio determinado; lo social, se da en las interacciones en comunidades lo físico, es atraído por el apego del sujeto a las comodidades y recursos que tiene en ese lugar.

No obstante, el problema se presenta cuando existe una multiculturalidad, porque las diversas costumbres y creencias deben convivir en un mismo lugar. A esto se suma, la identificación de un sujeto con cada grupo social. Entonces, la identidad social depende por un lado, de las formas de vida, pero por otro lado, representa una experiencia personal de convivencia con diversas culturas que contribuye en la toma de decisiones del individuo, donde debe discernir entre los beneficios y los daños, asumiendo su propia identidad que satisfaga sus intereses personales.

En resumen, Fernández (2006) reconoce que, la construcción de la identidad se forma atendiendo a un atributo cultural o a un conjunto de atributos culturales, definidos por comunidades que tienen sólidas bases sociales determinadas por convicciones profundas que rigen el actuar de sus miembros.

2.1.3.4. Identidad Profesional

El término profesionalismo es utilizado comúnmente para representar un conjunto de elementos que influyen en la identidad profesional. McSweeney (2012) precisa este término como “los principios, intenciones, características y experiencias mediante el cual un individuo se define en un profesional” (p.367). No se trata de imitar comportamientos y actitudes de un profesional que consideran excelente, es tener conciencia que el sujeto es un ser único, que

presenta valores, fortalezas y debilidades, con las que debe ejercer de la mejor forma posible su profesión (Maya, 2003).

Pero, llegar a lograr esto no es una tarea simple, porque el sujeto tiene que tener una cierta experticia de su labor, como también, una adecuación con su entorno de trabajo, para poder adoptar selectivamente los valores, actitudes, habilidades y conocimientos del grupo profesional (Clouder, 2003). Es decir, lograr las competencias necesarias para ejercer la profesión implica un periodo de tiempo y madurez, porque si algunas de estas capacidades no están bien definidas, puede poner en riesgo la construcción de su identidad.

La identidad profesional, es la síntesis de un proceso de identificación o construcción de la identidad, considerando modelos de diferencia y elementos de diferenciación biográfica o personal (Galaz, 2011).

Desde otra perspectiva, Martínez de la Hidalga, Villardón-Gallego y Flores-Mondaca (2020) describen que, la dicotomía entre la identidad profesional y la personal deben estar en constante diálogo para lograr un equilibrio entre lo interno (emociones) y lo externo (relaciones con otros, cultura organizacional). En el mismo sentido, Canton y Tardif (2018) describen que la identidad profesional es un proceso que debe estar mediado por factores internos como la identidad personal, pero, merece estar construido en base a factores externos como el contexto social y profesional. Por su lado, Meijer, De Graaf y Meirink (2011) señalan que, para lograr la construcción identitaria, cada persona tiene que pasar por periodos de exploración, incertidumbre y conflictos; eventualmente, en algunos se logra fusionar la identidad personal con la profesional. Es así, que estos desafíos permiten según Phino y Andrade (2005) realizar cambios en su identidad profesional, reconstruyéndola a medida que se involucra en la actividad docente.

El vínculo que existe entre la construcción de la identidad y la carrera profesional surge en la orientación vocacional, la cual comienza en la etapa de formación de pregrado y se consolida al ejercer el rol disciplinar. Zacaes y Llinares (2006) lo explica como aquel ámbito de la identidad personal cuyo significado se construye e internaliza en el individuo cuando realiza su trabajo. En tanto, Lasky (2005) involucra a la conexión humana y que esta juega un papel fundamental en la elección de la profesión a desarrollar, como también los sentimientos que emergen según nivel de satisfacción laboral de cada individuo.

Según Anderson-Nathe (2008), para desarrollar una carrera profesional existen dos etapas: exploratoria y de establecimiento. La primera tiene relación con la vocación, donde la formación y el autoconocimiento con la carrera elegida van explorándose a través de los años de formación. La segunda fase comprende la aceptación y una evaluación positiva sobre la elección realizada; aquí influye la autoestima del sujeto, donde los que consideren que tienen mayores capacidades, conocimientos y habilidades buscarán opciones de carreras más complejas, y pondrán todos sus esfuerzos para salir victoriosos. Este sustento teórico permite comprender que toda disciplina universitaria es importante para el desarrollo de la identidad del ser humano; las interrelaciones sociales, los vínculos personales y familiares influyen en su construcción y renovación.

Se puede describir según Cattonar (2001) una identidad profesional plural, la cual está caracterizada por la fuerza y significatividad de algunos elementos de carácter personal que permiten su construcción (emocionales, sociales y comunicacionales) y que están vinculadas a los niveles de desempeño profesional del individuo. Pero existen otras que permiten identidades profesionales flexibles, las que se asocian a los efectos que provoca el contexto de trabajo y por

ende, puede existir en el sujeto una transformación que lo identifique con la labor que desempeña y no con la que tiene originalmente.

Es así, que el sujeto tiene la percepción de pertenencia a un grupo con quienes comparten una identidad y tienen orientaciones vocacionales similares. Para Delgado-García y Toscano-Cruz (2021) influyen el género, edad, grado, educación y posición donde la sensación de ser parte de un grupo, genera en el individuo un bienestar laboral y, por ende, una renovación en la identidad profesional. Entonces, la interacción social y el simbolismo cultural favorecen la formación de la identidad, a través de significados de auto-presentación y la realización del rol en particular que desempeñan.

Por otro lado, la importancia de las experiencias profesionales, Ruvalcaba y Herrera (2013) señalan que radican en que están basadas en historias y tradiciones individuales y colectivas, expresando hábitos, actividades, mitos y ritos que caracterizan a un grupo de individuos que poseen una misma formación universitaria. Sin duda, que este conjunto de rasgos propios de cada profesión favorecen la aparición de sentimientos positivos de autoevaluación y autoestima hacia la profesión que realizan.

El profesionalismo, puede afectarse por el contexto, como lo indica Byszewski, Hendelman, McGuinty y Moineau (2012), que ante situaciones profesionalmente desafiantes deben ser consideradas como experiencias que favorecen el fortalecimiento de su identidad profesional. Además, la renovación de perspectivas puede hacer que el profesional genere nuevas configuraciones en las formas de pensar, actuar y sentir, impulsando a que el sujeto cambie su comportamiento y adquiera una nueva identidad.

En definitiva, la construcción de la identidad profesional es un proceso interno del individuo que es ratificado a través de la experiencia vivida, del contexto laboral y de las

interacciones sociales con sus pares. Gil (2016), concibe este proceso como “un sistema de relaciones que delimitan un área específica de actividad y conocimiento, siempre dinámico y en permanente movimiento” (p.114-115). Para Albadan (2020), representa la búsqueda de re-significaciones, relacionamiento y configuraciones que tiene el sujeto cuando realiza su labor, basados en la formación inicial y continua.

En la construcción de la identidad profesional en salud, según Gómez Torres (2017) se reconocen factores que motivaron la elección de la profesión, el contexto y las circunstancias del proceso formativo, como también los sentimientos que este proceso generó en los profesionales, lo que a su vez, también, interfieren en la construcción de la identidad docente, lo que se analiza a continuación.

2.1.4. Identidad Docente

En relación al concepto de la identidad docente es probable sostener la existencia de diversas definiciones. Algunos autores la han definido como el grado de conciencia que los formadores tienen de sí mismos en un contexto pedagógico (McGee y Green, 2008). Otros como Hoffman-Kipp (2008) sostiene que la identidad docente es la confluencia de las dimensiones personales y pedagógicas asociadas con la participación política y la reflexión en un contexto social más amplio.

Independiente de la perspectiva de los investigadores, es necesario responder las siguientes interrogantes: ¿Cómo construye la identidad profesional un docente? y ¿Quién soy yo como docente?. Según la literatura existente, enseñar no es una tarea fácil, se requiere de competencias, concepciones, creencias, estrategias y emociones que surgen durante la formación inicial y se consolida durante la trayectoria académica (Álvarez-Álvarez, 2020; Cirera y Rojas,

2003). Para Beijaard, Verloop, y Vermunt (2000) la importancia radica principalmente en la experiencia formadora, en los aspectos pedagógicos y en la didáctica educativa.

A su vez, Dassa (2017) describe la identidad docente como un proceso evidente y permanente que implica la interpretación y reinterpretación de las creencias del individuo sobre la enseñanza, las cuales hacen que afloren sentimientos de pertenencia y experiencias de aprendizaje. Es así que, León Quiñones (2016) identifica que el rol del docente en la sociedad actual, es un agente de cambio en la comunidad, identificándose con la institución donde trabaja, a través de la motivación y el compromiso con su labor.

Además, Albadán (2020) identifica esta construcción de identidad, asociada como la constitución de sí mismo como artífice de la educación que lo lleva a configurarse como un experto en el tema que imparte. Del mismo modo, Massenzana (2017) lo describe como que la identidad docente va configurándose con los años, porque es un proceso que involucra una maduración cognitiva y psicológica, requiriendo una exploración y selección de categorías identitarias hasta encontrar la más representativa para el sujeto.

Es relevante señalar que el interés inicial por la docencia es de tipo vocacional o pragmático, porque puede tener su origen en distintos momentos de la formación, pudiendo lograr la identidad profesional docente durante los cursos de especialización, pero también como señala Contreras, Galindo, García, Villalpando, Godínez, Regalado (2019) es influenciada por los intereses relacionados con la profesión, las experiencias adquiridas en el ejercicio profesional, contribuyendo finalmente a la satisfacción personal por la labor realizada.

En conclusión, Prieto (2021) fundamenta que la identidad docente se construye no solo en la etapa de estudiantes sino también, en los procesos de formación continua. Es decir, el docente no solo debe contar con los saberes específicos de su disciplina, sino también, debe contemplar la

actualización y capacitación permanente para optimizar los recursos pedagógicos, contando con experiencias en el aula para finalmente mejorar la calidad de la enseñanza y lograr la construcción de la identidad docente.

2.1.4.1 Construcción de la identidad docente en la relación con sus pares

La identidad docente es formada según Bermúdez-Aponte y Laspalas-Pérez (2017) por una combinación de lo profesional y lo personal, entendiendo que en la tarea académica intervienen explícitamente las relaciones personales y, por tanto, las características individuales del profesor influyen directamente en la forma de como enseña. El docente necesita de su “Yo” dialógico, porque recurre a elementos de la vida personal y social, además de las instituciones, en que se ha desempeñado, y las experiencias vividas para fortalecer su identidad profesional docente (Bolívar, 2016; Valdéz, 2017).

El desarrollo profesional del docente, es un proceso de aprendizaje continuo e intencionado, que ocurre cuando el sujeto logra una maduración interna, buscando la identidad en base a las experiencias y a elementos socioculturales que puedan influir (Fullan, 2002; Marcelo, 1994). Del mismo modo, lo describe Contreras *et. al.*, (2019) la identidad profesional del docente se construye, en sociedades que ejercen una misma profesión, lo que permite tener experiencias y conocimientos técnicos comunes, mediante la socialización en ambientes de trabajo donde se compartan trayectorias educativas y experiencias vocacionales.

La reflexión pedagógica, según Fernández-Martín, Arco-Tirado, Hervás-Torres (2019) permite evocar experiencias y conocimientos con proyecciones del futuro, es así que las situaciones de enseñanza-aprendizaje contribuyen a la participación activa del individuo en una

comunidad de práctica y cada integrante de un gremio profesional se reconoce como miembro del mismo a través de los intercambios discursivos.

En síntesis, Fernández-Martín, *et al.* (2019) señalan que la acción, la experiencia docente y la reflexión compartida a través del diálogo entre pares, ayudan a optimizar las relaciones y condiciones en el aula, apoyando la construcción de la identidad profesional docente.

2.1.4.2 Construcción de la identidad docente a través de la acción pedagógica

Bosch y Gascón (2004) proponen el término praxeología referido a las tareas del docente en su práctica profesional. Por un lado, están los aspectos relacionados con la praxis o sea el conjunto de procedimientos que dotan de sentido al saber y al saber hacer. Por otro lado, se encuentran los elementos asociados al razonamiento de la práctica que respaldan el actuar frente a la formación de los estudiantes, permitiendo el desarrollo del ser y el aprender a convivir juntos. Para Pérez-Gómez (2019) el docente genera capacidades cognitivas, metacognitivas y afectivas durante su desempeño académico, las cuales conducen a la habilitación de su experticia. Pero también, el grado de experiencia es un factor que influye en las decisiones que toma el docente en el aula y que le permiten afrontar situaciones complejas y de incertidumbre en el aula.

Monereo, Weise y Álvarez (2013) hacen referencia de tres componentes importantes para el proceso de construcción de la identidad docente, el primero, está dado por la importancia sobre el propio rol profesional el que desarrolla durante el ejercicio de la función docente, el segundo, tiene relación con la utilización de diferentes metodologías didácticas y de evaluación, así como también, el manejo de diversas estrategias para la solución de conflictos en el aula (reactivas, de evitación o reflexivas), permite al docente tener las herramientas para afrontar el proceso de experiencia y aprendizaje, además de entregar seguridad frente a su actuar; y el

tercero, representa los sentimientos de satisfacción o insatisfacción frente al ejercicio docente, los cuales motivan al docente a seguir realizando su labor.

Por otro lado, Feixas (2004) describe que existen aspectos relacionados con las concepciones sobre que enseñar y como han de aprender los estudiantes, los cuales son:

- **Experiencia educativa y profesional:** El hecho de que sea un profesional experto en su disciplina, reconocido por su trayectoria, no lo hace mejor docente, sino lo que es relevante es el grado de experiencia docente, porque influye en la forma como se transmiten los contenidos al estudiante, además, permite la profundización y la reflexión sobre los contenidos.

- **Motivación:** los docentes presentan una motivación personal por el proceso de enseñanza-aprendizaje, llevando sus esfuerzos a la profesionalización de ésta. Esta motivación puede ser reforzada por los resultados favorables en la enseñanza, la valoración de su labor por parte de la sociedad, la institución y los estudiantes. (Feixas, Fernández, Lagos, Quesada y Sabaté, 2013).

- **Reflexión sobre la práctica:** los docentes universitarios, deben realizar acciones reflexivas como la identificación de la situación crítica, reformular ideas, formular alternativas de solución y ejecutar acciones que permite mejorar periódicamente, en forma organizada actividades curriculares a través de la innovación en docencia, además de instruir a los estudiantes a que tomen conciencia de su aprendizaje.

- **Cultura colaborativa y clima en el aula:** esto implica comprometerse con valores e ideologías sociales, culturales e institucionales, para conseguir una educación de calidad, por otro lado también, se deben crear espacios participativos donde convergen diversas práctica pedagógicas.

- **Influencia de las unidades académicas:** los sujetos que las lideran juegan un papel importante en los espacios para la formación docente y que éstos impulsen las diversas áreas del conocimiento, a través de económicas, tecnológicas, sociales y culturales.

- **Política del profesorado:** las directrices de la institución, que impulsan el desarrollo del proyecto educativo, optando por modelos que impulsen las competencias profesionales, otorgando mayor flexibilidad en la formación del profesorado.

Por consiguiente, la construcción de la identidad docente está presente en todas las etapas del desarrollo profesional, influenciada por experiencias personales, motivaciones, compromiso con la docencia y apoyo institucional, para lograr finalmente la identidad profesional docente.

2.1.4.3 El factor emocional en la construcción de la identidad docente

Como hemos visto en el apartado anterior, otro aspecto relevante es el ámbito emocional, que tiene relación con la personalidad del docente, que actúa como una herramienta eficaz frente a la deshumanización persistente de la enseñanza (Shapiro, 2010). Para Hargreaves (1998) “las emociones están en el corazón de la enseñanza” (p.35). Por ende, la emotividad, la empatía, las expectativas de todos los miembros de la clase son esenciales para mantener un buen clima social en el aula universitaria.

La dimensión afectiva se asocia a la práctica docente y es un factor determinante para la construcción de la identidad. Friesen y Besley (2013) resaltan que el docente debe experimentar sus sentimientos con la labor académica, hasta que encuentre las características que lo representen como miembro de la profesión académica. Del mismo modo, Abramowski (2018) afirma, que las cualidades afectivas de los buenos docentes son naturales e innatas, son necesarias para el proceso de enseñanza y deben coexistir con las directrices de la institución con la finalidad de lograr los objetivos pedagógicos.

La tendencia actual de la educación se dirige hacia el desarrollo de habilidades como la percepción del entorno, la valoración y expresar las emociones. También el docente debe contar

con herramientas para regularlas, ya que estas son fundamentales para el proceso de aprendizaje, donde el docente proyecta en el aula su identidad personal y profesional e influye en las personalidades de los estudiantes (Cejudo y López, 2017). Es decir, cada experiencia profesional que se exponen los docentes es una interacción recíproca de emoción y conocimiento (Geijsel y Meijers, 2006), lo que influye directamente en continuar en la carrera docente y a la vez en la construcción de la identidad docente. Puga (2017) describe la motivación como la fuerza generada por las personas en una dirección, es un impulso interno que involucra variables de tipo cognoscitivo y afectivas como son autovaloración, autoconcepto, autoestima e interés hacia el logro de una meta.

Consecuentemente, Klassen Perry y Frenzel (2012) describe que la buena relación entre el profesor y el alumno, permite una conexión en el aula que motiva al estudiante hacia el aprendizaje. En el mismo sentido, Villarroel y Bruna (2017) indican que la competencia más esperada por los estudiantes es la accesibilidad, entendida como la cercanía, empatía, flexibilidad, humildad y disponibilidad, seguida por la actualización del conocimiento, características que hacen que el docente sea visto por el estudiante como un profesional respetado y con dominio del tema que imparte, pero a la vez que permita que el aprendizaje sea significativo para el alumno.

En este sentido, Rodríguez-Garcés, Espinosa-Valenzuela, y Padilla-Fuentes (2021) indican que la seguridad del estudiante se fortalece con experiencias educativas emocionalmente gratificantes e intelectualmente desafiantes, con docentes motivados y respetuosos, favoreciendo el clima social en los contextos educativos. Por lo tanto, el docente no es visto por el estudiantado solamente por su rol docente, sino también, por su cercanía y por su trato. Es decir, la susceptibilidad emocional del formador influye en su práctica docente y en su propia identidad profesional (Reio, 2005). A su vez, la relación docente-alumno, son una pieza clave en la

construcción de la identidad profesional, los docentes son vistos por los estudiantes como una autoridad dentro del aula, además, de transmitirles el conocimiento, su experiencia y la motivación, deben reflejar el sentimiento de pertenencia a la profesión. (Contreras *et al.*, 2019)

Por otro lado, algunos autores como Luckner y Pianta (2011) señalan que los lazos afectivos poco cercanos inhiben actitudes positivas del estudiante, por ende, no se genera en el alumno un sentido de pertenencia con la comunidad educativa y no se logra un aprendizaje significativo, entonces, podemos señalar que el docente en el proceso de enseñanza debe representar un referente y convertirse en un motivador para el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. Es así que, Rodríguez-Garcés, Espinosa-Valenzuela, y Padilla-Fuentes (2021) indican que cuando existen docentes que proveen experiencias educativas emocionalmente gratas e intelectualmente desafiantes, donde los alumnos se sientan motivados, respetados y estimados, los estudiantes se sienten más seguros y protegidos, por lo tanto generan mayores vínculos con la comunidad educativa.

Gómez Torres (2017) concluye que la satisfacción con el desempeño en la labor docente proviene de dos vertientes, la primera desde los estudiantes, en donde las valoraciones positivas de la acción docente, tienen relación con el impacto generado en la participación, la disposición y compromiso para el logro de los objetivos de la clase. La segunda está relacionada con el trabajo realizado por el profesor en la sesión. Siguiendo ésta línea, la insatisfacción está manifestada por el conjunto de actitudes negativas de los estudiantes, como son comportamiento, falta de participación y poco compromiso con las actividades realizadas en clase. Y la insatisfacción del desempeño del propio docente, relacionada con aspectos de planificación de la clase y estrategias metodológicas poco motivadoras realizadas en la sesión.

Prieto (2004) reconoce que los docentes experimentan mayor satisfacción cuando su labor es apreciada por la comunidad educativa, además, cuando existen buenas relaciones con sus pares, pero también señala que existen factores que indican insatisfacción, como son la excesiva cantidad de alumnos por curso, las recargas de trabajo administrativo y en algunos casos las remuneraciones. Del mismo modo, Leiter y Maslach (1986) reconocieron el agotamiento emocional que sufren los docentes ante las exigencias institucionales que involucran el cumplimiento de los indicadores requeridos y la sobrecarga de trabajo, que en algunos casos los hacen abandonar la carrera docente y continuar con su profesión sanitaria, la que no impone tantas exigencias para su realización.

Albadán (2020) logra concluir que la identidad profesional docente constituye un fenómeno mutable, donde elementos como la autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción con el trabajo educativo juegan un rol fundamental en su construcción.

En resumen, la formación integral de los estudiantes representa para los académicos el foco central y el compromiso que tienen con la docencia. Frente a esto, las universidades deben apoyar constantemente al profesor en todas sus tareas, para instaurar las mejoras en la práctica pedagógica y lograr el aprendizaje significativo de los alumnos.

2.1.4.4 El proceso de identidad docente en profesores noveles y la influencia de los Tutores

El profesorado novel es el recién titulado y debe enfrentarse a la comunidad educativa sin tener la experiencia para ejercer la docencia. Algunos autores consideran que en docentes universitarios, éste período puede llegar a extenderse hasta los siete o diez años (Jiménez, Angulo y Soto, 2010).

Vonk (1989) identificó dos fases durante el desarrollo profesional que contribuyen en la identidad del docente, tales son: la fase del umbral y la fase de crecimiento en la profesión. La primera abarca el primer año de la enseñanza durante el cual los maestros noveles se ven enfrentados a contextos educativos desconocidos, lo que generan incertidumbre, porque tienen responsabilidades y tareas propias de docentes experimentados, como son la planificación del currículum, implementación de metodologías didácticas y evaluativas, generando una comunidad de aprendizaje efectiva (Bozu, 2009). La segunda, está determinada cuando la academia y los estudiantes reconocen la consolidación del rol docente que tienen los profesores principiantes, es aquí donde interviene la reflexión pedagógica y el empoderamiento del rol docente, con el fin de obtener cambios profundos de su propia identidad, logrando la fase de crecimiento en la profesión (Fernández-Marin, Arco-Tirado y Hervás-Torres, 2019).

Los docentes más experimentados influyen en los docentes noveles, porque desarrolla la reflexión, según Eisenschmidt y Oder (2018) entregan una mirada globalizada y visionaria de los cambios estructurales y pragmáticos que requiere la educación actual, además permite orientarlos en las políticas y procedimientos de la Institución educativa. Además, proporcionan ayuda en el aula como señalan Marcelo y Vaillant (2017) con problemas relacionados con “gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes” (p. 1226).

Del mismo modo, Megia (2015) señala que el intercambio discursivo de los docentes noveles con los tutores, es relevante para intercambiar experiencias académicas, orientar a reformular ideas, encontrar alternativas de solución a situaciones conflictivas, ejecutar nuevas acciones, llevándolos a la permanente reflexión, con la finalidad de contribuir a la mejora permanente.

De acuerdo a lo anterior, los tutores o docentes con mayor experiencia cobran real relevancia como modelos a seguir y relevantes en la identidad docente (Mortola, 2006; Soyago, 2008). Para Friesen y Besley (2013) la construcción de la identidad es un proceso de auto-representación que puede verse apoyado por pares con experiencia docente, quienes muestran más madurez y disponen de recursos como conocimientos, métodos y rituales que permite una autorregulación del mismo y permittien al docente novel una consolidación como un miembro más de la dotación académica vigente.

2.2. La Formación Docente en la Construcción de la Identidad

El profesional de la salud que se dedica a la docencia cuenta con el dominio de su disciplina, tanto en forma teórica como práctica, pero no tiene experiencia en metodologías y evaluación para entregar los conocimientos en forma significativa a los estudiantes, tampoco como desenvolverse en el aula y resolver los conflictos que se generen en ella. Es así, que es necesario que pasen por un período de formación docente cuando ingresen a la academia, porque le entregará las herramientas pedagógicas y actitudinales que se requieren para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y adicionalmente motive al docente a que permanezca en la carrera académica.

Pero la construcción de la identidad profesional docente no es es un proceso instantáneo, requiere que el docente pase por períodos de capacitación continua que le facilite la actualización de conocimientos, logre desarrollar competencias docentes y reflexione sobre su labor, además adquiera experiencia en el aula, que le confiera una madurez cognitiva, actitudinal y emocional para buscar las mejores alternativas para mejorar el proceso de enseñanza y al mismo tiempo, construir su identidad profesional docente.

La construcción de la identidad, comienza con la Formación Docente, en donde el rol de la Universidades es generar Programas de formación que utilicen modelos basados en la Reflexión docente, el desarrollo de competencias, la Experiencia y la emociones que son aspectos relevantes para ayudar a los docentes a construir la identidad, los que se describen a continuación:

2.2.1 Formación Docente

La formación docente, según la RAE (2015) es una palabra que proviene del latín *formatio-ōnis*, que significa acción y efecto de formar o formarse y la palabra *docencia* del latín *docens-entis*, lo que se traduce en el que enseña, en síntesis, la formación es el desarrollo de la práctica docente en el aula, donde se experimentan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La formación docente es una labor compleja porque representa la base para la construcción de la identidad docente, debido a que durante este período el sujeto reflexiona sobre su futura práctica laboral y adquiere las herramientas para realizarla (Monereo, Weise y Alvarez, 2013). Debe ser enseñada por un grupo de formadores cualificados, conectarla con una actividad concreta que los docentes vivenciaron en su labor docente, teniendo una mirada retrospectiva enfocada en la meta y reconocer las tareas pendientes, con el objetivo de construir planes de mejora, a través de la revisión constante y la ejecución de actividades que le permitan conseguir los logros del aprendizaje (Korthagen y Vasalos, 2006).

Es por lo anterior, que según Mayor y Sánchez (2002) indica que en el proceso de formación se debe investigar “qué conocen los profesores y de cómo lo conocen, como punto de partida para la formación” (p.38), esto nos permitirá generar Programas de formación que se ajusten a las necesidades de los docentes.

En resumen, Pérez-Gómez (2019) hace referencia que la formación docente debe entregar las herramientas para enfocar y evaluar el currículo existente, pero también, debe ayudar a formar profesionales cultos, solidarios y autónomos, que puedan enfrentar los desafíos actuales de la sociedad. Por ende, Gil (2015) realiza una interpretación sobre que “la formación como capacidad es la que hace referencia a los conocimientos adquiridos, mientras la formación como devenir es la afectación de ese conocimiento a nuestro ser como personas” (p.152), en el caso de la formación docente, esta debe lograr interferir en el sujeto en estos aspectos que son necesarios para la labor educativa, como así también para la construcción de la identidad profesional docente.

2.2.2. El rol de las Universidades en generar Programas de Formación Docente que contribuyan a la construcción de la identidad docente.

Las Instituciones de Educación superior juegan un rol fundamental en la formación docente, con el propósito de apoyar las necesidades educativas, los cambios sociales y tecnológicos del mundo globalizado (Vähäsantanen, 2015). En tanto, los programas de formación instaurados por éstas Instituciones deben permitir explotar al máximo las capacidades de los académicos e iniciar la entrega de saberes pedagógicos desde el proceso inductivo a la docencia. Es así, que según Mayor y Sánchez (2002), “los programas de apoyo a la memorización a la investigación, a la enseñanza, y a la formación en los departamentos son importantes situarlas al principio del período formativo” (p.17), porque serán más significativos para los profesionales que ingresan a la academia.

Para Van Huizen, Van Oers, Wubbels (2005) "desde la perspectiva de Vygotsky el objetivo general de un programa de formación docente es mejor concebida como el desarrollo de

la identidad profesional" (p. 275). Por lo tanto, las instituciones educativas deben ofrecer espacios que permitan la construcción del conocimiento, pero también, deben permitir el desarrollo del mismo, a través de instrumentos mediadores que entregan sentido y significado a la identidad (Ruiz *et al.*, 2019).

La Formación inicial, prepara profesionalmente a través de un programa educativo que desarrolla las competencias y entrega las herramientas teórica-metodológicas para su labor docente. Bosch y Gascón (2004) consideran que la formación inicial, responde a la generación de condiciones fundamentales para ser y para aprender desde la actuación del sujeto formado y del formador. Por otro lado, se encuentra la Formación continua, que se realiza cuando el docente ha pasado por experiencia educativas y se fundamenta principalmente en modificar sus saberes y competencias de acuerdo a los nuevos retos que impone la sociedad, garantizando la calidad de la educación (Gabdulchakov, Kalimullin y Kusainov, 2015). En este sentido, la institución debe apoyar con una oferta de capacitación, de acuerdo a las necesidades de los docentes, considerando que el desempeño del docente en el aula logre un aprendizaje significativo para los estudiantes (Muñoz Villa, López Cruz y Assael, 2015).

Las Universidades deben derivar sus esfuerzos en realizar Programas de formación docente, que integren metodologías educativas innovadoras y actualizadas, que respondan a los estilos de aprendizajes de los estudiantes que en la actualidad llegan a las aulas, realizando ajustes curriculares que contribuyan a ello, pero esto no solo debe ser abordado solamente por el académico, sino debe ser apoyado por la Institución y el sistema educativo en general (Ainscow y Miles, 2009; Blanco, 2006).

En los últimos años se ha trabajado en la sustitución del modelo centrado en la enseñanza, por un modelo centrado en el aprendizaje, que permita fortalecer el proceso de enseñanza

(planificación, metodologías y evaluación), colaborar en ambientes de aprendizaje que permitan la interacción en la comunidad educativa, resultando en un aprendizaje más efectivo, permitiendo que el docente desarrolle en los estudiantes distintas perspectivas, el pensamiento crítico y la comprensión profunda de los contenidos. Es así que los estudiantes tienen un rol activo en el aprendizaje, buscando significado a los contenidos, para así construir un conocimiento coherente y organizado (Biggs y Tang, 2011; Cardona, Barrenechea, Mijangos y Olascoaga, 2009, Çubukçu, 2012).

En la educación actual, el docente universitario, tiene más obligaciones, relacionadas principalmente con los procesos de acreditación que experimentan las instituciones, por lo que el compromiso por la docencia se ve afectado y los estudiantes son los principales perjudicados, considerando retrógradamente que ellos motivaron al sujeto a formarse como docente y son los que mantienen viva la llama que motiva constantemente a estar en el aula de clases.

En síntesis, como lo explica Burford, Morrow, Rothwell, Carter y Illing, (2014) los factores influyen de diferente manera para que el sujeto se considere un profesional, pero esto no se consigue de inmediato en la formación inicial sino a medida que avanza en su carrera profesional, el sujeto puede ir adquiriéndolos poco a poco hasta lograr convertirse en un experto en su materia, comprometido con la docencia y donde sus características personales consigan tener cercanía y empatía hacia sus estudiantes para lograr con éxito el proceso de enseñanza.

En los siguientes epígrafes, se profundiza en los modelos de formación docente y cómo interfieren en la construcción de la identidad docente.

2.2.3. Los Modelos de Formación Docente que favorecen la construcción de la identidad profesional

Los modelos de formación docente, puede ser entendidos como un marco de referencia y sirven como estrategias para revelar los elementos propios de la identidad de los profesionales. También, deben ser formulados según Padierna (2016) de acuerdo con los nuevos planteamientos de la sociedad, logrando la innovación en los programas, la integración de conocimientos, además de involucrar a los diferentes componentes de los procesos educativos con la principal finalidad de demostrar los conocimientos adquiridos por los estudiantes, ante situaciones problemáticas.

En la formación de los docentes, la transformación cualitativa de los procesos escolares y las transformaciones profesionales constituyen un solo y único proceso, el cual permite el enriquecimiento mediante la práctica educativa.

Se han identificado tres modelos profesionales, los cuales su relevancia está dada en torno a la eficacia del profesor en el aula de clases, describiendo las actitudes y destrezas que debe tener el docente, estos permiten elaborar programas de formación que permiten la construcción de la identidad de los profesores: (Kelchtermans, 2001; Maroy 2001):

Modelo Técnico: Este modelo se basa principalmente en la conducta, con énfasis en el tecnicismo, valoración del conocimiento, resolución de problemas y competencias eficientes para el logro de los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, interfiere en la construcción de la identidad docente porque el académico toma un rol pasivo en la planificación, conduciendo a la descalificación y pérdida de autonomía en el proceso de enseñanza, lo que genera desconfianza en las capacidades del docente para liderar procesos de cambio.

Modelo práctico-reflexivo: Este modelo permite que el docente construya su identidad docente a través de la resignificación sobre su práctica profesional, le permite orientar el análisis del proceso de enseñanza, configurándose como que el saber teórico debe relacionarlo con el saber práctico, permitiendo incorporar creencias, valores, actitudes y valores, factores que resultan facilitadores y permiten que la educación sea un proceso social, en el cual el docente debe actuar de forma creativa y asumir el protagonismo sobre su desarrollo profesional.

Modelo crítico-reflexivo: Este modelo permite que los docentes construyan su identidad con una mirada amplia, lo que permite generar nuevas competencias para la emancipación, con la finalidad de lograr una comunidad educativa más abierta y justa para todos, a través de procesos transformadores y apoyado por redes que generen intercambio de saberes. En los sujetos influye para salir del statu quo, para que tomen conciencia, sean críticos y movilizarlos si es necesario, generando finalmente una inteligencia social. La reflexión y el diálogo constituyen factores importantes para que el docente construya e internalice su acción profesional, a través de un cambio de actitud y un alto nivel de compromiso con su rol de educador.

Podemos concluir que los modelos presentados, permiten a las instituciones diseñar Programas de formación docente, enfocados en el quehacer profesional del individuo y al cual estará dirigido la formación.

2.2.3.1. Modelo Interconectado de crecimiento personal del profesorado

Este modelo de formación permite la construcción de la identidad docente a través de una estructura interconectada y no lineal, identificando principalmente la naturaleza social e individual del desarrollo profesional docente y las acciones que son necesarias para lograrlo. Está conformado por dominios analíticos, que permiten abarcar desde la personalidad del docente

hasta los estímulos que son generados por el medio en las comunidades educativas y que intervienen en la labor del profesor, están representados por: (Clarke y Hollingsworth, 2002) :

Dominio personal: determinado por los conocimientos, las actitudes, características y elementos afectivos que presenta el docente en el ejercicio de la praxis.

Dominio de práctica: este dominio, adquiere relevancia en los profesionales de la salud, debido a que involucra la experiencia profesional que el académico presenta y lo lleva a la docencia.

Dominio de consecuencia: este influye en la reflexión realizada por el docente de su labor pedagógica, porque está formulado por los conocimientos, actitudes y motivaciones que influyen en los resultados destacados de los estudiantes.

Dominio externo: este dominio, esta determinado por las interacciones sociales del docente y los estímulos externos que puedan generar cambios en su práctica docente.

Figura 1

Modelo Interconectado de crecimiento personal



Fuente: Adaptado de Elaborating a model of teacher profesional growth, por Clarke y Hollingsworth, 2002. Teaching and teacher education, 18(8), p.951.

En este modelo, los mecanismos mediadores permiten el cambio desde el dominio personal al dominio externo, a través de estímulos que le permitan reflexionar sobre los conocimientos, las creencias y las actitudes que presenta inicialmente el docente y cuáles son las que influyen en la construcción de la identidad docente.

A su vez, el dominio de práctica (experiencias profesionales) se generan a partir de situaciones o estímulos (dominio externo), que se dan en la práctica en contacto con la comunidad educativa, pudiendo resultar positivas o negativas influyendo en la identidad docente.

Por otro lado, los resultados positivos del dominio de consecuencia en los estudiantes, permite que el docente genere experiencias profesionales satisfactorias, resultando en oportunidades para mejorar el proceso de enseñanza. Finalmente, el dominio personal y el dominio de consecuencia se encuentran en constante reflexión, acordes a las características personales y logros del aprendizaje por parte de los estudiantes, donde el docente debe buscar alternativas para el éxito del aprendizaje, reforzando la identidad docente.

2.2.3.2. El enfoque Socioformativo y su influencia en la construcción de la identidad del docente de salud.

La RAE (2015) define etimológicamente la palabra Socioformación, la cual proviene de dos términos: sociedad, viene del lat. *sociĕtas*, *-ātis* y se refiere a una agrupación de personas, con la finalidad de mutua cooperación, para lograr los fines de la vida. En tanto, formar, proviene del latín *formāre*, que significa criar, educar, adquirir un desarrollo en lo físico o en lo moral, es decir, tiene relación con el desarrollo de las personas en concordancia con la sociedad.

La socioformación según Tobon (2017) es un enfoque educativo y no un modelo pedagógico, porque permite el desarrollo de las personas en la sociedad, adoptando diversas

formas de solución a sus problemas, de acuerdo sus experiencias personales, por ende permite que el profesional de la salud que se dedica a la docencia, pueda construir la identidad docente, cuando se enfrente a situaciones en el aula y se involucre en la búsqueda de soluciones, con los recursos personales que el presenta, reconociendo sus falencias, las cuales deben ser trabajadas en forma individual o en conjunto con la Institución.

La Socioformación en la construcción de la identidad del docente de la salud, permite una formación integral del profesional sanitario, porque debe abarcar desde aspectos relacionados con herramientas pedagógicas hasta clima en el aula, considerando proyectos personales, valores universales y gestión, búsqueda y construcción del saber desde diferentes fuentes, además debe trabajarse con una metodología colaborativa, donde el trabajo en equipo es imprescindible para lograr el éxito del proceso de enseñanza, tomando como base las tecnologías de la información y comunicación, que son relevantes en la actualización de conocimientos. La socioformación, es una línea de trabajo que cada día encuentran más adherentes, entre investigadores, directivos, docentes y asesores, que pretenden trascender el énfasis de la información, algo que no es logrado en los enfoques pedagógicos tradicionales.

Finalmente, la característica principal de la Socioformación es la metacognición, donde permite al docente desarrollar la reflexión, guiado por valores o referentes externos, que permitan mejorar su desempeño, logren las metas personales y construir su identidad docente (Tobón, 2013b, 2013c).

2.2.4. La Reflexión en la formación docente para la construcción de la identidad

La reflexión se entiende como una forma de pensamiento, sobre la educación, que implica la habilidad de elegir de forma racional y asume la responsabilidad de las elecciones. También

puede ser considerada como un acto de análisis de nuestras acciones, decisiones o productos al poner la atención sobre los resultados logrados o como una actividad intelectual en que las personas procesan sus experiencias con el fin de reconducirlas y obtener una mejor comprensión de ellas, replanteando sus intervenciones (Galaz, 2011).

La reflexión en la formación permite conectar al futuro profesor con su proyecto profesional, pero también favorece el análisis constante de las herramientas que necesita para ser un docente de prestigio (Van Rijswijk, Akkerman, Schaap y Van TArteijk, 2016). Lo anterior es apoyado por Martínez de la Hidalga, Villardón-Gallego y Flores-Mondaca (2020), quienes afirman que la interacción, la reflexión y la acción son elementos formativos eficaces para construir la identidad profesional en la formación inicial del profesorado. Pero, además, Perrenoud (2010) le entrega un componente adicional y es que los docentes deben contar con apoyos que les permitan reflexionar en conjunto, problematizar su práctica y proponer acciones para atender la diversidad en el aula.

Albadan (2020) propone que el ejercicio auto-reflexivo permite al individuo tomar conciencia de las acciones, actuares y actitudes en su práctica docente, la metacognición juega un rol importante para reconocerse como profesor y artífice del proceso educativo. El potencial reflexivo de los académicos se logra cuando se ven enfrentados a la diversidad en el aula y construyen discursos heterogéneos, en los cuales no solo se encuentra la perspectiva individual, sino lo combina con concepciones educativas más inclusivas (Muñoz Villa, López Cruz y Assaél, 2015).

Algunas de las actividades que los docentes pueden desarrollar en la reflexión del proceso de enseñanza son las siguientes:

Análisis de las prácticas pedagógicas: es una actividad dinámica, reflexiva, que ocurre cuando interactúan en la sala de clases el docente y los estudiantes, pero para que pueda ocurrir ello debe existir una intervención pedagógica, determinando qué es lo que sucede antes, durante y después de la clase. El primer momento ocurre cuando el docente planifica la clase, considerando todas las expectativas que espera alcanzar, luego ocurre el segundo momento, donde se efectúa la interacción estudiante-profesor, estudiante-estudiante y finalmente, en el tercer momento, es donde se analiza y evalúa la práctica educativa. También es necesario considerar relevante la gestión y organización de la institución educativa, debido a que influirán directamente en cómo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje (García, Loredo y Carranza, 2008).

Análisis de incidentes críticos: permite el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones oportunas y favorece un cambio de conducta, perdurable y que impacta en la identidad docente. (Monereo, Weise y Álvarez, 2013).

Los incidentes críticos los podemos calificar, según Woods (1997), como situaciones imprevistas que hacen que el docente supere su umbral emocional, desestabilizando la identidad profesional, en los siguientes aspectos:

- El rol del docente en la comunidad escolar
- Sobre las creencias de los docentes del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Elementos afectivos vinculados a la docencia, principalmente si son docentes noveles, debido a que provocan inseguridad en su actuar.

Es así, que según Contreras, Monereo y Badia (2010), el incidente crítico debe ser considerado por el docente como una oportunidad para la reflexión, permitiendo desarrollar en el sujeto mecanismos de autorregulación emocionales, cognitivos y comunicacionales, como también le permite buscar las respuestas que le permitan enfrentarse a ellos.

En conclusión, la formación de docentes debe tener desde el inicio un rol activo y autónomo que les permita construir el conocimiento en base a la reflexión de sus experiencias como estudiantes, ciudadanos y futuros profesores, logrando así un sentimiento de pertenencia, implicancia y compromiso, lo que contribuirá a la construcción de la identidad profesional docente.

2.2.5. Desarrollo de competencias para la profesionalización docente

Las competencias se construyen a lo largo de la carrera profesional del docente, permitiendo potenciar el desarrollo emocional, cognitivo y social de los estudiantes en el aula, pero también la construcción de su propia identidad, a través de la formación continua y la experiencia en el aula. Marcelo y Vaillant (2015) describen que el desarrollo de la identidad profesional docente, comienza en la formación inicial y continúa durante el ejercicio de la labor profesional. Es decir, la formación debe ser de forma integral, abarcando los dilemas de la profesión docente y capacitando al docente para enfrentar los desafíos que imponen los sistemas educativos. Por ende, las competencias, deben permitir la construcción del individuo de acuerdo a los conocimientos que otorga la labor realizada, entregando al docente un eje principal sobre el que debe construirse la identidad profesional docente.

Cruz Cabrera, Fernández y Hernández (2019) describen algunas competencias que deben adquirir los docentes, relacionadas con el dominio de herramientas metodológicas, donde la función principal es la mediación de los conocimientos. Por otro lado, deben contar con los conocimientos y habilidades para identificar el grado de logro de los aprendizajes, considerando que el estudiante es el protagonista de la enseñanza, donde el docente debe tener el dominio de

habilidades comunicativas, facilitador del aprendizaje con una conducta ética y moral hacia la comunidad educativa.

Por otro lado, Zabalza (2009) señala que las competencias docentes como la planificación, el uso de metodologías actualizada, manejo de TICs, relaciones constructivas estudiante-docente y comunidad educativa, son factores claves para realizar cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que a la vez permiten la construcción de la identidad profesional del docente.

Galvis (2007) propone un perfil del docente universitario, el que describe el desarrollo de las siguientes competencias por parte del sujeto: a) Intelectuales: relacionadas con el dominio actualizado de las disciplinas educativas y de su especialidad. b) Inter e intrapersonales: son las que permiten que el docente reflexione y se responsabilice de sus acciones, permitiendo la apertura a nuevas experiencias en la docencia y a la adaptabilidad a los cambios. c) Sociales: asociadas a establecer relaciones de diálogo entre los miembros de la comunidad educativa. d) Profesionales: se relacionan con la planificación, uso de metodologías activas y evaluación de aprendizajes significativos. Las competencias presentadas tienen relación con aspectos cognitivos, sociales y actitudinales, que son la base para la construcción de la identidad docente:

Por otro lado, Villarroel y Bruna (2017) también propone el desarrollo de ciertas competencias, para obtener un perfil de docente, basado en una educación universitaria actualizada, configurada en tres pilares: a) Competencias Básicas: relacionadas con el conocimiento, la comunicación, la capacidad para trabajar con otros docentes, la responsabilidad, compromiso y ética en su labor docente. b) Competencias Específicas: asociadas a identificar y comprender estrategias de enseñanza y evaluación, acordes a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. c) Competencias Transversales: se vinculan con la capacidad metacognitiva del docente, éstas entregan un plus al proceso de enseñanza, permitiendo la autocrítica y reflexión del

docente, la vinculación efectiva con los estudiantes y la promoción de ambientes de aprendizaje positivos. El desarrollo de estas competencias docentes apoyan el proceso de construcción de la identidad, permitiendo al académico consolidarse como expertos en su campo de especialización, manejar saberes, habilidades didácticas y evaluativas que tributen para ejercer la profesión.

En síntesis, Lozano, Iglesias y Martínez (2014) describen que las instituciones educativas, deben apoyar la construcción de la identidad docente, con diversas actividades que propicien el desarrollo de competencias, además de permitir entre los académicos compartir saberes, dificultades y experiencias, propiciando la interacción entre los integrantes de los diferentes grupos de trabajo, evitando el aislamiento, la desconfianza, e inseguridad en el proceso de enseñanza.

2.2.6. La experiencia como elemento clave para construir la identidad docente

La experiencia práctica de los docentes, según Yuan, Liu y Lee (2019), influyen directamente en su permanencia en la carrera y, por ende, en su identidad. A su vez, constituyen una oportunidad para el docente en torno al aprendizaje y a la resolución de conflictos en el aula, lo que estimulará su curiosidad y permitirá la búsqueda de soluciones para enfrentar con éxito el proceso de enseñanza.

Un término utilizado por filósofos, psicológicos y educadores es el construccionismo, que fundamenta la construcción activa del conocimiento en base a nuestras experiencias, esto es realizado a través de las relaciones sociales, el involucramiento que tenemos con el mundo y el significado de las percepciones, relevante en la reflexión de la práctica educativa, debido que se enfrenta a las dos fases del construccionismo, la primera un análisis deconstructivo o liberacionista y la fase reconstructiva, que permite al docente crear nuevas ideas y prácticas, que

puede implementar en el aula (Crotty, 2003). Obando, Villagrán y Obando (2018) lo describe como: “la relación creada en el proceso de observación, donde el sujeto cognoscente tiene que despojarse de su subjetividad para adueñarse de las cualidades propias del sujeto” (p.95).

Finalmente, el desarrollo de experiencias en el aula, les permiten a los docentes, construir procesos de identificación con la profesión, la identificación personal en el colectivo profesional y la confrontación con las tensiones identitarias que les lleven a identificarse como profesores.

2.3.- La Formación de Profesores de Ciencias de la Salud

Los profesores que enseñan en las carreras de la salud, generalmente, son profesionales sanitarios, motivados por enseñar a los estudiantes, con la convicción de que solamente necesitan el dominio del tema y la experiencia clínica que presentan, así lo describe González y Ospina, (2013) quienes señalan que en la “práctica existe una tradición que plantea que lo más importante en términos educativos lo constituye el conocimiento de los profesores sobre los contenidos que imparte, dejando de lado el alcance del ámbito pedagógico en el quehacer docente” (p. 96). Por lo tanto, carecen de formación docente, que es la encargada de entregar las herramientas para que el académico pueda lograr el aprendizaje en los estudiantes. Jara y Mayor (2019) lo describen como que la escasez o ausencia de experiencias pedagógicas de los educadores de la salud, representan una falencia, pues deben comprender y conocer el proceso de enseñanza aprendizaje, para posteriormente pasar a impartir docencia, porque son responsables de la construcción de los aprendizajes y el desarrollo de la identidad profesionales de los estudiantes.

En algunos casos incluso, ejercen la docencia guiados por académicos más experimentados, porque representan el primer apoyo al comienzo de su carrera docente para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sanyal, 2014). Complementando lo anterior,

Harland (2017) describe que los docentes de la salud poseen los conocimientos de su área y tienen el componente práctico de su quehacer, además, su vida como estudiante, le permite identificar lo que es una buena enseñanza, recordando cómo los docentes incidieron de manera positiva o negativa en su aprendizaje.

En la literatura existe poca información sobre la formación a los futuros profesores en todas las profesiones de la salud. No está definido cómo los profesionales de la salud actúan como “tutores de pares” o “evaluadores de pares” en actividades de aprendizaje. Sin embargo, en la labor de los profesionales de la salud, la enseñanza es una habilidad profesional básica, la que será determinante para establecer el trabajo multidisciplinario entre profesionales de la salud y la relación y educación con el paciente (Burges, MacGregor y Mellis, 2014).

En síntesis, González y Ospina, (2013) describen que “el saber pedagógico de los docentes universitarios se constituye a partir de su formación académica; sus experiencias de formación como estudiantes y docentes; sus vivencias en el campo laboral; sus concepciones de la vida, el mundo y la educación específicamente” (p.96), además son factores que a la vez intervienen en la construcción de la identidad profesional docente.

2.3.1. Rol del Docente de la salud al ingresar a la academia y que favorecen la construcción de la identidad profesional docente.

Los docentes universitarios, al ingresar a la academia, deben asumir diversos roles, como son: la docencia, la investigación y la gestión. En ese sentido, son especialistas en su disciplina o investigadores, siendo ésta última la más valorada por los propios académicos y la institución (Martínez, Sánchez y Martínez, 2010). Además, según Turk y Ledi (2016) para las Instituciones

la investigación es una actividad que deben realizar los docentes y es relevante al momento de la promoción en la carrera docente.

Es así, que los docentes de la salud, abordan la educación desde el conocimiento que tienen en relación a la promoción y prevención en salud a las personas, que si bien, es parte del rol disciplinar, el uso de metodologías didácticas y evaluativas no son contenidos inmersos en sus planes de estudios. Por ello, el docente novel se puede enfrentar a incidentes críticos, presentando reacciones agresivas o de desilusión hacia la docencia, resultando indispensable que todos los docentes desarrollen estrategias reflexivas que busquen mejoras en el proceso formativo (Monereo y Dominguez, 2014).

Por ende, estos docentes de la salud, expertos en su disciplina enfrentan un doble desafío: por un lado, deben dotarse de competencias para responder a los nuevos requerimientos de la docencia y, por otro lado, deben enseñar su profesión. Ruiz, Suárez, Hernández y González (2019) señalan que en la práctica médica, como en cualquier otra disciplina de la salud, la formación de aprendices conlleva a un proceso de instrucción a través de la adquisición de conocimientos del quehacer profesional, pero también, los relacionados con las prácticas educativas.

Durante la profesión médica, menciona Patiño (2010) que se incorporan dos tipos de conceptos: 1) Conocimientos científicos provenientes de las ciencias básicas y disciplinares que permiten legitimar las formas del discurso, y 2) Conocimientos cotidianos que se relacionan con los esquemas teóricos derivados de la estructura del pensamiento humano, como también, poner en práctica estrategias que le permitan al estudiante relacionar conceptos, formación y funcionalidad de asignaturas básicas como son las morfológicas, fisiológicas y biológicas con las del ciclo profesional, desglosar contenidos y reintegrar los conocimientos.

De acuerdo a lo anterior, el profesor de la salud debe promover zonas de desarrollo próximo, facilitando las herramientas necesarias para que el estudiante se pueda trasladar desde los niveles inferiores a los superiores de la zona, en primera instancia con la ayuda de otro hasta lograr en forma independiente los desempeños (Cruz Cabrera, Fernández y Hernández, 2019).

En la investigación el rol del docente debe permitir una relación positiva con la docencia, porque permite la complementación de los saberes especializados y pedagógicos como una forma de hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hirsch, 2013). Pero la investigación representa un desafío para los docentes de la salud porque puede provocar un desequilibrio emocional por la alta carga laboral, desarrollando episodios de angustia y tensión. Y a la vez, la institución impone una serie de indicadores que deben ser alcanzados por los investigadores (Monereo y Domínguez, 2014), como también, los hallazgos deben ser difundidos a través de publicaciones en revistas de alto impacto y presentaciones en eventos académicos (Montenegro y Rodríguez, 2019). Estos son factores los cuales pueden generar que el docente de la salud abandone la carrera docente.

En la gestión, el rol del profesor universitario puede ser de dos formas: la primera relacionada con la gestión formal que tiene el proceso formativo y la segunda, asociada a los procesos administrativos que involucran a la docencia y a la investigación (Monereo y Dominguez, 2014).

En resumen, Monereo y Dominguez (2014) precisan los docentes presentan cinco roles profesionales, que permiten abarcar todas las áreas que involucran la labor docente.

- Especialista en su disciplina
- Docente y tutor de los estudiantes
- Investigador de su especialidad

- Profesional en su área de competencia (paralelo a sus funciones docentes)
- Gestión (cargo administrativo)

Por su parte, las Instituciones de Educación Superior deben dotar de herramientas pedagógicas a los docentes de la salud, con el fin de encauzar su práctica educativa y construir su identidad docente. Bajo este marco, las universidades extranjeras y nacionales contemplan programas de inducción pedagógica y capacitación inicial que les permite a estos profesionales ejercer su docencia, eficientemente. Friesen y Besley (2013) comentan que estos programas tienen el potencial de facilitar o interferir en el aprendizaje de los valores y normas asociadas a la profesión docente. Además, estos lineamientos influyen en la identidad profesional y sociológica de los docentes salubristas, desde el momento que son reconocidos como un integrante de la comunidad educativa.

Además, las instituciones deben presentar un marco regulador que establezca una buena docencia, coordinación coherente de las diversas tareas académicas (docencia e investigación) y la estabilidad laboral del profesorado, que es un factor clave, para el sentir de pertenencia a la comunidad educativa (Caballero y Bolívar, 2015).

Por ello, la educación, la vinculación y la investigación son factores relevantes y que representan mucho más que una exigencia universitaria, no solamente por ser parte de la universalidad que es la educación terciaria, sino también por la responsabilidad social ligada al quehacer universitario. Es así que, Medina, Lázaro y Ordoñez (2020) describen que la formación de las actuales y futuras generaciones deben enfocarse y actuar en un mundo donde la formación cultural y el vínculo universidad-sociedad cobren vital importancia, dando respuesta a las necesidades de la comunidad.

En síntesis, el docente de la salud, como cualquier otro profesor, debe ser considerado un facilitador del aprendizaje, que enseña contenidos especializados a través de estrategias de enseñanza, que estarán determinadas por cómo el académico concibe, aplica y percibe sus funciones en el proceso de enseñanza (Monereo, 2017). Además, debe permitir que el estudiante perciba cuáles son sus reales metas en el aprendizaje, resguardando un clima educativo orientado hacia el aprendizaje significativo permitiendo que los futuros profesionales den sentido a su desempeño profesional.

2.3.2. La experiencia clínica en el docente de la salud que favorece la construcción de la identidad profesional docente

Una de las diferencias existentes entre los docentes de la salud y otros profesionales de la educación radica en la experiencia acumulada del propio quehacer disciplinar. En el caso de los profesionales de la salud, Clandinin y Cave (2008) lo describen como que el significado que deriva de las historias clínicas vividas es crucial en la formación de pregrado porque el alumno de las carreras de la salud se identifica con el acercamiento de la teoría con la práctica, lo que hace más motivante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la experiencia constituye para el docente de la salud una reinterpretación de sus propios valores y vivencias; entonces convertirse en un maestro implica una transformación de su propia identidad (Flores y Day, 2006). Frente a esto, Friesen y Besley (2013) afirman que las creencias de estos formadores surgen desde el entorno empírico, y se modifican por medio de la práctica y del descubrimiento. Según Marcelo (2010), las creencias están descritas en cómo el docente aprende y los procesos de cambios que experimenta durante su trayectoria académica. En tanto, Monereo y Pozo (2011) confirman que si

las creencias del profesor son muy profundas, es difícil que transformen sus prácticas de enseñanza y aprendizaje y a la vez será muy difícil que construya una nueva identidad.

En síntesis, Timoštšuk y Ugaste (2010) afirman que, el docente salubrista se convierte en un modelo a seguir por sus futuros pares, con experiencia en su área que genera en los discentes “identidades ocasionales” en respuesta a los nuevos retos de la disciplina, por ende, el docente contribuye en la construcción de la identidad personal y profesional de sus propios alumnos.

2.3.3 Construcción de la Identidad Docente en Profesionales de la Salud

De acuerdo con la revisión bibliográfica, no existen estudios a nivel internacional ni nacional (Chile) que identifiquen, de manera conjunta, las condiciones y factores que influyen en la construcción de la identidad de los docentes de las carreras de la salud: Medicina, Odontología, Enfermería, Tecnología Médica, Obstetricia, Kinesiología, Nutrición, Podología, Psicología, Farmacia y Óptica. Tampoco se evidencian investigaciones que comparen similitudes y diferencias de los factores que conforman la auto-representación identitaria en estos profesionales. Sin embargo, para sustentar este estudio se considera un marco referencial relacionado con la identidad profesional de los profesionales de la educación y equipos multidisciplinarios docentes de otras profesiones.

En la actualidad, el currículum de las carreras de la salud se asocia a modelos de enseñanza centrados en el estudiante, donde el docente actúa como un facilitador del aprendizaje que debe presentar competencias relacionadas con la planificación de la enseñanza y la evaluación del proceso, en función de las oportunidades que se le entrega al estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, deben procurar mantener relaciones dialogantes con

los estudiantes y el uso actualizado de los recursos tecnológicos (Troncoso, Pérez, Vaccareza, Aguilar, Muñoz, 2017).

Según Rodgers y Scott (2008), las tendencias de la identidad profesional se enfocan en los siguientes términos:

- La identidad depende de múltiples contextos tales son: las fuerzas sociales, culturales, políticas, históricas y formativas.
- La identidad involucra emociones y sentimientos propios de la enseñanza.
- La identidad se forma en relación con los demás, cambiante, inestable y múltiple.
- La identidad consiste en la construcción y reconstrucción de significados a través de las experiencias del sujeto.

Para complementar estos postulados, se presenta un breve análisis de cada uno de ellos:

2.3.3.1 La identidad se construye en múltiples contextos

La construcción de la identidad docente requiere de la existencia de elementos claves como son la biografía del profesor, la experiencia docente y el contexto de la enseñanza (Beijard *et al.*, 2000). Por otra parte, las competencias que adquiere el docente cobran relevancia porque se refieren a las habilidades y actitudes que le permite aprender a adaptarse y desempeñarse en la comunidad educativa (Camargo y Pardo, 2008).

En el caso del docente de salud, los programas de capacitación pedagógica deben organizar y fundamentar las prácticas intuitivas que realizan, generando una visión amplia de su rol, y permitiendo una transformación en la forma que realizan la docencia. Tejada (2013) describe que la formación del docente debe estar regulada por los siguientes criterios: a) el académico pueda ingresar a un programa efectivo de formación durante sus tres primeros años en

la profesión, b) deben ser acompañados por profesores experimentados y c) sus necesidades de formación deben ser escuchadas y satisfechas por la institución en la cual laboran. Además, deben considerar desde el inicio de la formación procesos explícitos que promuevan y estimulen la construcción de la identidad docente (Otondo-Briceño y Mayor-Ruiz, 2021).

Desde otro punto de vista, Tschannen-Moran y Hoy (2001) plantean dos elementos claves para la enseñanza, por un lado, la importancia de la eficacia de la gestión del docente durante las etapas de planificación, ejecución y evaluación del proceso formativo; y por otra parte, la relevancia de la participación de los estudiantes en el aula universitaria. La primera, está fundamentada en las oportunidades de aprendizaje activo que involucran a los estudiantes, hacia una comprensión más profunda del conocimiento y la segunda, se asocia con realizar actividades que permitan promover el interés de los estudiantes por el proceso de aprendizaje.

2.3.3.2 La identidad se construye en relación con los demás

La identidad docente proviene de la posición de la persona dentro la sociedad, en donde logra la interacción con la comunidad educativa y la interpretación de sus experiencias.

Los roles individuales de cada profesión permite que el profesional siente que cumple una función importante en los equipos multidisciplinarios, para hacer más eficiente y efectiva su labor (Burgess, Roberts, Van Diggele y Mellis, 2017). En el mismo sentido, Cameron y Caza (2004) indica que el sentido de pertenencia en grupos de profesionales afines, genera no solo un intercambio de conocimientos, sino también, logra un cierto grado de confianza y respeto entre los integrantes del equipo de trabajo, incentivando el compromiso del sujeto con su labor,

buscando constantemente oportunidades para las mejoras en la práctica educativa y el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

2.3.3.3 La identidad se construye por medio de significados

Antiguamente, una persona con muchos años de servicio se consideraba mejor trabajador, en la actualidad, “las nuevas condiciones de trabajo han roto la continuidad de la carrera laboral que vertebraba las vidas modernas, disgregándose una de las sedes de la identidad profesional y personal” (Bolívar, 2006, p.21). Es decir, los individuos tienden a buscar constantemente nuevas oportunidades que les permiten adquirir experiencias y optar a nuevas oportunidades labores y económicas que influyen directamente en la reconstrucción de su ser. Feixas y Zellweger (2010) plantean que existen en el docente ciertos elementos, como los recursos personales, autoeficacia, expectativas del proceso, apoyo del entorno, cultura docente y feedback con los estudiantes, que contribuyen a la transferencia de experiencias para construir la identidad profesional definitiva del sujeto.

La identidad profesional se configura a través de procesos de internalización y socialización con estudiantes, docentes y los miembros de la institución, actuando mecanismos como: a) identificación mutua, 2) coordinación entre integrantes, 3) reflexión conjunta y 4) transformación compartida, que permite construir, deconstruir y reconstruir la identidad profesional (Akkerman y Bruining, 2016; Jarauta y Pérez, 2017).

Los procesos de transformación según Andreucci (2016) pueden tener interferencias, incluso logrando nuevas identidades, pero dependen principalmente del contexto donde labora y las experiencias vividas en su labor profesional, lo que permite la reflexión, sobre sus aciertos y

desaciertos, llevando a la rectificación de sus acciones y el compromiso con la práctica (Jara y Mayor-Ruiz, 2019).

Finalmente, la construcción de la identidad profesional del docente de Ciencias de la Salud es un proceso complejo, parsimonioso e inestable, que puede alterarse por elementos externos al individuo como clima social, interacciones grupales y cultura organizacional, entre otros. En el caso de los profesores noveles, su identidad se ve debilitada debido a la inexperiencia docente y a la falta de programas institucionales enfocados a la formación educativa. No obstante, la práctica reflexiva permite una autorregulación del quehacer académico y, por ende, permite una madurez del funcionamiento mental y emocional de su “Yo” interno. Asimismo, las relaciones sociales son consideradas elementos psicosociales que surgen en los entornos educativos, específicamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo en la construcción de la identidad de los docentes universitarios.

2.3.4 La Formación de Profesionales de la salud en tiempos de COVID-19 y su repercusión en la construcción de la Identidad del docente.

La formación de profesionales de la salud en las Universidades han tenido una serie de dificultades para su realización, esto es provocado porque a que finales del 2019, comenzó una enfermedad infecciosa (COVID-19), que se propagó por todo el mundo en los meses posteriores, generando una situación que causó en la población desconcierto, inseguridad y miedo, donde la Organización Mundial de la Salud (OMS) al darse cuenta de la rapidez del contagio y las altas tasas de letalidad que presentaba, la identificó como una Emergencia de Salud pública de preocupación Internacional el 31 de enero del 2020 (Macias, 2020). A su vez, algunos gobiernos, determinaron confinamiento (Elgueta, 2020), los cuales duraron desde semanas, en algunos

países, hasta varios meses en otros; estos cambios ocurridos en la vida cotidiana, como las limitaciones en la conectividad y la interacción en la comunidad educativa, provocaron desorientación y desmotivación, llegando a afectar los sentimientos y, por ende, la identidad profesional de los docentes (Maquera *et. al.*, 2021).

La identidad construida por los profesionales sanitarios que se dedican a la docencia va a estar determinada por la interiorización en el ser, el mantenimiento de la identidad y la influencia de la comunidad universitaria. En tiempos de Covid – 19, las nuevas condiciones para la docencia influyen directamente en los sentimientos y, consecuentemente, en las actitudes de los académicos y en la conducta en el aula, ya que deben cambiar hábitos sociales que influyen directamente en la construcción de la identidad generada.

En consecuencia, los docentes pasaron por crisis identitarias, porque la soledad e incertidumbre han generado nuevos cambios en el ser y estar, cuestionando la identidad personal y profesional del individuo. Se ha cambiado la forma de hacer docencia, construyendo y reconstruyendo la identidad, a través del proceso de enseñanza, en el cual debieron adoptar metodologías que permitieran que el estudiante pueda “aprender a aprender”, y sean capaces de desenvolverse con solvencia en el contexto laboral, a pesar de la falta de prácticas clínicas, pero adquiriendo los conocimientos y habilidades que le permitan permanecer y fortalecer a largo plazo durante el desarrollo profesional (Medina-Ramírez, Alamo-Arce, Costa y Rodríguez de Castro, 2019).

La riqueza de la diversidad de los profesores universitarios radica en que, al ser de diferentes profesiones, generan una doble identidad profesional, la generada en su formación inicial y la que le otorga el desempeño de la función docente, donde las competencias disciplinarias y pedagógicas producen una dicotomía. Esto sumado a los efectos generados por el

Covid-19, que junto a la disminución de la legitimidad de la función docente, enfrentan una severa crisis de identidad profesional, en particular, en profesionales del área de la salud donde sus habilidades y conocimientos técnico científico del área médica han debido adaptarse y transformar el pragmatismo (Menéndez, 2005), resultando relevantes el saber autodidacta y el intercambio de conocimientos y experiencias entre pares. Por ende, la función docente debe experimentar cambios en los procesos de enseñanza hacia unos más innovadores y didácticos, construyendo nuevos ambientes de aprendizaje, con especial énfasis en los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Así lo describe, Lannes (2019) que en tiempos de crisis, señala que el proceso formativo debe priorizar la labor educativa y garantizar que el trabajo metodológico en asignaturas esté enfocado en resaltar el enfoque profesional y axiológico. Para los directivos, profesores y tutores esta pandemia ha exigido dominar los aspectos pedagógicos esenciales, los fundamentos y principios de la educación médica, pero también los conocimientos específicos de la profesión docente (Dehesa, 2019).

Por ende, debe experimentar cambios en procesos didácticos innovadores para ir construyendo nuevos ambientes de aprendizaje, con especial énfasis en los estilos o formas y comprensión de las lecturas, que presentan la generación digital de los universitarios.

Es así que, que la docencia online, según Costa *et al.*, (2020) ha expuesto a los profesores a experiencias de aislamiento y distanciamiento social, como también a una sobrecarga de tareas, algo que ha afectado a su salud mental durante la pandemia, además de la poca valoración de su actuación profesional, debido a la multiplicidad de tareas, que los conducen a la desmoralización en la tarea docente, al sentirse exhaustos, criticados y maltratados por la comunidad educativa (Maquera *et. al.*, 2021).

La salud mental en la población mundial dio alarmas de importancia, como indican Veloso y Mill (2018), que describen, que se ha visto perjudicada, influyendo en la falta de creatividad y la intensificación del trabajo lo que hace que el profesional cuestione seguir en esta labor.

Además, una carga adicional, es la que han debido afrontar los docentes de la salud, ya que según Costa *et al.*, (2020) son el capital cultural con lo que los estudiantes ingresaron a las Universidades en el período de pandemia, donde se identificaron características económicas y culturales relacionadas con el acceso a los bienes y tecnologías, que en este período son necesarias para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Situación que determinó las acciones que realiza el docente en el aula virtual, otorgando cierta flexibilidad para entregar a todos los estudiantes las mismas oportunidades para no aumentar los indicadores de deserción universitaria, en estas posibilidades confluyen elementos de aspectos emocionales, que interpelan a la identidad docente, en este caso en el área de la salud que en la enseñanza presencial pasaba desapercibida.

Para los docentes de la salud es relevante el dominio y la experiencia de su profesión, además, de las experiencias de formación pedagógica y otras funciones como investigación, gestión y vinculación que complementan su carrera docente, por ello, su identidad profesional flúctua entre el ser y el hacer, y donde el ser está relacionado con la disciplina de formación y el hacer con las experiencias prácticas que tiene en su labor.

Por su parte, la pandemia reveló las instancias sociales de las Universidades, en dos sentidos. La primera mostrando que no estaban preparadas en equipamiento tecnológico y posterior espacios adecuados para el retorno a clases post pandemia, por lo que han tenido que permitir la flexibilidad curricular, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, para

favorecer la formación integral del estudiante (Alemán, Vera, Patiño-Torres, 2020), y la segunda, en esta etapa emergente, dando de manera básica el apoyo pedagógico con capacitación e insumos a los estudiantes (computadores, tablets, micrófonos, teclados, cámaras etc) para llevar a cabo las clases, en continuidad de las demandas académicas propias del tiempo de confinamiento.

A su vez, para el desarrollo de las asignaturas se han implementado modelos no presenciales, que encontraron en la práctica virtual, una bisagra como solución para el retorno a las actividades formativas, resultando un proceso acelerado, poco reflexivo y emergente (Crawford *et. al.*, 2020). En la innovación en el aula lugar donde se deben generar estrategias que permitan al individuo y la comunidad universitaria afrontar los desafíos y las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje, reforzando la identidad docente desde una mirada globalizada y actualizada, apoyado por los nuevos conocimientos derivados de la práctica virtual.

En la actualidad la Universidad, como cohesionador académico en aporte social, demuestra su pertinencia al desarrollo profesional del docente, de frente a las transformaciones sociales actuales.

Finalmente, al terminar la pandemia COVID-19, las Universidades contarán con un salto tecnológico a considerar los entornos virtuales, las formas híbridas de enseñanza y catapultarán la creatividad, potenciando las múltiples maneras de enseñar, apoyadas por plataformas y recursos digitales. Además, estos desafíos, demuestran a la comunidad educativa estar permanentemente cotejando las experiencias en la construcción de la identidad, en específico a los docentes de la salud, considerando que ésta emergencia sanitaria, cambió las formas de llevar la teoría a la práctica.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Esta investigación es un estudio de carácter mixto que se traduce en un proceso de recolección y análisis que vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo trabajo (Fernández, Hernández, y Baptista, 2014). La metodología mixta, según Hernández-Sampieri y Torres (2018) se fundamenta como procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, así como en forma conjunta su integración y discusión. Además, utiliza instrumentos y técnicas propias de metodologías cuantitativas y cualitativas, considerando las bases epistemológicas del positivismo y postpositivismo, respectivamente. Desde la perspectiva cuantitativa busca explicaciones a los hechos o causas de fenómenos sociales, con una mirada objetiva, única e independiente de los estados subjetivos de los sujetos. En tanto, la metodología cualitativa lo hace desde las bases epistemológicas fenomenológicas, constructivistas, interpretativas y hermenéuticas que interpretan hechos sociales, con el fin de lograr captar percepciones y significados de las experiencias de los individuos.

Este abordaje desde distintas miradas permite que la complementariedad de métodos enriquezca los objetivos del estudio, conociendo de manera global las condiciones y características que influyen en la construcción de la identidad profesional del docente de Ciencias de la Salud. Tal como lo señalan Polit y Hungler (2000), “la mutua aportación de lo que falta al otro” (p.249).

3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En el diseño de investigación se presentará en forma ordenada el tipo de investigación, el diseño empleado, la muestra utilizada de los académicos de las Facultades de la Salud de la Universidad de Antofagasta y la Universidad de Sevilla, para terminar, finalmente, mostrando el diseño y validación de los instrumentos aplicados.

El tipo de investigación permite reflexionar y comprender las teorías epistemológicas y metodológicas del proceso de investigación, con el objetivo de brindar una explicación más adecuada o cercana (Fuenmayor y Bittar, 2017). El método permite expresar la tarea de investigación a través de una compleja realidad multidimensional, que implica la integración de la epistemología, teniendo en cuenta la situación que enfrenta el investigador y manteniendo la consistencia horizontal y vertical entre los elementos del proceso de investigación.

Los métodos mixtos representan la combinación estratégica de los métodos cuantitativos y cualitativos, en los distintos niveles del proceso de investigación, permitiendo la interdisciplinariedad, proporcionando una base holística del conocimiento y permitiendo cambiar la forma en que los investigadores abordan los estudios frente a la complejidad objetiva y subjetiva que presentan los problemas de investigación en las diferentes ciencias (Bryman, 2006). Adicionalmente, para Bazeley (2018), este tipo de investigación permite la multiplicidad de observaciones, que consideran diversas fuentes y tipos de datos, análisis, contextos o ambientes. En tanto, para Johnson y Schoonenboom (2015), permite una mejora en la exploración, explicación y generalización de los datos.

En la literatura, autores como Collins, Onwuegbuzie y Sutton (2006); Lieber y Weisner (2010); identifican cuatro propuestas para la utilización de los métodos mixtos:

- La muestra se mejora al mezclar enfoques
- Los instrumentos de recolección de datos deben tener fidelidad y validez
- Integridad del tratamiento o intervención (asegurando su confiabilidad)
- En la interpretación de los datos se optimiza los resultados y permite utilizar los nuevos conocimientos.

En la presente investigación se ha optado por el método mixto, es decir por la combinación de métodos, ya que permite que la parte cuantitativa y cualitativa se fundamenten en la teoría e investigaciones previas, para posteriormente analizar los resultados desde las dos metodologías, buscando correspondencia entre ellos. Cook, Bordage y Schmidt (2008) señalan que cuando las preguntas de investigación son complejas, la combinación de los dos métodos permite profundizar el análisis y comprender mejor los procesos. Los métodos mixtos, pueden articularse de acuerdo al uso que se hace de ellos y de la función específica de los métodos cualitativos y cuantitativos, el contexto de investigación y las características del objeto de estudio son quienes deben guiar el proceso de formalización de los métodos y no una idea pre-concebida, los métodos intentan acercarse lo más posible a la realidad del fenómeno, permitiendo una integración durante la interpretación de los datos y en el análisis de ellos (Bryman, 2006).

A continuación se presenta un detalle de cada una de las técnicas utilizadas:

3.1.1. Fase cuantitativa de la investigación

Las técnicas cuantitativas intentan encontrar regularidades en los temas de estudio, estableciendo estos resultados a través de altos niveles de confianza estadística, para probar patrones de comportamiento y que les permitan probar teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Es decir, pretende determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la

generalización y objetivación de los resultados es a través de una muestra para hacer inferencia a una población, con datos que han sido estadísticamente trabajados y, por lo tanto, podrán ser poco objetados. Sus características principales son que está basada en la inducción probabilística del positivismo lógico que se realiza a través de una medición penetrante y controlada, por ende los datos son sólidos y repetibles en futuras investigaciones para finalmente ser generalizable a la población.

La relevancia de la metodología cuantitativa es que plantea una serie de pasos que permiten estudiar un fenómeno de forma estandarizada, acotando la interferencia de los sesgos conscientes o no conscientes del investigador. Las técnicas utilizadas para estudiar las variables de una determinada población, suelen ser de recolección cuantitativas (como las encuestas) y técnicas de análisis cuantitativo (estadística descriptiva e inferencial). Por otro lado, la comunicación de los resultados en forma de estadísticas y gráficos resulta fácil y rápida de entender para el público en general (Hueso y Cascant, 2012).

Los inconvenientes de los métodos cuantitativos propenden a aprovecharse de los sujetos del estudio, y que ellos solamente se limitan a responder sin profundizar en el problema de investigación (Ibañez, 1994). Son débiles en términos de validez interna, casi nunca sabemos si miden lo que quieren medir, pero son fuertes en validez externa, porque lo que encuentran es generalizable a la población (Campbell y Stanley, 1982).

Para el desarrollo de esta fase de la investigación se utiliza como instrumento cuantitativo el cuestionario. De esta manera, se permite acceder a un número mayor de profesores de la Universidad de Antofagasta y de la Facultad de Salud de la Universidad de Sevilla. Según Bisquerra (2004) se trata de “una herramienta de recogida de información que consta de un

conjunto limitado de preguntas a través de las cuales el sujeto puede aportar información sobre sí mismo y/o su entorno” (p.240).

3.1.2. Fase cualitativa de la investigación

Esta técnica aborda la realidad desde una perspectiva holística que permiten recoger información para analizar tendencias y aproximarse a los estudios de descubrimiento y descripción para comprender e interpretar fenómenos sociales, utilizando instrumentos que permiten que el investigador se relacione directamente con el objeto de estudio. Este tipo de estudios, según Martínez (2006), se ha puesto tradicionalmente en tela de juicio, debido a la subjetividad del investigador en la interpretación de los datos que se presentan como una fuente sesgada de los resultados, ya que según sus detractores carecen de rigor y no representan estadísticamente la realidad. En este sentido, el aporte de estos estudios es que el investigador se encuentra inmerso en la realidad del campo de la investigación, interactuando con los sujetos en estudio y por tanto, el conocimiento resultante va a representar las emociones, sensaciones y pensamientos vividas por el investigador y los sujetos, lo que puede significar que sus resultados serán más valiosos para el conocimiento científico.

Es por lo anterior, que la investigación cualitativa debe aplicarse con rigor científico para asegurar la validez de los resultados, Foss y Ellefsen (2002) señalan que se debe poner énfasis en la correcta selección de los expertos participantes para recoger los diferentes puntos de vistas de la población estudiada y por otro lado contrastando los resultados con otros métodos o grupos independientes (triangulación).

La fase cualitativa de ésta investigación se realiza a través de entrevistas semiestructuradas, cuyo propósito es explorar, describir y comprender las experiencias de los

profesionales de la salud que se dedicaban a la docencia y conocer las condiciones facilitadoras y obstaculizadoras del proceso de construcción de la identidad. Para la entrevista se diseña un guion en base al marco referencial dando origen a la 1° versión de la entrevista. Posteriormente, se valida el instrumento a través de juicio de expertos, con lo se conforma la 2° versión de la entrevista, para finalmente realizar la prueba piloto. Con los datos analizados se generó la 3° versión definitiva de la entrevista.

La entrevista definitiva, fue aplicada a académicos de la Universidad de Antofagasta y de la Universidad de Sevilla y se presentaron complementando, confirmando o rechazando lo expresado por los docentes de la salud en la parte cuantitativa.

3.1.3. Validez y Confiabilidad de datos

El concepto de validez en una investigación está referido a lo que es verdadero o se acerca a la verdad, es decir, podemos señalar que los resultados de una investigación serán válidos cuando están libres de errores. Para determinar un estudio válido es necesario considerar si existe sesgos en el diseño de la investigación, por otro lado, los criterios de selección identificando las características idóneas de las personas para conseguir los objetivos, determinado inclusión, exclusión y eliminación. Finalmente la forma de llevar a cabo las mediciones, es decir la manera de registrar y evaluar las variables de estudio, es por ello que un estudio tiene validez interna cuando está libre de sesgos (Villasís-Keever, Márquez-González, Zurita-Cruz, Miranda Novales y Escamilla-Nuñez, 2018). Podemos señalar, que el investigador debe asegurarse que las mediciones sean las apropiadas a los objetivos y que estén en concordancia con el conocimiento universal, además tengan una adecuada distribución de respuestas de la población y estas sean objetivas.

En el proceso de construcción de un instrumento, se debe llegar un acuerdo o consenso sobre los significados para otorgarles la validez desde un punto de vista científico, lo que permite que la validez de constructo sea conceptualizada en términos de un proceso científico una contrastación de hipótesis. La validez de constructo Messick (1980) la define como “un concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes” (p. 1015).

En la presente investigación el proceso de construcción y desarrollo de los ítems de los instrumentos, se realiza la validez de contenido a través de juicio de expertos, en tanto la validez de constructo del cuestionario por análisis factorial y la confiabilidad por medio del Alfa de Cronbach

En primer lugar el análisis factorial puede ser exploratorio o confirmatorio, donde sus principales diferencias están en que la primera es una técnica, basada en los datos y que intenta descubrir la estructura subyacente que poseen, en la tanto la segunda está determinada por teorías sustantivas y por expectativas (Bollen, 1989). Por ende, define la estructura subyacente de un conjunto de datos analizando las interrelaciones entre los ítems del instrumento. Este análisis se realiza a través de las pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para comprobar si las correlaciones parciales entre los ítems eran lo suficientemente pequeñas para que el cuestionario pudiese ser aplicado (debiendo ser p mayor de 0,5) y la prueba de esfericidad de Bartlett para comprobar la significación de los ítems en una matriz de correlaciones (debiendo ser p menor a 0,005), éste criterio se utiliza para conservar o eliminar variables de las dimensiones mencionadas.

En tanto, la confiabilidad determina la consistencia de las calificaciones obtenidas por las mismas personas en ocasiones diferentes o con diferentes conjuntos de reactivos equivalentes, es decir si se repite la misma investigación, todos los investigadores obtendrán resultados iguales o

muy similares (Martínez, 2006). Al mismo tiempo, permite observar desde un punto de vista estadístico si los elementos de la herramienta de investigación exhiben una estructura que les permita mantener una relación coordinada.

Cronbach (1984) indica que “la meta final de la validación es la explicación y comprensión, y, por tanto esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo” (p. 126). Además, determina la fiabilidad del cuestionario estableciendo medidas de coherencia interna entre los coeficientes. Ellos deben oscilar entre 0 que significa nula confiabilidad, y 1, que representa confiabilidad total. Podemos decir que si el coeficiente supera el 0.70 es aceptable para la fiabilidad del cuestionario, siendo además más fiables utilizando una potencia estadística del 100% y una seguridad del 95% (Bisquerra, 2004).

3.1.4. Triangulación de los datos

La validación de los resultados de una investigación, se puede realizar a través de una triangulación metodológica de distintos tipos de información ante idéntica pregunta de investigación, permitiendo encontrar resultados concordantes validándolos en la investigación, de lo contrario pueden surgir nuevas preguntas que permiten ampliar la investigación (Jick, 1979).

En las investigaciones mixtas, como es este caso, Greene, Caracelli y Graham (1989) establecieron cinco categorías para validar los resultados, que permiten:

- a) Informar sobre el desarrollo de un método a partir del otro, al utilizarlos secuencialmente para incrementar la validez de un constructo.
- b) Explorar áreas que se superponen en el fenómeno de interés con el uso de distintos métodos con el fin de mejorarlos, ilustrarlos o clarificar los resultados.
- c) Triangular y corroborar los resultados utilizando distintos tipos de datos.

d) Incrementar la problematización del estudio al hacer converger la metodología en varios componentes de la pregunta de investigación.

e) Especificar las inconsistencias descubiertas que abren nuevas perspectivas develadas en el análisis y los resultados al emplear métodos mixtos.

Tabla 1

Modalidades de los métodos mixtos

MODALIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTOS
Triangulación	Aumentar la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta neutralizando o maximizando la heterogeneidad de las fuentes pertinentes.	El acento se pone en la corroboración de los dos tipos de datos, buscando convergencia y correspondencia de los resultados de los diferentes métodos.
Complementariedad	Aumentar la inteligibilidad, la pertinencia y la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta a través de la capitalización de las fuerzas inherentes a los métodos empleados y de la lucha contra los prejuicios.	El procedimiento se centra en la elaboración, mejora, ilustración y clarificación de los resultados de los dos métodos.
Desarrollo	Aumentar la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta capitalizando las ventajas de cada método.	Se emplean los resultados de un método para desarrollar o informar al otro método, al nivel mismo de la constitución de la muestra y de la implementación metodológica.
Iniciación	Aumentar las implicaciones y la profundidad de los resultados de la encuesta y de las interpretaciones, analizando los datos a partir de diferentes puntos de vista paradigmáticos y	Descubrimiento de paradojas, controversias y contradicciones entre los resultados de los dos métodos, así como de nuevas perspectivas de análisis de los

	metodológicos.	cuestionamientos.
Expansión	Aumentar las implicaciones de la encuesta seleccionando los métodos más apropiados para los diversas partes de la encuesta.	Ampliar la investigación empleando diversos métodos para los diversos componentes o etapas.

Fuente: Adaptado de Greene, Caracelli y Graham (1989).

En la Tabla 1 se muestran las modalidades que se pueden utilizar para validar los resultados en los métodos mixtos, señalando sus objetivos y procedimientos.

De acuerdo a lo anterior, en la presente investigación se utilizó la Triangulación de métodos que se fundamenta principalmente en que los métodos son instrumentos que permiten investigar un problema y entenderlo, es decir, señala que las técnicas cuantitativas y cualitativas son complementarias y su uso permite aprovechar las cualidades de cada una a través del cruce de los datos, logrando una interpretación válida y coherente del problema en estudio (Jick, 1979). Morse y Chung (2003) fundamenta que la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos, permite generar un estudio completo del problema por cada uno de los métodos y los resultados serán validados para lograr un entendimiento general de la investigación. Además, presenta una orientación de tipo inductiva permitiendo que los datos y categorías cualitativas se incluyan en investigaciones cuantitativas como las encuestas, es así que las revisiones de literatura determina los fundamentos conceptuales y de significado de cualquier estudio cuantitativo.

Finalmente, al utilizar la triangulación de datos, se compararon datos cuyas fuentes son cuantitativas y cualitativas, intentando validar los resultados, encontrando

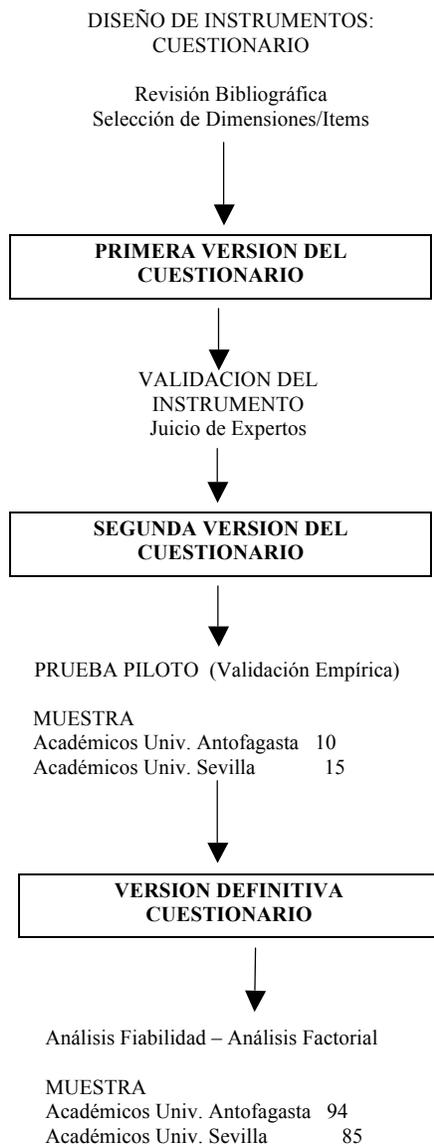
afirmaciones, respuestas, inquietudes o problemas según las respuestas de los docentes de la salud, es decir, buscando similitudes entre los resultados de los dos métodos.

Figura 2

Diseño de la Investigación

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

FASE CUANTITATIVA



FASE CUALITATIVA



Fuente: Elaboración propia (2021)

3.2 MUESTRA

La población que representa el conjunto de los individuos en los que se desea estudiar un fenómeno (Sabariego, 2004), en la Universidad de Antofagasta son 127 docentes y en la Universidad de Sevilla son 1.141 docentes.

En tanto la muestra Sierra Bravo (2003) considera "... una parte de un conjunto o población debidamente elegida, que se somete a observación científica en representación del conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos, también para el universo total investigado". (p.174).

Tabla 2

Resumen Muestra en las Fases de la Investigación

Muestra	Participantes	Participantes
Juicio de Expertos	8 Doctores Cuestionario	4 Doctores Guion Entrevista
Prueba piloto cuestionario	15 Académicos Universidad Sevilla	10 Académicos Universidad Antofagasta
Prueba piloto Entrevista	1 Académicos Universidad Sevilla	No participaron Académicos de la Universidad de Antofagasta
Instrumentos Definitivos	85 Académicos Universidad Sevilla	94 Académicos Universidad Antofagasta

Elaboración Propia (2021)

La Tabla 2 presenta un resumen de la muestra en las fases de la investigación, en primer lugar la muestra de los expertos que participan en la validación de los instrumentos (Juicio de expertos), posteriormente la muestra de la prueba piloto del cuestionario y de la entrevista,

finalmente la muestra de los instrumentos definitivos: cuestionario y entrevista. A continuación se presenta con mayor detalle la muestra de las fases de la investigación.

3.2.1. Muestra Juicio de Expertos de la 1ª versión del cuestionario

El contenido del cuestionario realizado en base a la bibliografía se valida a través de juicios de expertos, los cuales fueron seleccionados de acuerdo a los siguientes criterios: a) Doctor y b) Especialista en formación inicial, identidad profesional o formación del profesorado. Sus datos se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

Descripción Jueces

Jueces	Universidad	Especialidad de los Jueces
Juez 1	Universidad de Sevilla – España	Formación del profesorado
Juez 2	Universidad de Sevilla – España	Formación del profesorado
Juez 3	Universidad Federal Minas Gerais – Brasil	Formación del profesorado
Juez 4	Universidad de Sevilla – España	Formación del profesorado
Juez 5	Universidad de Antofagasta – Chile	Formación del profesorado
Juez 6	Universidad de Antofagasta – Chile	Formación del profesorado
Juez 7	Universidad de Sevilla – España	Formación del profesorado
Juez 8	Universidad de Huelva	Formación del profesorado

Fuente: Elaboración propia (2021)

Como se observa en la Tabla 3, se presenta la descripción de los ocho jueces (todos doctores) que participaron en la validación del cuestionario. El instrumento se envía a través de Google Form a los académicos de la Universidad de Sevilla (España), dos de la Universidad de Antofagasta (Chile), uno de la Universidad Minas Gerais (Brasil) y uno de la Universidad de Huelva (España).

3.2.2. Validación de Juicio de Expertos de la 1ª versión del guion de la entrevista

El guion de la entrevista se realiza según la bibliografía y se valida a través de juicios de expertos (Tabla 4), enviada a través de correo electrónico personal a cuatro Doctores en Educación, especialistas en temas como formación inicial, identidad profesional y formación del profesorado.

Tabla 4

Descripción de Jueces para la validación de la primera versión del Guion entrevista

Jueces	Universidad	Especialidad de los Jueces
Juez 1	Universidad de Sevilla – España	Formación del profesorado
Juez 2	Universidad de Sevilla – España	Formación del profesorado
Juez 3	Universidad de Sevilla – España	Formación del profesorado
Juez 4	Universidad Federal Minas Gerais – Brasil	Formación del profesorado

Fuente: Elaboración propia (2021)

En la Tabla 4 se presentan los especialistas que permitieron validar el guion de la entrevista, en este caso, tres fueron de la Universidad de Sevilla y uno, de la U. de Minas Gerais (Brasil).

3.2.3. Muestra Prueba piloto

En la prueba piloto la muestra fue no probabilística, aunque se considerando los siguientes criterios: docente del área de la salud, experiencia de 5 años en la docencia, experiencia en su área disciplinar, además se invita a participar a docentes de diferentes Facultades que han

realizado algún tipo de experiencia en formación docente y que tengan la disposición de determinar la comprensión de las preguntas y entregar sus observaciones a los instrumentos.

3.2.3.1. Muestra Prueba piloto del cuestionario - Universidad de Antofagasta

Se presenta la muestra de los académicos de las Facultad de la Salud de la Universidad de Antofagasta (n=10), que participaron en la prueba piloto del cuestionario, los datos se muestran en las Tablas 5 y 6.

Tabla 5

Número de Académicos de la Universidad de Antofagasta por Departamentos que contestaron la prueba piloto del cuestionario

Departamento	Nº Total Académicos	Nº académicos que contestó prueba piloto del cuestionario
Biomédico	34	2
Ciencias de la Rehabilitación y del movimiento humano	9	3
Enfermería	12	1
Obstetricia	8	1
Tecnología Médica	21	2
Medicina	22	0
Odontología	27	0
Otros	6	1
TOTAL	139	10

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 5 se presenta los académicos que contestaron la prueba piloto del cuestionario, correspondiendo el 30% al Departamento de Ciencias de las Rehabilitación y del

Movimiento Humano, el 20% al Biomédico, el 20% a Tecnología Médica y finalmente el 10% a Enfermería, 10% a Obstetricia y 10% a otros departamentos.

Tabla 6

Académicos de la Universidad de Antofagasta según género, edad y título profesional que contestaron prueba piloto del cuestionario

Género	
Femenino	6
Masculino	4
Edad	
20 – 30 años	0
31 – 40 años	4
41 – 50 años	4
51 – 60 años	2
60 años y más	0
Título Profesional	
Pedagogo	0
Kinesiólogo	3
Enfermero (a)	1
Matrón (a)	2
Tecnólogo médico	2
Nutricionista	1
Fonoaudiólogo	1
Médico	0
Odontólogo	0
Terapeuta ocupacional	0
Otros	0

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 6, se muestra la edad de los académicos de la Facultad de la Salud de la Universidad de Antofagasta el promedio va desde los 31 a 50 años. El 60% de mujeres contestaron la encuesta en la Universidad de Antofagasta. En la Universidad de Antofagasta los académicos presentaron en un 30% el título de Kinesiólogo, seguido de un 20% el de Matrón (a) y Tecnólogo médico, finalmente con un 10% el de Nutricionista y Fonoaudiólogo.

Tabla 7

Académicos de la Universidad de Antofagasta según grado académico, tipo de contrato, dedicación a la docencia universitaria, categoría profesional y años de experiencia docente.

Grado Académico	
Magister área disciplinar	9
Doctor área disciplinar	
Postdoctorado	1
Grado académico en desarrollo	
No tiene grado académico	
Otros	
Tipo de contrato	
Jornada completa/ propiedad	3
Jornada completa /contrata	6
Media jornada honorarios	
Media jornada a contrata	
Honorarios	1
Dedicación a la docencia universitaria	
Jornada completa	9
Jornada parcial	1
Complementada con otro trabajo docente en otros niveles	

Complementada con el ejercicio de la profesión de salud en instituciones públicas	
Complementada con el ejercicio de la profesión de salud en el ámbito privado	
Otras situaciones	
Jerarquía	
Profesor Instructor	2
Profesor Asistente	6
Profesor Asociado	1
Profesor Titular	
No está jerarquizado	1
Años de experiencia docente	
De 1 a 10 años	2
De 11 a 20 años	4
De 21 a 30 años	3
De 31 y más años	1

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 7 se presenta que el 90% de los académicos de la Universidad de Antofagasta que contestaron la prueba piloto, tiene un magister en su disciplina y un 10% un postdoctorado, a su vez, un 90% tiene contrato jornada completa en propiedad o a contrata, como también el 90% tiene dedicación completa a la docencia y solo un 10% tiene una jornada parcial. Por otro lado el 60% de los académicos es de la jerarquía de asistente, seguido por un 20% de instructor, un 10% no está jerarquizado y solamente un 10% tiene la jerarquía de Asociado. En los años de

experiencia docente el 40% tiene de 11 a 20 años de experiencia, seguido por el 30% con 21 a 30 años y un 20% con 1 a 10 años y solamente un 10% con 31 años o más de experiencia docente.

3.2.3.2. Muestra Prueba Piloto del cuestionario– Universidad de Sevilla

Se presenta la muestra de los académicos de las Facultades de la Salud de la Universidad de Sevilla (n=15), que participaron en la prueba piloto del cuestionario, los datos se muestran a en las Tablas 8 y 9.

Tabla 8

Número de Académicos de Sevilla por Facultades que contestaron la prueba piloto del cuestionario

Facultad	N° Total Académicos	N° académicos que contestó prueba piloto del cuestionario
Enfermería, Fisioterapia y Podología	109	13
Farmacia	315	
Medicina	413	2
Odontología	152	
Psicología	152	
TOTAL	1.141	15

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 8 se presenta los académicos que contestaron la prueba piloto del cuestionario de la Universidad de Sevilla, correspondiendo el 86,6% a la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología y el 13,3% a la Facultad de Medicina.

Tabla 9

Académicos de la Universidad de Sevilla según género, edad y título profesional que contestaron prueba piloto del cuestionario

Género	
Femenino	6
Masculino	4
Edad	
20 – 30 años	0
31 – 40 años	4
41 – 50 años	4
51 – 60 años	2
60 años y más	0
Título Profesional	
Fisioterapeuta	3
Enfermero (a)	5
Médico	4
Dentista	0
Psicólogo	0
Farmacéutico	1
Óptico	0
Podólogo	1
Otros	1

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 9 se muestra la edad de los docentes de las Facultades del área de la salud de la Universidad de Sevilla, la cual se distribuye entre los 41 y 60 años. Por otro lado, los varones con un 53,3% contestaron la encuesta y los profesionales fueron 33,3% Enfermeros (as), 26,6% Médicos, 20% Fisioterapeutas y finalmente 6,6% Farmacéuticos, Ópticos y otros.

Tabla 10

Académicos de la Universidad de Sevilla según grado académico, tipo de contrato, dedicación a la docencia universitaria, categoría profesional y años de experiencia docente.

Grado Académico	
Licenciado/Graduado	5
Master	1
Doctor	9
Tipo de contrato	
Sustitución baja de compañero	
Beca FPI	
Por concurso de méritos	4
Por concurso de oposición	5
Otros	6
Dedicación a la docencia universitaria	
Jornada completa	9
Jornada parcial	2
Complementada con otro trabajo docente en otros niveles	
Complementada con el ejercicio de la profesión sanitaria en el hospital	3
Complementada con el ejercicio de la profesión sanitaria privada	
Otras situaciones	1
Categoría profesional	
Catedrático de la Universidad	1
Catedrático de la Escuela	1

Universitaria	
Titular de Universidad	1
Titular de Escuela Universitaria	1
Contratado Doctor	2
Ayudante Doctor	1
Asociado Doctor	2
Colaborador	1
Ayudante no Doctor	
Asociado no Doctor	4
Otros	1
Años de experiencia docente	
De 1 a 10 años	7
De 11 a 20 años	5
De 21 a 30 años	3
De 31 y más años	

En la Tabla 10 se presenta que el 60% de los académicos de la Universidad de Sevilla, que respondieron la prueba piloto, tiene un grado académico de Doctor, mientras que el 33,3% es Licenciado/Graduado y solamente el 6,6% tiene un Master. El tipo de contrato un 33,3% es por concurso de oposición, un 26,6% es por concurso de méritos y el 40% tiene otros tipos de contratos. En el caso de la dedicación a la docencia universitaria, el 60% es Jornada completa, el 20% esta complementada con el ejercicio de la profesión sanitaria en el Hospital y el 13,3% es jornada parcial. La categoría profesional de los académicos que obtuvo un mayor porcentaje fue Asociado no Doctor con un 26,6%, seguido de Contratado Doctor y Asociado Doctor con un 13,3%, finalizando con Catedrático de la Universidad, Catedrático de la Escuela

Universitaria, Titular de la Universidad, Titular de la Escuela Universitaria, Ayudante Doctor, Colaborador y otros con un 6,6%. En los años de experiencia docente el 46,6% tiene de 11 a 10 años de experiencia, seguido por el 33,3% con 11 a 20 años y un 20% con 21 a 30 años.

Los datos socioacadémicos presentados señalan que los académicos que contestaron la prueba piloto del cuestionario pertenecen a los Departamentos y Facultades de Salud de las Universidades de Antofagasta y Sevilla, con un promedio de edad entre los 31 y 60 años, y fue respondida por hombres y mujeres de ambas Universidades, predominando los hombres en la Universidad de Sevilla y las mujeres en la Universidad de Antofagasta. Por otro lado, las profesionales de la salud que contestaron la encuesta en la Universidad de Antofagasta fueron Kinesiólogo, Matrón (a), Tecnólogo médico, Nutricionista y Fonoaudiólogo. En la Universidad de Sevilla fueron Enfermeros (as), Médicos, Fisioterapeutas, Farmacéuticos, Ópticos y otros.

Se presenta que los académicos en su mayoría tiene grado académico de Magister o Doctor, con jornada completa de dedicación a la docencia, aunque se presenta que en la Universidad de Sevilla un 20% complementa el ejercicio de la profesión sanitaria en el Hospital. El Tipo de contrato en la Universidad de Antofagasta es Jornada completa y en la Universidad de Sevilla es por concursos de oposición de antecedentes y méritos.

Las jerarquías académicas con mayor porcentaje en la Universidad de Antofagasta fueron en un 60% asistente y en la Universidad de Sevilla en un 26,6% Asociado no Doctor y en menor porcentajes las otras categorías profesionales.

El mayor porcentaje en experiencia docente de los docentes en la Universidad de Antofagasta fue un 40% de 11 a 20 años, en tanto en la Universidad de Sevilla fue de un 46,6% de 1 a 10 años, aunque existen académicos con mayor experiencia.

3.2.4. Muestra prueba piloto de la Entrevista

La prueba piloto se realizó solamente a un docente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Sevilla con el objetivo de determinar la comprensión de las preguntas y analizar la información recopilada en cada una de las preguntas sobre el tema investigado. En la Universidad de Antofagasta no se realizó prueba piloto, debido a que no había disponibilidad de docentes para concertar una entrevista.

Tabla 11

Académico prueba piloto segunda versión del Guion de Entrevista

Facultad	Sexo	Edad	Título profesional
Enfermería	Masculino	31	Enfermero

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 11, se presenta el académico que participa en la prueba piloto de la investigación, de la Facultad de Enfermería, profesión enfermero, sexo masculino y de 31 años de edad.

3.2.5. Muestra de los Instrumentos Definitivos de la Investigación

En el caso de la presente investigación se escoge una muestra por conveniencia (Battaglia, 2008a), ya que fue complejo acceder a todos los académicos del área de la Salud, debido a su falta de tiempo para responder el cuestionario o la entrevista, también por el número elevado de docentes que no tienen dedicación completa a la docencia y sólo asisten a la Universidad a realizar las clases o supervisiones clínicas, especialmente en la Universidad de Sevilla. En el caso de la Universidad de Antofagasta se logró un 74% del total de los académicos que participan en las carreras de la salud.

Se presenta en primer lugar la muestra del cuestionario definitivo y en segundo lugar la muestra de la entrevista definitiva de las Universidades de Antofagasta y Universidad de Sevilla respectivamente.

3.2.6. Muestra Cuestionario definitivo - Universidad de Antofagasta

Se aplicó el cuestionario a los académicos de las Facultades de Ciencias de la Salud de la Universidad, Medicina y Odontología de la Universidad de Antofagasta.

Tabla 12

Total de Académicos por Departamento de la Universidad de Antofagasta que contestaron el cuestionario

Departamento	Nº Total Académicos	Nº académicos que contestó el cuestionario
Biomédico	34	26
Ciencias de la Rehabilitación y del movimiento humano	9	9
Enfermería	12	9
Obstetricia	8	6
Tecnología Médica	21	16
Ciencias Médicas	10	4
Odontología	27	19
Otros	6	5
TOTAL	127	94

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 12 se muestra el total de académicos por Departamento que participa en la entrevista, que correspondió a un 74% del total de académicos de la Universidad de Antofagasta.

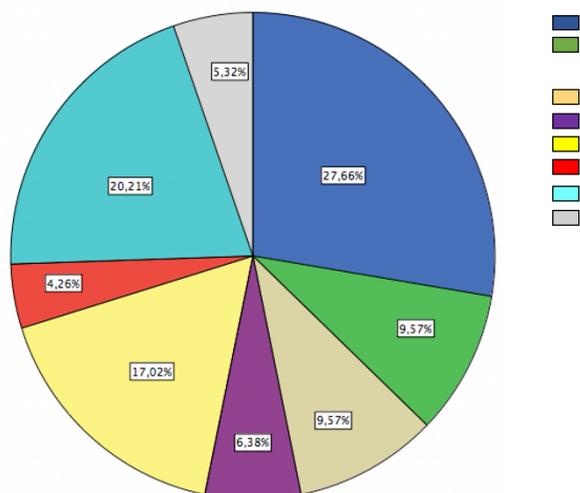
De los cuales un 27,6% es del Departamento Biomédico, un 20,2% de Odontología, un 17% de Tecnología Médica, un 9,6% de Enfermería, un 9,6% de Ciencias de la Rehabilitación y Movimiento Humano, un 6,4% de Obstetricia, un 5,3% de otros Departamentos y finalmente un 4,3% del Departamento de Ciencias Médicas.

3.2.7. Descripción socio-académica de la muestra de la Universidad de Antofagasta del cuestionario definitivo.

La descripción socio-académica de la muestra de las Facultades del área de Ciencias de la Salud, Medicina y Odontología de la Universidad de Antofagasta que contestaron el cuestionario se presenta en las figuras 3 a la 13.

Figura 3

Departamento al que pertenece el académico de la Universidad de Antofagasta



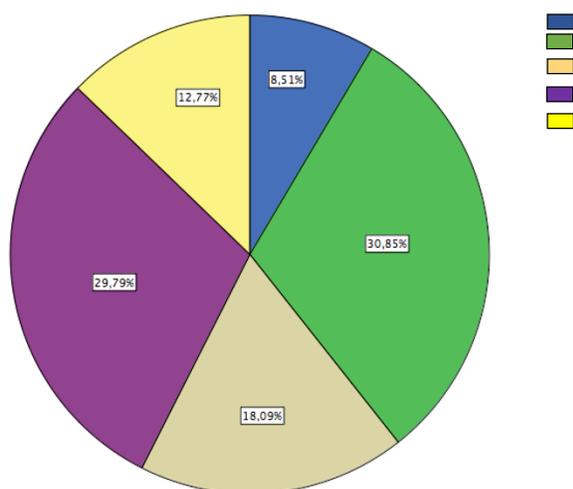
Fuente: Elaboración Propia (2021)

La distribución de los académicos que respondieron el cuestionario según el

Departamento al cual pertenecen, se puede evidenciar que el mayor número de académicos que contestaron fueron del Departamento Biomédico con un 27,66%, seguido del Departamento de Odontología con un 20,21% y en tercer lugar los del Departamento de Tecnología Médica con un 17,02%. También, se puede observar que el menor porcentaje que participó fueron los docentes del Departamento de Ciencias Médicas solamente con un 4,26%.

Figura 4

Edad de los académicos Universidad de Antofagasta

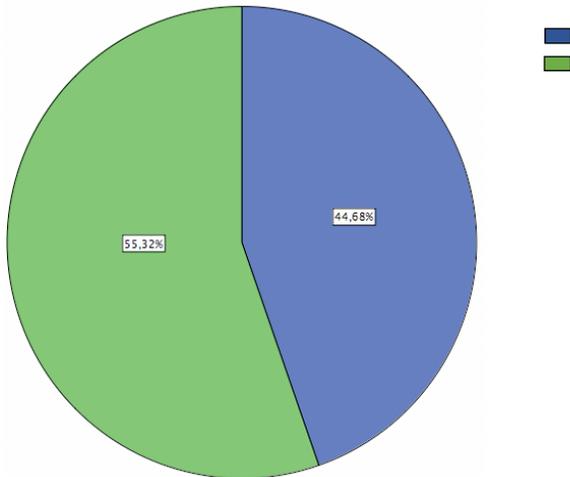


Fuente: Elaboración Propia (2021)

La distribución de la edad de los académicos que respondieron el cuestionario, se puede evidenciar que el mayor número de académicos que contestaron tienen entre 31 y 40 años, seguido posteriormente por edades entre 51 y 60 años. Se observan también que hay un menor porcentaje de académicos en la Facultad de Ciencias de la Salud y Medicina y Odontología entre 20 y 30 años.

Figura 5

Género de los académicos Universidad de Antofagasta

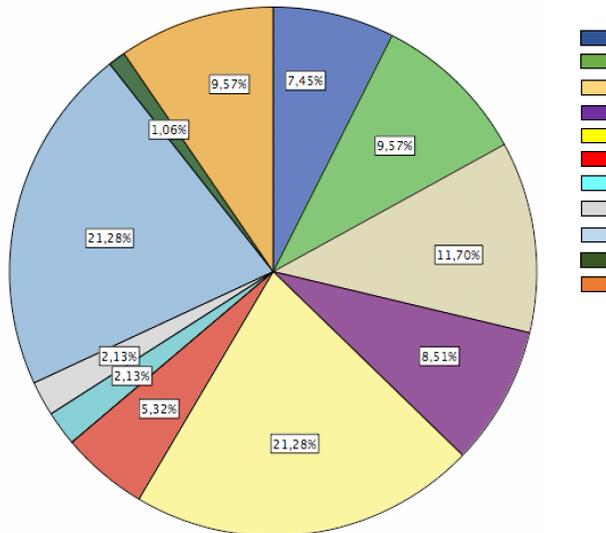


Fuente: Elaboración Propia (2021)

El género de los académicos que respondieron el cuestionario, un mayor porcentaje de docentes fueron varones con un 55,32%, en tanto que las mujeres representaron un 44,68%.

Figura 6

Título profesional del académico Universidad de Antofagasta

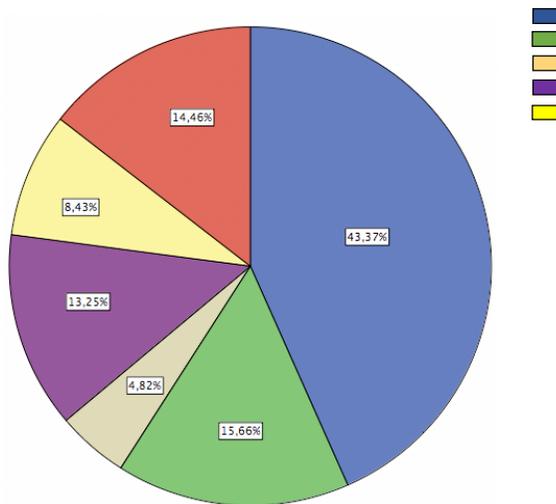


Fuente: Elaboración Propia (2021)

El título profesional de los académicos se observa un porcentaje similar (21,28%) entre los profesionales sanitarios Odontólogos y Tecnólogos médicos, en tanto, el menor porcentaje se presentó en los Terapeutas ocupacionales (1,06%), debido a que es una carrera relativamente nueva que se imparte en la Universidad (hace dos años), por lo que su planta académica es escasa.

Figura 7

Grado Académico Universidad de Antofagasta

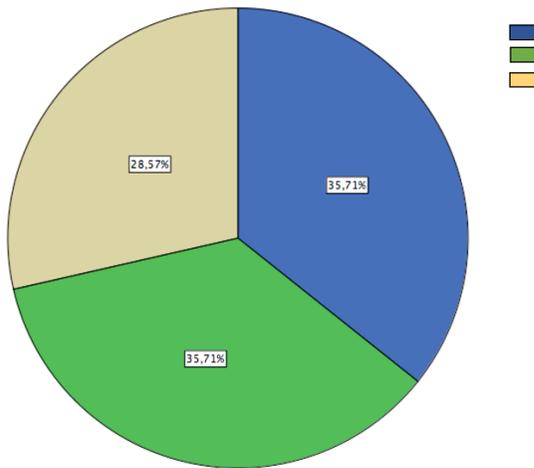


Fuente: Elaboración Propia (2021)

El Grado Académico de los académicos de la Universidad de Antofagasta un alto porcentaje 43,37% presenta Magisteres en su área, seguido por el 15,66% de Doctor en su área. Mientras tanto que, existe un número considerable 8,43% que no tiene Grado Académico y un 14,46% que presenta otro tipo de especializaciones en el área de la salud.

Figura 8

Especialidad en el área de educación del académico Universidad de Antofagasta

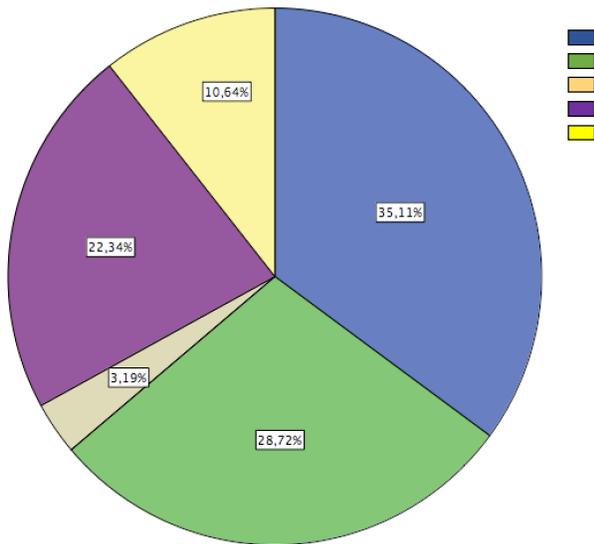


Fuente: Elaboración Propia (2021)

Los académicos que tienen especialización en el área de educación, se observó que un 35,71% tiene Magister o algún tipo de Diplomado 35,71; en tanto que, un 28,57% tiene cursos relacionados con el área de la educación.

Figura 9

Tipo de contrato del académico Universidad de Antofagasta

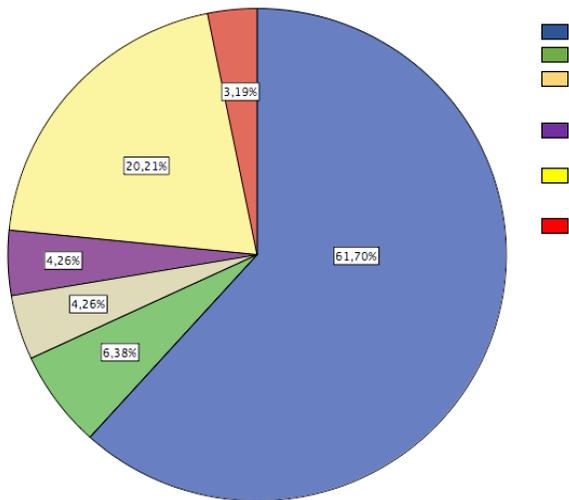


Fuente: Elaboración Propia (2021)

El tipo de contrato de los académicos de la Universidad de Antofagasta con un 35,11% son Jornada Completa en Propiedad, seguido por un 28,72% Jornada Completa a Contrata, siendo el menor porcentaje 3,19% de honorarios. Esto representa que la mayoría de los académicos de las Facultad de Ciencias de la Salud y Medicina y Odontología, tienen una relación contractual con la Universidad.

Figura 10

Dedicación a la docencia universitaria del académico Universidad de Antofagasta

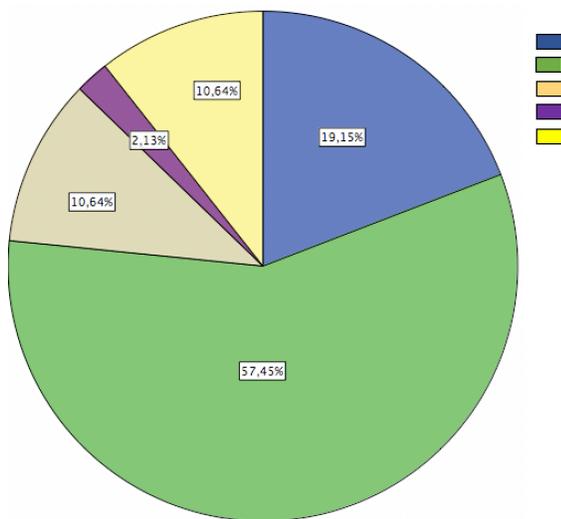


Fuente: Elaboración Propia (2021)

La dedicación que tienen los docentes de la salud con la Universidad, son en un 61,70% jornada de trabajo completa; seguido por el 20,1% que complementa su actividad docente con el ejercicio de la profesión en el ámbito privado.

Figura 11

Jerarquía del académico Universidad de Antofagasta

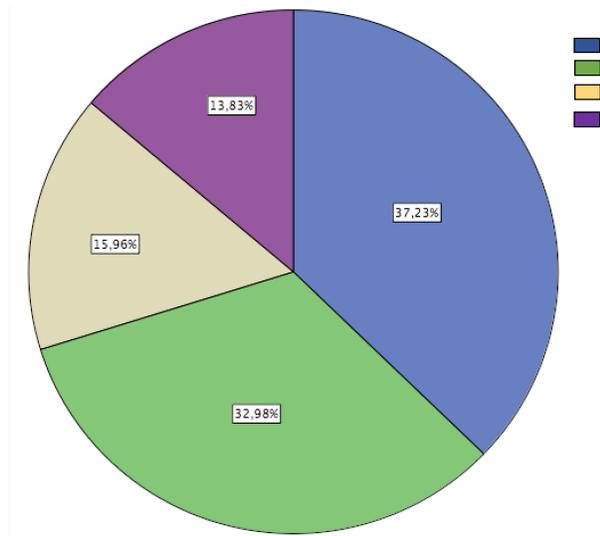


Fuente: Elaboración Propia (2021)

La jerarquía de los académicos de la Universidad de Antofagasta, son Instructores con un 19,15%, que son docentes noveles y en formación, en tanto el 57,45% son profesores asistentes, con más años de experiencia académica y con grado académico. En tanto las jerarquías más altas como Asociado 10,64% y Titular 2,13%, representan una minoría en comparación con las anteriores.

Figura 12

Años de experiencia docente del académico Universidad de Antofagasta

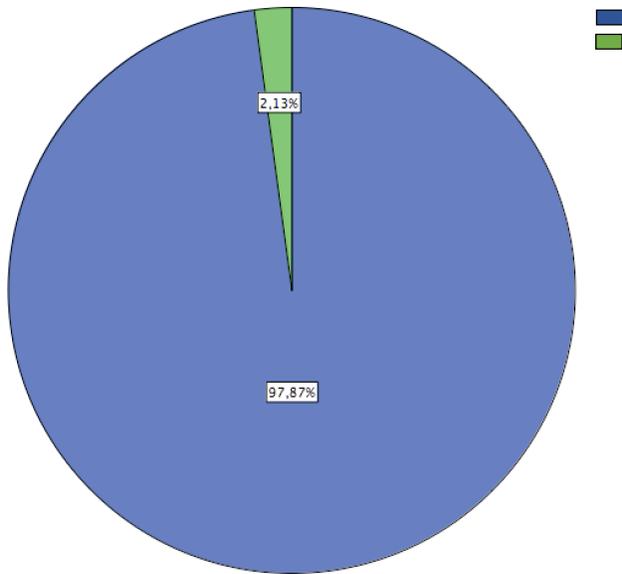


Fuente: Elaboración Propia (2021)

Los años de experiencia docente, se puede evidenciar que el mayor porcentaje 37,23% fue representado por académicos que tienen entre 1 a 10 años; seguido por un 32,98%, 11 a 20 años; el porcentaje menor fue entre los docentes que tienen de 31 años y más.

Figura 13

Experiencia profesional en su área de conocimiento Universidad de Antofagasta



Fuente: Elaboración Propia (2021)

Entre los académicos que respondieron el cuestionario, indican que la mayoría de los docentes (97,87%) presenta experiencia profesional en su área de conocimiento.

3.2.8. Muestra Cuestionario Definitivo - Universidad de Sevilla

Se presenta la muestra de los académicos de las Facultades del área de la Salud de la Universidad de Sevilla a los que se les aplicó el cuestionario: .

Tabla 13

Total de Académicos por Facultades del área de la salud de la Universidad de Sevilla que contestaron el cuestionario definitivo

Facultad	Nº Académicos	Nº académicos contestaron el cuestionario
Enfermería, Fisioterapia y Podología	109	9
Farmacia	315	23
Medicina	413	36
Odontología	152	8
Psicología	152	6
Sin definir		3
TOTAL	1.141	85

Fuente: Elaboración Propia (2021)

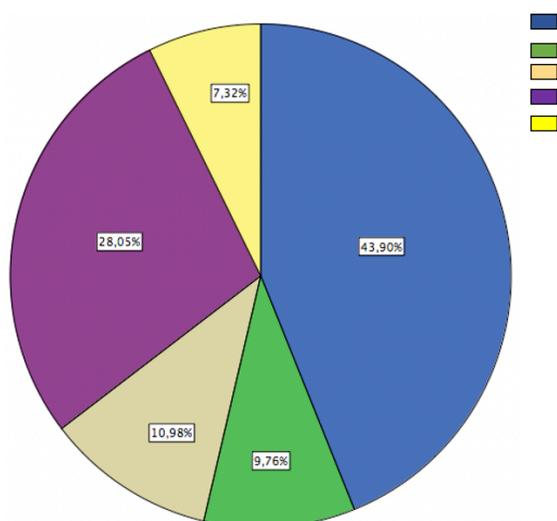
En la Tabla 13 se presenta el total de académicos por Facultades que participa en el cuestionario correspondió a un 7,44% de la población. De los cuales un 42,3% es de la Facultad de Medicina, un 27% de Farmacia, un 10,6% de Enfermería, Fisioterapia y Podología, un 9,4% de Odontología, un 7,1% de Psicología y un 3,5% sin definir.

3.2.9. Descripción socio-académica de la muestra de la Universidad de Sevilla del cuestionario definitivo

La descripción de la muestra académicos de las Facultades del área de la Salud de la Universidad de Sevilla que contestaron el cuestionario fue la que se presenta en forma en las figuras 14 a la 24.

Figura 14

Facultad a la que pertenece el académico Universidad de Sevilla

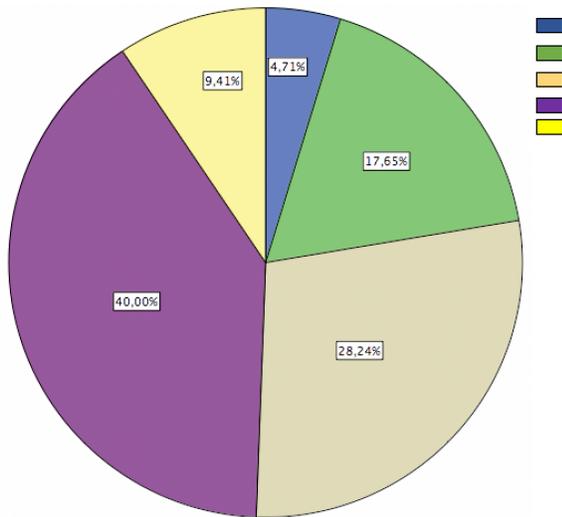


Fuente: Elaboración Propia (2021)

Los académicos de la Universidad de Sevilla que respondieron la encuesta fueron de la Facultad de Medicina con un 43,90%, seguida por la de Farmacia con un 28,05% y en tercer lugar los de Enfermería, Fisioterapia y Podología con un 10,98%. Por otra parte, los docentes que tuvieron menor participación correspondió a los de la Facultad de Psicología con un 7,32%.

Figura 15

Edad del académico *Universidad de Sevilla*

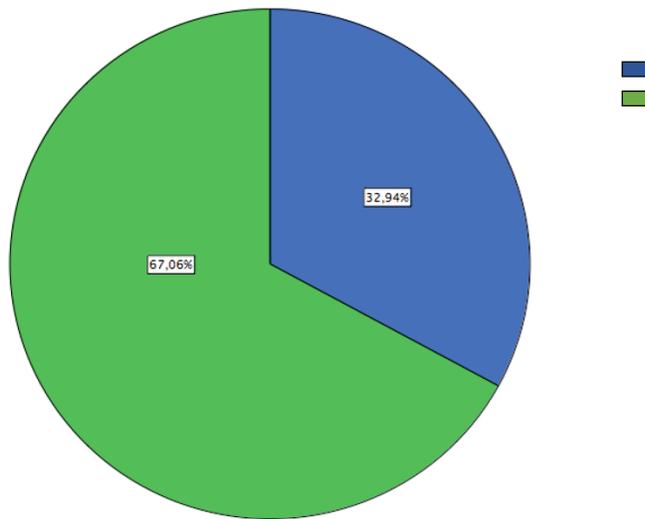


Fuente: Elaboración Propia (2021)

La edad de los académicos que respondieron el cuestionario, en primer lugar se presentan los académicos con edades entre 51-60 años, seguido posteriormente por 41 y 50 años, un menor porcentaje de académicos que contestaron el cuestionario tienen entre 20 y 30 años.

Figura 16

Género del académico Universidad de Sevilla

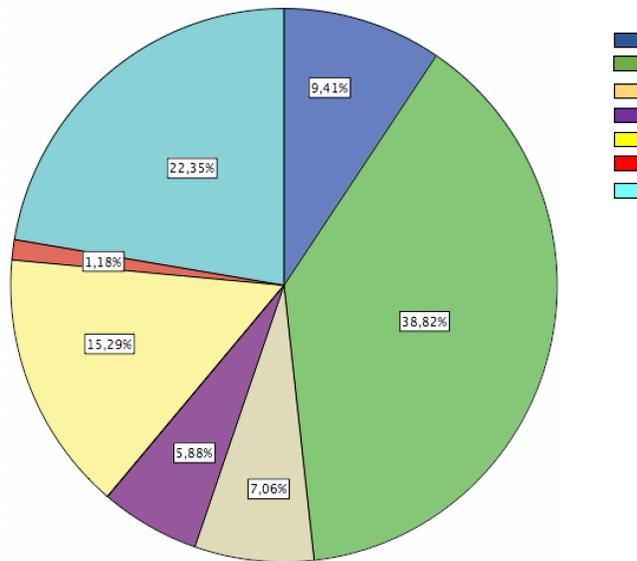


Fuente: Elaboración Propia (2021)

El género de los académicos de la Universidad de Sevilla que respondieron el cuestionario, el mayor número fue de sexo masculino con un 67,06%, en tanto el femenino fue de 32,94%.

Figura 17

Título profesional del académico Universidad de Sevilla

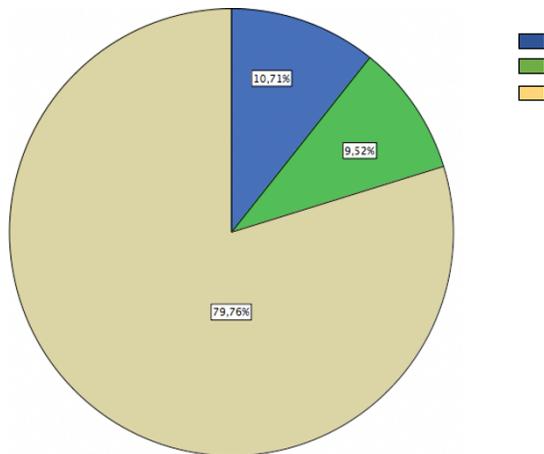


Fuente: Elaboración Propia (2021)

El título profesional de los académicos de la Universidad de Sevilla, que contestó la encuesta el mayor porcentaje fue un 38,82% para los profesionales médicos, seguido de un 22,35% para otros profesionales relacionados con el ámbito de la salud, un 15,29% para farmacéuticos, un 9,41% para enfermeros (as), un 7,06% para dentistas, un 5,88% para psicólogos y el menor porcentaje se presentó en los Optico-Optometrista con un 1,18%

Figura 18

Grado académico Universidad de Sevilla

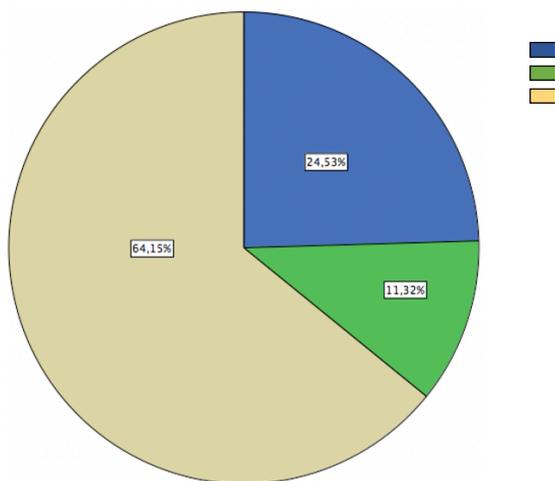


Fuente: Elaboración Propia (2021)

El Grado académico de los académicos que respondieron el cuestionario, el mayor porcentaje fueron Doctores 79,76%, seguido de Licenciado/Graduado con un 10,71% y por último los con Grado de Master 9,52%.

Figura 19

Tiene especialidad en el área de Educación Universidad de Sevilla

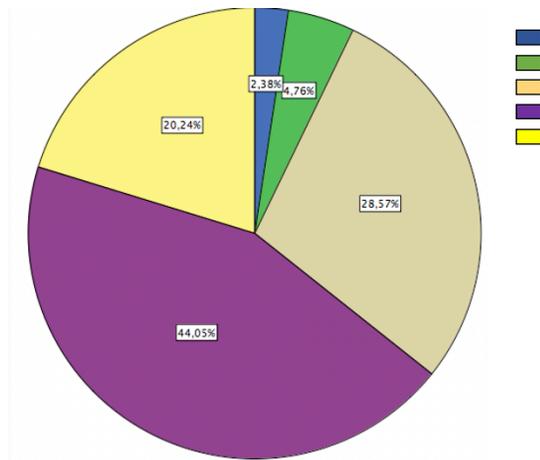


Fuente: Elaboración Propia (2021)

Los académicos de la Universidad de Sevilla que tienen especialidad en el área de Educación, el 64,15% tiene el Grado de Doctor en Educación, el 24,53% el Grado de Licenciado/Graduado en Educación y el 11,32% el Grado de Master en Educación.

Figura 20

Tipo de Contrato del académico Universidad de Sevilla

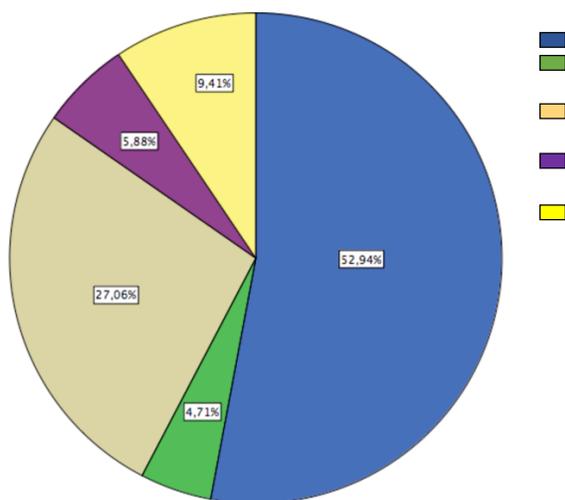


Fuente: Elaboración Propia (2021)

El tipo de contrato de los académicos de la Universidad de Sevilla, es un 44,05% por concurso de oposición, seguido con un 28,57% por concurso de méritos, un 20,24% otros tipos de contrato, un 4,78% por Beca FPI y un 2,38% tiene contrato por sustitución de baja de un compañero.

Figura 21

Dedicación a la docencia universitaria del académico Universidad de Sevilla

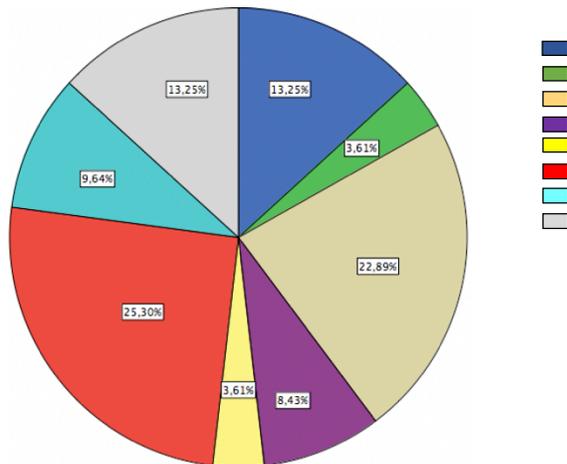


Fuente: Elaboración Propia (2021)

La dedicación que tienen con la docencia universitaria, se observó un alto porcentaje 52,94% que los académicos de las Facultades de la Salud realizan su jornada de trabajo completa en la Universidad, seguido por el 27,06% que complementa su actividad docente con el ejercicio de la profesión en Instituciones públicas, un 9,41% realiza otras situaciones, un 5,88% ejercen la profesión en el ámbito privado. En tanto en menor porcentaje se presenta los que realizan Jornada parcial con un 4,71%.

Figura 22

Categorización profesional del académico Universidad de Sevilla

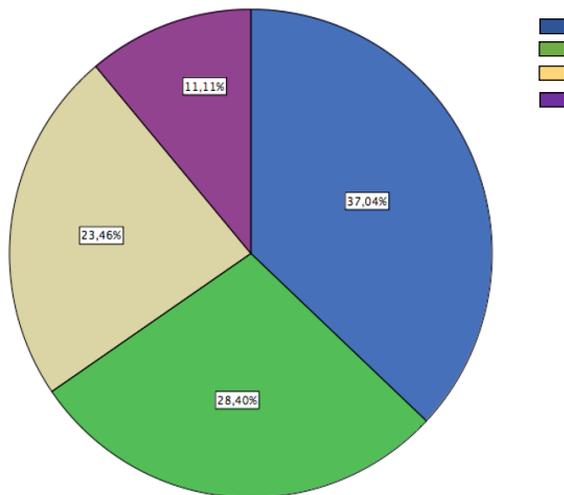


Fuente: Elaboración Propia (2021)

La categorización profesional de los académicos de la Universidad de Sevilla, que respondieron la encuesta fue un 25,3% Asociado Doctor, seguido de un 22,89% Titular de la Universidad, un 13,25% para catedrático de la Universidad y Titular Universidad, un 9,64% para Asociado no Doctor, un 8,43% para Contratado Doctor y en menor cantidad con un 3,61% son los Catedrático de la Escuela Universitaria y los Ayudante Doctor.

Figura 23

Años de experiencia docente del Académico Universidad de Sevilla

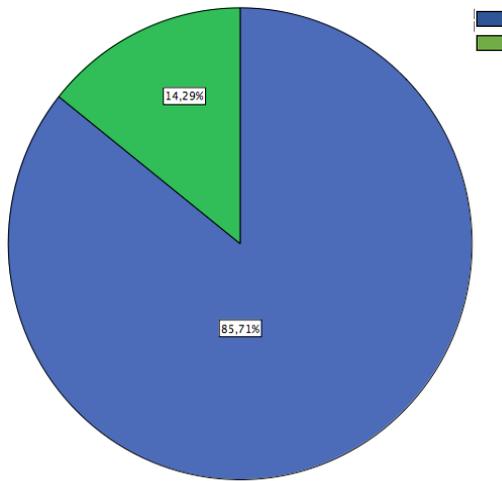


Fuente: Elaboración Propia (2021)

Los académicos que presentan entre 1 a 10 años de experiencia docente, se identificaron que con un 37,04%, seguido por los poseen entre 11 a 20 años con un 28,40%, un 23,46% para los que tienen entre 21 a 30 años y los que presentan 31 años y más solamente alcanzan a un 11,11%.

Figura 24

Experiencia profesional en su área de conocimiento Universidad de Sevilla



Fuente: Elaboración Propia (2021)

El porcentaje de académicos de la Universidad de Sevilla que presentan experiencia profesional en su área de conocimiento es de un 85,71%

3.2.10. Muestra Instrumento cualitativo-Entrevista Definitiva

Se aplicó la entrevista a los académicos de las Facultades de la Salud de las Universidades de Antofagasta y Sevilla. Se determinó un muestreo por criterio, de acuerdo a los siguientes parámetros:

- Formación profesional: Formación inicial del área de la salud.
- Formación pedagógica: Al menos algún tipo de capacitación.
- Experiencia: Años de experiencia en su disciplina docente.

3.2.11. Muestra de la entrevista definitiva académicos de la Universidad de Antofagasta

Se realizaron 12 entrevistas a los académicos de las Facultades de Ciencias de la Salud, Medicina y Odontología de la Universidad de Antofagasta, la descripción de los docentes se presenta en las Tablas 14 y 15:

Tabla 14

Total de Académicos de la Universidad de Antofagasta que participaron en la entrevista

Departamento	N° Total Académicos	N° académicos que participó en la entrevista
Biomédico	34	3
Ciencias de la Rehabilitación y del movimiento humano	9	1
Enfermería	12	1
Obstetricia	8	1
Tecnología Médica	21	1
Medicina	22	1
Odontología	27	2
Otros	6	2
TOTAL	139	12

Fuente: Elaboración propia (2021)

En la Tabla 14 el 25% de los académicos que participó en la entrevista fue del Departamento Biomédico, el 16,6% fue de Odontología y un 16,6% de otros Departamentos y el 8,3% de Ciencias de la Rehabilitación y del Movimiento Humano, 8,3% de Enfermería, 8,3% de Obstetricia y 8,3% de Tecnología Médica.

Tabla 15

Académicos de la Universidad de Antofagasta según sexo, edad y título profesional que participaron en la entrevista

Académico	Sexo	Edad	Título profesional
Sujeto 1	Femenino	59	Enfermería
Sujeto 2	Masculino	46	Kinesiología
Sujeto 3	Femenino	43	Kinesiología
Sujeto 4	Masculino	31	Médico
Sujeto 5	Masculino	60	Médico
Sujeto 6	Femenino	70	Nutricionista
Sujeto 7	Masculino	34	Nutricionista
Sujeto 8	Femenino	57	Matrona
Sujeto 9	Femenino	59	Odontólogo
Sujeto 10	Masculino	68	Odontólogo
Sujeto 11	Masculino	72	Tecnólogo médico
Sujeto 12	Femenino	50	Tecnólogo médico

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 15, se muestra que igual número de docentes de sexo femenino como de sexo masculino participaron en la entrevista de la investigación. Por otro lado, las edades de los entrevistados fluctúan entre los 31 años a los 72 años y su título profesional un 16,6% es Kinesiólogo, 16,6% Médico, 16,6% Nutricionista, 16,6% Odontólogo y 16,6% Tecnólogo Médico, en tanto solamente un 8,3% fue Matrón (a) y un 8,3% Enfermero (a).

3.2.12. Muestra de la entrevista definitiva académicos de la Universidad de Sevilla

Se realizaron 6 entrevistas a los académicos de la Facultades del área de la Salud de la Universidad de Sevilla, la descripción de los docentes se presenta en las Tablas 16 y 17:

Tabla 16

Total de Académicos de la Universidad de Sevilla que participaron en la entrevista definitiva

Departamento	Nº Total Académicos	Nº académicos que participó en la entrevista
Enfermería, Fisioterapia y Podología	109	4
Farmacía	315	0
Medicina	413	1
Odontología	152	1
Psicología	152	0
TOTAL	1.141	6

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 16, el 66,6% de los académicos que participó en la entrevista fue de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología, en tanto solamente el 16,6% de la Facultad de Medicina y un 16,6% de la Facultad de Odontología.

Tabla 17

Académicos de la Universidad de Sevilla según sexo, edad y título profesional que participaron en la entrevista

Académico	Sexo	Edad	Título profesional
Sujeto 13	Femenino	36	Fisioterapeuta
Sujeto 14	Femenino	33	Matrona
Sujeto 15	Masculino	56	Odontólogo
Sujeto 16	Masculino	37	Podólogo
Sujeto 17	Femenino	33	Podólogo
Sujeto 18	Masculino	53	Médico

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 17, se muestra que igual número de docentes de sexo femenino como de sexo masculino participaron en la entrevista de la investigación. Por otro lado, las edades de los entrevistados fluctúan entre los 33 años a los 56 años y su título profesional un 16,6% es Podólogo, en tanto un 8,3% es Matrón (a), 8,3% Médico, 8,3% Odontólogo y un 8,3% Fisioterapeuta.

En la entrevista de la investigación participaron académicos de los Departamentos de la Facultad de Ciencias de la Salud y Medicina y Odontología de la Universidad de Antofagasta y de las Facultades de Enfermería, Fisioterapia y Podología y Medicina y Odontología de la Universidad de Sevilla. La misma proporción de docentes de sexo femenino como de sexo masculino participaron en la entrevista. Las edades de los académicos fluctuaron entre 31 y 72 años en la Universidad de Antofagasta, en tanto en la Universidad de Sevilla entre 33 y 56 años.

Los títulos profesionales de los académicos de la Universidad de Antofagasta que participaron en la entrevista fueron Kinesiólogo, Médico, Nutricionista, Odontólogo, Tecnólogo Médico, Matrón (a) y Enfermero (a). En la Universidad de Sevilla fueron Podólogo, Matrón (a), Médico, Odontólogo y Fisioterapeuta.

3.3. INSTRUMENTOS

El diseño de los instrumentos se realiza en base al marco referencial, dando origen a la 1° versión del cuestionario y el guión de la entrevista, posteriormente esto fue sometido a juicio de expertos, los cuales realizan observaciones a los instrumentos las que se consideran dando origen a la 2° versión del cuestionario y el guión de entrevista, estos son sometidos a una prueba piloto que permiten analizar los resultados, originando la versión definitiva de los instrumentos.

A continuación se exponen cada una de las fases explicadas anteriormente.

3.3.1. Selección de Dimensiones

De acuerdo a la búsqueda de información teórica no existe un instrumento cuantitativo ni cualitativo que represente íntegramente los intereses de esta investigación, por ello, se diseña un cuestionario y el guion de una entrevista semiestructurada que señala los aspectos relevantes en la construcción de la identidad. Como los instrumentos se realizan al unísono, pero como una manera ordenada de mostrar la investigación, en primer lugar se presenta el instrumento cuantitativo y posteriormente, el cualitativo.

A continuación, las secciones del cuestionario consideradas en la etapa inicial.

- 1° Sección del cuestionario: Identificación del Académico
- 2° Sección del cuestionario: Identidad del docente Universitario de la salud conformado por las siguientes Dimensiones: Formación, Construcción de la Identidad docente, Elementos afectivos de la Identidad.

1° Sección del cuestionario: Identificación del Académico

Las preguntas de ésta sección permiten conocer al sujeto para proporcionar a la investigación un marco socio-académico de los individuos que participan en él. Además, obtener datos relacionados con aspectos administrativos de las Instituciones y la situación contractual de los académicos participantes con la Institución. Pena (2011) señala que otorgarle derechos y obligaciones a los docentes, además de las relaciones con los otros hacen que, aparezcan sentimientos de pertenencia y de identidad social. Por otro lado, también el cuestionario presenta preguntas relacionadas sobre la dedicación a la docencia universitaria, debido a que por ser profesionales sanitarios su profesión inicial siempre está presente, y en muchos casos

compatibilizan las dos labores. Giménez (1997) señala la “pertenencia sociocultural” es el sentimiento de solidaridad y fidelidad que presentan los individuos hacia una comunidad en particular, con diversos grados de compromiso que van desde el solo hecho de pertenecer hasta el extremo de la participación activa y contribuyente, se espera lograr con los profesionales de la salud que se dedican a la docencia. La experiencia es otra de las preguntas que es relevante debido a que por ser docentes de la salud y ser un campo disciplinar específico es necesario la experiencia práctica que es la que permite llegar al estudiante con el conocimiento. Reio y Wislell (2000), describen que, las experiencias vivenciadas representan una oportunidad para aprender, lo que permite que el docente enfrente de mejor manera los problemas, porque se estimulará su curiosidad y ello lo hará buscar soluciones para enfrentar con éxito el proceso de enseñanza. Bien, al respecto Beijaard et al. (2000) señalan que, la experiencia en la materia es la base de la autoridad del profesor y resulta indispensable para ser tomado en serio por los estudiantes.

2º Sección: Identidad del docente Universitario de la salud conformado por las siguientes Dimensiones:

a) Formación: esta dimensión es relevante porque el profesional de la salud no tiene una formación académica y representa un área relevante que deben ser indagadas por su repercusión en la construcción de la identidad profesional. Así, Friesen y Besley (2013) comentan que los programas de formación tienen el potencial de facilitar o interferir en el desarrollo de la identidad, en relación con el aprendizaje de los valores y normas asociadas a la profesión docente. Las variables de esta dimensión son las relacionadas con la formación tanto como actividades formales organizadas por una institución como, la capacitación por cuenta propia del docente que le permiten adquirir conocimientos pedagógicos propios de la labor docente. Pero no

en todos los casos, se pueden presentar de esta manera debido a que, las oportunidades que tienen los profesionales de la salud que se dedican a la docencia son diferentes, y dependerá de las acciones formativas y de las oportunidades que les ofrezcan las instituciones educativas. Así lo confirma Monrouxe (2009) en la educación médica, la identidad es vista como un proyecto personal interno del yo y debe ser trabajado para su construcción definitiva.

En el cuestionario se incluyeron preguntas que determinan el manejo de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, entre la comunidad universitaria, el clima laboral, porque son elementos que motivan al profesional a permanecer en la academia universitaria. Lasky (2005) señala que, la conexión humana es un papel fundamental en la elección de la profesión a desarrollar y los sentimientos de satisfacción por la labor realizada que presenta el individuo. Day, Elliot y Kington (2005) mencionan que, el compromiso con la práctica pedagógica representa un conjunto de valores que en su carrera profesional, pueden estar evidenciados por el entusiasmo por el trabajo y con la gente que se trabaja.

b) Construcción de la Identidad docente: esta dimensión está determinada por elementos que influyen en la construcción de la identidad como son: las experiencias profesionales y docentes vividas por el sujeto, y las relaciones sociales en las cuales ha estado inmerso. Meijer et al. (2011), señalan que, para lograr su construcción, el individuo tiene que pasar por períodos de exploración, incertidumbre y conflicto, eventualmente en algunos hasta se logra fusionar la identidad personal con la profesional. Igualmente, Schwartz et al. (2009) apuntan a que la construcción de la identidad es un proceso dinámico que, "representa la cantidad de autoconocimiento, la síntesis y la consistencia que una persona posee a través del tiempo y a través de situaciones" (p.143).

Las experiencias profesionales se logran a través de la reflexión del quehacer ofreciéndole al profesional una mirada sobre las inquietudes, aciertos y desaciertos de su labor, lo que conlleva a la rectificación de sus acciones y el compromiso que adquiere con la práctica. Esto permite, la reinterpretación de su identidad de acuerdo a las relaciones sociales que establezca. Las variables de esta dimensión son las que permiten la reflexión sobre su práctica profesional y educativa, orientándolo hacia un modelo de enseñanza, un sistema de relaciones y redes de apoyo que genera el docente con los pares y con los estudiantes.

c) Elementos afectivos de la Identidad: esta dimensión permite conocer los sentimientos y emociones que enfrenta el profesional de la salud al realizar la docencia, considerando la susceptibilidad emocional en su práctica pedagógica. Friesen y Besley (2013) infieren que, la profesión docente debe hacer que el profesor experimente sus sentimientos con la labor realizada hasta encontrar las características que lo representen como miembro de la profesión académica. Por su parte, Lasky (2005) le otorga a la conexión humana, un papel fundamental en la elección de la profesión a desarrollar y los sentimientos de satisfacción del rol docente. En tanto, Day et al. (2005) incluyen la motivación por el trabajo y con las personas con que se trabaja. Las variables de esta dimensión son las que tienen relación con motivación y/o desmotivación por el trabajo realizado, la valoración, apoyo y clima organizacional en el quehacer académico, etc. Además, se agregaron cuatro preguntas de opción múltiple con variables que permiten conocer razones que le generan motivación o desmotivación por el quehacer docente.

3.3.2 Instrumento cuantitativo: Cuestionario

3.3.2.1 Formulación de preguntas del cuestionario según Dimensiones

Atendiendo a esta fundamentación, el cuestionario queda conformado por 66 ítems distribuidos en 4 dimensiones, según se presenta en la Tabla 18.

Tabla 18

Esquema general de la primera versión del cuestionario

Cuestionario	Preguntas múltiples	Preguntas Escala de Likert
Identificación del académico	11	
Dimensión Formación		10
Dimensión Construcción de la Identidad docente		29
Dimensión Elementos afectivos de la Identidad	4	12

Fuente: Elaboración propia (2021)

Debemos indicar que en la dimensión Identificación del académico surgen dos versiones debido a las características administrativas de las dos Universidades participantes. Las otras tres Dimensiones son a) Formación, b) Construcción de la Identidad docente y c) Elementos afectivos de la Identidad. Esta primera versión fue enviada a la validación de contenido por juicio de expertos.

3.3.2.1. Validación de Juicio de Expertos de la 1ª versión del cuestionario

De las aportaciones de los expertos se considera que la dimensión “Construcción de la Identidad docente” debe ser separada en dos dimensiones: “Reflexión del proceso” y “Desempeño profesional”. En la primera, las variables fueron las relacionadas con el proceso de

enseñanza-aprendizaje, vivencias del docente en este período y la reflexión del profesor al término de éste. En la segunda Dimensión “Desempeño profesional”, las variables fueron enfocadas en las relaciones sociales y acciones dentro de su labor consideradas importantes para un docente universitario, como son las relacionadas con proyectos, publicaciones y gestión tanto de la investigación como de la docencia. En ambas dimensiones las opciones de respuestas se ajustan a la siguiente escala de medición Likert ordinal: Nunca (N) = 1, Casi nunca (CN) = 2, A veces (AV) = 3, Casi Siempre (CS) = 4, Siempre (S) = 5.

Además, los jueces consideraran que era necesario agregar preguntas abiertas, para comprobar si las dimensiones consideradas por el investigador son las importantes para los profesores de la salud para construir su identidad profesional docente. En la dimensión “Reflexión del proceso” se agrega la pregunta relacionada con la distribución del tiempo de dedicación al quehacer académico; en la dimensión “Desempeño profesional”, la pregunta tiene relación con el desarrollo profesional que puede lograr el docente con su práctica pedagógica; y finalmente, en la dimensión “Elementos afectivos de la identidad”, la pregunta planteada se asocia con las características particulares que debe presentar un docente de salud. Estas preguntas se trabajan mediante una distribución de frecuencia porcentual, que permitió asignar un porcentaje a la respuesta del docente frente a la pregunta abierta, para posteriormente agruparlas cuantitativamente según grado de importancia determinado por los sujetos (Bisquerra, 2004).

3.3.2.3 Instrumento Cuantitativo: 2º Versión del cuestionario

De acuerdo a las sugerencias de los jueces, la segunda versión del cuestionario queda conformado por 52 ítems distribuidos en la Identificación del Académico y cuatro Dimensiones, presentado en la Tabla 19.

Tabla 19

Esquema general de la segunda versión del cuestionario

Cuestionario	Preguntas múltiples	Preguntas Escala de Likert	Preguntas Abiertas
Identificación del académico	11		
Dimensión Formación		7	
Dimensión Reflexión del proceso		10	1
Dimensión Desempeño profesional		11	1
Dimensión Elementos afectivos de la identidad	4	6	1

Fuente: Elaboración propia (2021)

En la Tabla 19 se presenta la segunda versión del cuestionario conformada por una dimensión relacionada con la Identificación del académico con 11 preguntas de opción múltiple.

En el caso de las Dimensiones restantes, se distribuye de la siguiente manera:

- a) Dimensión Formación: 7 preguntas con escala de Likert
- b) Dimensión Reflexión del proceso: 10 Preguntas con escala de Likert y 1 Pregunta abierta.
- c) Dimensión Desempeño profesional: 11 preguntas con escala de Likert y 1 pregunta abierta.
- d) Dimensión Elementos afectivos de la Identidad: 4 preguntas de opción múltiple, 6 preguntas con escala de Likert y 1 pregunta abierta.

Sobre esta versión se procede a realizar la prueba piloto.

3.3.2.4. Prueba Piloto en la 2º versión del cuestionario

A la segunda versión del cuestionario se le aplica una prueba piloto, la cual se envía a través de la herramienta Google Form a un grupo reducido de docentes de las Facultades de Salud de la Universidad de Antofagasta y de las Facultades del área de la Salud de la Universidad de Sevilla. El objetivo de esta prueba fue determinar la comprensión, la aceptabilidad y el tiempo de aplicación del instrumento. Bisquerra (2004) señala que se puede realizar una prueba piloto a menor escala con todos los elementos que se utilizarán en el cuestionario final, donde los sujetos participantes en el piloto están representados por diferentes profesionales que tienen los criterios principales de la población a estudiar. A partir de esta experiencia, se establece el cálculo del coeficiente fiabilidad y validez del instrumento mediante pruebas estadísticas. En este estudio se utiliza el programa computacional SPSS versión 23.

3.3.2.5. Resultados de la prueba piloto del cuestionario

Posterior a la aplicación de la prueba piloto, los académicos realizan algunas observaciones que se consideran para mejorar la comprensión de las dimensiones.

El tiempo de respuesta del cuestionario fue de 12-15 minutos, lo que se considera un tiempo adecuado para que el docente de la salud pueda terminarlo completo y sin interrupciones.

Se realiza una matriz de contenidos con todas las respuestas de los académicos que participaron en la prueba piloto para posteriormente aplicar el programa estadístico SPSS versión 23. Las pruebas estadísticas son las siguientes:

- Alfa de Cronbach: la cual determina la fiabilidad del instrumento estableciendo medidas de coherencia interna entre los coeficientes. Ellos deben oscilar entre 0 que significa nula confiabilidad, y 1, que representa confiabilidad total. Podemos decir que si el coeficiente supera

el 0.70 es aceptable para la fiabilidad del cuestionario, siendo además más fiables utilizando una potencia estadística del 100% y una seguridad del 95% (Bisquerra, 2004).

- Análisis factorial: Kaiser Meyer Olkin (KMO) y Prueba de esfericidad de Bartlett. El análisis factorial se realiza para determinar la validez de constructo, por tanto, el objetivo es definir la estructura subyacente de un conjunto de datos analizando las interrelaciones entre los ítems del instrumento. Este análisis se realizó a través de las pruebas de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para comprobar si las correlaciones parciales entre los ítems eran lo suficientemente pequeñas para que el cuestionario pudiese ser aplicado (debiendo ser p mayor de 0,5) y la prueba de esfericidad de Bartlett para comprobar la significación de los ítems en una matriz de correlaciones (debiendo ser p menor a 0,005), éste criterio se utiliza para conservar o eliminar variables de las dimensiones mencionadas.

Los resultados del análisis factorial y de la fiabilidad de la 2º versión del cuestionario aplicado en la prueba piloto se presenta en la Tabla 20:

Tabla 20

Análisis factorial de las dimensiones y fiabilidad del cuestionario en la Prueba Piloto

Dimensión	Análisis factorial		Fiabilidad
	KMO	Bartlett	Alfa de Cronbach
Formación	0,720	0,000	0,779
Reflexión del Proceso	0,519	0,000	0,726
Desempeño profesional	0,590	0,004	0,728
Elementos afectivos de la Identidad	0,503	0,001	0,724

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 20 se determina la consistencia interna del instrumento determinada por la fiabilidad a través del Alfa de Cronbach para cada una de las dimensiones en la prueba piloto. En todos los casos se identifican aparentemente valores bajos, pero se relacionan estas cifras directamente con la cantidad y distribución de las personas evaluadas. De igual de igual modo, Bisquerra (2004) señala que si sus valores son superiores a 0,70 indican la confiabilidad del instrumento para ser aplicado. La dimensión “Formación” presenta el valor más alto (0,779) y la dimensión “Elementos afectivos de la Identidad” el más bajo (0,724). El cuestionario definitivo presenta un Alfa de Cronbach global de 0,834, esto significa confiabilidad del instrumento aplicado.

En las distintas pruebas del análisis factorial, los valores obtenidos fueron los siguientes: la prueba de adecuación muestral de KMO presentó en todas las dimensiones valores superiores a 0,5 lo cual indicó que las correlaciones entre las variables son pequeñas y que el cuestionario puede ser aplicado. En el caso de la prueba de esfericidad de Bartlett todas las dimensiones se encontraron por debajo de 0,005 lo que comprueba la significación de cada uno de los ítems en la matriz de correlaciones.

3.3.2.6. Instrumento Cuantitativo: Versión definitiva del cuestionario

Realizadas las pruebas de fiabilidad y análisis factorial, se determina la versión definitiva del cuestionario.

Tabla 21

Estructura de la versión final del cuestionario

Cuestionario	Preguntas múltiples	Preguntas Escala de Likert	Preguntas Abiertas
Identificación del académico	11		
Dimensión Formación		6	
Dimensión Reflexión del proceso		10	1
Dimensión Desempeño profesional		11	1
Dimensión Elementos afectivos de la identidad	4	6	1

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 21 se muestra la versión definitiva del cuestionario, queda conformada por 51 ítems distribuidos en una sección dedicada a la Identificación del académico con 11 preguntas de opción múltiple y cuatro Dimensiones de contenido:

- a) Formación: 6 preguntas con escala de Likert
- b) Reflexión del proceso: 10 preguntas con escala de Likert y 1 pregunta abierta
- c) Desempeño profesional: 11 preguntas con escala de Likert y 1 pregunta abierta
- d) Elementos afectivos de la Identidad: 4 preguntas con opción múltiple, 6 preguntas con escala de Likert y 1 pregunta abierta.

3.3.2.7. Preguntas abiertas de la prueba piloto del cuestionario

El juicio de expertos sugiere la incorporación de preguntas abiertas en la versión final del cuestionario para corroborar si las dimensiones se encontraban relacionadas con los aspectos considerados por los profesionales de la salud importantes para el proceso de construcción de la identidad docente. Se entiende que debe ser el sujeto el que aporte variadas respuestas procedentes de situaciones particulares que pueden ayudar a enriquecer las opciones de respuestas y que, por tanto, no están delimitadas a priori por el investigador. Es así que se consideraron tres preguntas:

- Señale una definición de Ud. como docente ¿Cómo se considera?, ¿Qué rasgos o características le definen?
- Siente que el trabajo que desempeña le ha permitido desarrollarse personal y profesionalmente durante éstos años ¿Por qué? ¿Qué le falta?
- A su juicio, ¿cómo debería distribuir el tiempo de dedicación a la docencia, investigación y gestión?

3.3.2.8. Respuestas de las preguntas abiertas de la prueba piloto del cuestionario

En base a las respuestas obtenidas en la prueba piloto se realiza una distribución de frecuencia porcentual, que permitió asignarle una frecuencia porcentual a la respuesta del docente en las preguntas abiertas, para posteriormente agruparlas cuantitativamente según grado de importancia determinado por los sujetos, lo anterior se presentó en las Tablas 22, 23 y 24:

Tabla 22

Frecuencia de Pregunta “Señale una definición de Ud. como docente ¿Cómo se considera? ¿Qué rasgos o características le definen?”

Atributo	Frecuencia	Atributo	Frecuencia
Compromiso	18,6%	Facilitador Aprendizaje	4,6%
Responsabilidad	16%	Reflexión del proceso	4,6%
Cercano al estudiante	11,6	Motivador	4,6%
Dominio tema	9,3%	Perfeccionista	2,3%
Proactiva	6,9%	Eficaz	2,3%
Exigente	6,9%	Innovador	2,3%
Empatía	6,9%	Dedicación a la Investigación	2,3%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Los atributos “compromiso” y “responsabilidad” son los aspectos más relevantes por los docentes, atributos que representan características personales del profesional y la base de la identidad docente. También, se destaca un gran número de docentes que se definieron como “cercano al estudiante” y con “dominio del tema”. Este hallazgo concuerda con Beijaard et al. (2004), quienes señalan que el docente debe presentar pericia pedagógica, en la materia y experiencia en su disciplina. Además, aquellas respuestas que obtienen índices bajos y son vinculadas con la docencia como son: “facilitador del aprendizaje”, “motivador” e “innovador”. Según el marco teórico estas características representan aspectos importantes para los docentes y se encuentran asociados a nuevos modelos de enseñanza, a pesar que para los profesores de la salud, la enseñanza tradicional sigue siendo una metodología adecuada.

Tabla 23

Frecuencia de Pregunta “Siente que el trabajo que desempeña le ha permitido desarrollarse personal y profesionalmente durante éstos años ¿Por qué? ¿Qué le falta?”

Atributo	Frecuencia	Atributo	Frecuencia
Me encuentro desarrollado personal y profesionalmente como docente	45,9%	Falta estabilidad laboral	5,4
Falta capacitación en docencia	10,81%	La motivación para la docencia se perjudica por el clima laboral	5,4
Falta desarrollo en investigación	10,8	Faltan recursos para docencia e investigar	5,4
Siento apoyo de las autoridades	5,4%	Desarrollado en Docencia y Gestión	5,4%
Todavía desarrollándome	5,4%	Falta capacitación en gestión	2,7
Me gusta compartir experiencias	5,4		

Fuente: Elaboración Propia (2021)

El atributo “me encuentro desarrollado personal y profesionalmente como docente” es el que presenta la más alta frecuencia. Esto resulta importante para el proceso de construcción de la identidad ya que como Bolívar, Fernández y Molina (2005) señalan si el docente se siente satisfecho con la tarea realizada se facilita la construcción de la identidad. En esta pregunta se profundiza en las áreas que este profesorado considera deficitarias como son la falta de formación docente y la falta de desarrollo de la investigación. Para Friesen y Besley (2013) la capacitación pedagógica es necesaria en los docentes universitarios en sus primeros años de ejercicio. La falta

de desarrollo de la investigación académica y la formación en gestión necesitan los recursos y el apoyo de la institución para poder llevarla a cabo.

Tabla 24

Frecuencia de Pregunta “Cómo debería a su juicio distribuir el tiempo de dedicación a la docencia, investigación y gestión”

Atributo	Frecuencia	Atributo	Frecuencia
Docencia-Investigación y Gestión	26,08%	Docencia y Gestión	4,3%
Docencia-Gestión e Investigación	17,30%	Función principal la docencia	4,3%
Iguales proporciones	13,04%	Gestión-Docencia e Investigación	4,3%
Muy difícil distribuir el tiempo	13,04%	Investigación y Gestión	4,3%
De acuerdo a los cargos de gestión que ocupa	8,69%	Se necesita tiempo protegido para investigar	4,3%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

El atributo “docencia-investigación y gestión” es considerado un aspecto relevante por más del 25% de los docentes, y en menor medida el que agrupa docencia-gestión e investigación. Esta pregunta contribuye en la distribución del tiempo de los académicos y en cuáles son los aspectos que considera más relevantes en su quehacer profesional. Señalando que, aún cuando, las tres actividades (docencia, investigación y gestión) son importantes, es difícil tratar de desarrollarlas dentro de su actividad diaria debido a la sobrecarga laboral. Esto reafirma lo que señala Díaz (2016) la docencia es importante pero siempre acompañada por la investigación, debido a que son áreas que permiten al académico estar actualizado sobre los procedimientos

clínicos que van surgiendo y deben ser transmitidos a los estudiantes, para que puedan ser aplicados en su futuro quehacer profesional.

Las preguntas abiertas reafirmaron las evidencias científicas preliminares sobre la identificación de los aspectos relevantes en la construcción de la identidad profesional docente como son: el compromiso con la práctica pedagógica, el desarrollo profesional y la motivación del docente para continuar con el quehacer académico, pero también, permite conocer si existen diferencias entre los docentes de diferentes especialidades de la salud, sobre cuáles son los factores considerados importantes para ellos, que temas relacionados con la formación docente son elementos considerados como deficitarios en su quehacer académico. Estos hallazgos permiten corroborar el marco referencial de la investigación y presentarlo en la versión final del instrumento.

3.3.3. Instrumento Cualitativo: Entrevista

Para el diseño del guion de la entrevista se consideraron las Dimensiones: Formación, Construcción Identidad docente y Elementos afectivos de la Identidad según la fundamentación conceptual que se había realizado para la construcción de la identidad docente, presentada en la Tabla 25.

3.3.3.1 Guion de entrevista según Dimensiones 1º versión

Tabla 25

Esquema general de la primera versión del Guion de Entrevista

Dimensión	Preguntas
Identificación del académico	6
Formación	2
Construcción Identidad docente	8
Elementos afectivos de la identidad	1

Fuente: Elaboración Propia (2021)

El guion de la 1º versión de la entrevista tiene 6 preguntas de Identificación del académico, 2 de la Dimensión Formación, 8 de la Dimensión Construcción Identidad docentes y 1 de los Elementos afectivos de la Identidad.

3.3.3.2. Validación de Juicio de Expertos de la primera versión del guion de la entrevista

Los jueces entregan sugerencias en relación con tres de las dimensiones sugiriendo su fusión, y por tanto, quedando conformadas en dos grandes Dimensiones, tales son: Creencias sobre la profesión docente y el Desarrollo profesional del docente de ciencias de la salud. La primera tiene relación con motivaciones para comenzar su carrera docente, visión sobre los profesores y formación en docencia; en tanto la segunda parte, se vincula con las experiencias en su profesión de salud, en la docencia y valoración de la actividad académica. Para permitir una concordancia entre los dos instrumentos (cualitativo y cuantitativo) se determina que las Dimensiones sugeridas por los jueces, se distribuyeran en las siguientes Dimensiones: Formación, Reflexión del Proceso, Desempeño profesional y Afectivas de la Identidad, como se presenta en la Tabla 26, la que da origen a la 2º versión del guion de la entrevista.

3.3.3.3. Instrumento Cualitativo: 2º Versión del guion de la entrevista semiestructurada

De acuerdo al juicio de expertos, se diseña la 2º versión del guion de la entrevista, de acuerdo a las Dimensiones y cuyas preguntas se distribuyen de la siguiente manera, presentada en la Tabla 26 :

Tabla 26

Esquema de la Segunda versión del Guion de Entrevista

Dimensión	Variabes	Preguntas
Identificación del Académico	Características personales	6
Formación	Creencias sobre la profesión docente	2
Reflexión del proceso	Creencias sobre la profesión docente	2
Desarrollo profesional	Desarrollo profesional del docente de Ciencias de la salud	6
Elementos afectivos de la Identidad	Desarrollo profesional del docente de Ciencias de la salud	1

Fuente: Elaboración Propia (2021)

El guion de la 2º versión de la entrevista, se conforma por 6 preguntas en Identificación del Académico, 2 en Formación, 2 en Reflexión del proceso, 6 en Desarrollo profesional y 1 en Elementos afectivos de la Identidad. Posteriormente se procede a aplicar la prueba piloto.

3.3.3.4. Prueba Piloto de la 2º versión del guion de la entrevista

Después de aplicar la prueba piloto (cuya muestra está definida en el apartado Muestra de este documento), el académico considera comprensibles las preguntas, pero sugiere que se debe identificar con mayor precisión antecedentes personales de los entrevistados, como la asignatura que imparte, permitiendo relacionar si ésta es de especialidad como una manera de señalar la

experiencia profesional que tiene el académico, por lo que se agrega una pregunta en la Dimensión Identificación del Académico.

3.3.3.5. Instrumento Cualitativo: Versión definitiva del guion de la entrevista semiestructurada

Luego de aplicada la prueba piloto y analizadas las respuestas, se determina el esquema general de la versión definitiva del guion de la entrevista, la cual se presenta en la Tabla 27:

Tabla 27

Esquema general de la versión definitiva del Guion de Entrevista

Dimensión	Variabes	Preguntas
Identificación del Académico	Características personales	7
Formación	Creencias sobre la profesión docente	2
Reflexión del proceso	Creencias sobre la profesión docente	2
Desarrollo profesional	Desarrollo profesional del docente de Ciencias de la salud	6
Elementos afectivos de la Identidad	Desarrollo profesional del docente de Ciencias de la salud	1

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La entrevista final, queda conformada por 7 preguntas para Identificación del Académica, 2 preguntas para la Dimensión Formación, 2 preguntas para la Dimensión Reflexión del proceso, 6 preguntas para la Dimensión Desarrollo Profesional y 1 pregunta para la Dimensión Elementos afectivos de la Identidad.

3.4. Análisis de datos de los Instrumentos definitivos de la Investigación

Los datos procedentes de las muestras de las dos Universidades se analizan en función del tipo de instrumento.

3.4.1. Análisis estadísticos del Instrumento Cuantitativo: Cuestionario

Después de aplicarse el cuestionario definitivo a la población en estudio, se realiza una matriz con todas las respuestas de los académicos de acuerdo a las dimensiones que se presentaron en el instrumento. Se realiza un análisis cuantitativo de la información, para ello se utiliza el Programa SPSS versión 23 y se realizaron Tablas de Frecuencia. También, se utiliza la técnica del análisis factorial que busca resumir la información, comprendiendo las relaciones entre ítems para la interpretación de los datos.

A continuación, se describe el procedimiento de cada uno de ellos, que se utiliza en la investigación:

Estadístico de fiabilidad

La fiabilidad se determina a través del Alfa Ordinal, la cual permite utilizar respuestas binarias y ordinales (Zumbo, Gadermann y Zeiseer, 2007), en tanto, Gadermann, Guhn y Zumbo (2012) aseveran que el alfa ordinal es conceptualmente equivalente al alfa de Cronbach, ya que es un estimador insesgado de la confiabilidad teórica para datos ordinales, basándose en la matriz de correlación policórica en lugar de la matriz de covarianza de Pearson, el cual subestima la relación entre dos variables continuas cuando estas presentan asimetría.

En el Alfa Ordinal “n” es el número de ítems de la escala, es el promedio de las cargas factoriales, es el promedio de los cuadrados de las cargas familiares y es el promedio de las unicidades que se obtienen como $\overline{u^2} = 1 - \overline{\lambda^2}$.

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left[\frac{n(\overline{\lambda})^2 - \overline{\lambda^2}}{n(\overline{\lambda})^2 + \overline{u^2}} \right],$$

Análisis factorial

Es una técnica que permite interpretar la estructura de las covarianzas entre las variables. Permite constatar la existencia de factores que resultan coherentes con las definiciones que se determinaron en las categorías y Dimensiones como: Formación, Reflexión del Proceso, Desempeño Profesional y Afectivas de la Identidad.

En este estudio para cada Dimensión, con preguntas con escala de Likert, se aplicó el análisis factorial para evaluar el grado de asociación entre las variables. Se utiliza el test KMO (Kaiser, Meyer y Olkin) que mide la idoneidad de los datos para realizar un análisis factorial comparando los valores de los coeficientes de correlación observados con los coeficientes de correlación parcial (Khadhraoui, Plaisentm, Bernard y Lakhal, 2017). Cuanto más cerca de 1 tenga el valor obtenido del test KMO, implica que la relación entre las variables es alta, cuando se presenta $KMO < 0.5$ la relación es muy baja y no sirve para el estudio. La prueba de esfericidad de Bartlett evalúa si las muestras provienen de poblaciones con la misma varianza. El modelo es significativo (se acepta la hipótesis nula, H0) cuando se puede aplicar el análisis factorial (Barbero, Vila y Holgado, 2013). Si Sig. (p-valor) < 0.05 se acepta H0 (hipótesis

nula); entonces se puede aplicar el análisis factorial. Si Sig. (p-valor) > 0.05 rechazamos H0 entonces no se puede aplicar el análisis factorial.

Posteriormente, se determinan las comparaciones entre universidades pruebas T de Student, utilizando los puntajes totales de cada dimensión por cada universidad. Para generar los intervalos de confianza, M=1000 remuestreos con el formato bootstrapping, esto como alternativa a la no-normalidad de las puntuaciones.

3.4.2. Análisis del Instrumento Cualitativo: Entrevista

Las entrevistas son transcritas en Word y posteriormente analizadas con el Programa Atlas Ti que permite trabajar en forma cualitativa y temática los datos textuales, reconociendo, clasificando y analizando diferentes aspectos de las entrevistas, para entregar patrones que permitan interpretar los resultados de la investigación (Braun y Clarke, 2006), estableciendo comparaciones, produciendo explicaciones para determinar las condiciones y características que permiten construir la identidad docente en profesionales de la salud que ejercen como docentes universitarios en la Universidad de Antofagasta y de Sevilla.

La codificación cualitativa abierta, utilizada en la investigación, permitió analizar los segmentos, registrando uno o más párrafos del texto con la misma idea teórica o descriptiva, por lo tanto codificar “es una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas” (Gibbs, 2013, p. 64). Para Strauss y Corbin (2002) la codificación abierta “se debe abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (p. 111)”, para indicar lo que representa y buscar patrones, establecer comparaciones, producir explicaciones y construir modelos.

La codificación, según Charmaz y Mitchel (2001), proporcionan la síntesis taquigráfica para hacer comparaciones entre:

- Diferentes personas, objetos, escenas o acontecimientos (ej: situaciones, acciones, relatos o experiencias de los miembros)
- Datos de las mismas personas, escenas, objetos o tipos de acontecimiento (ej. Individuos consigo mismos en diferentes momentos)
- Unos incidentes con otros.

Es decir, los códigos, son etiquetas que describen un segmento o unidad de contenido que al analizarlo lo identificas en una categoría.

A su vez, para identificar los segmentos o unidades de contenido, transcritos en Word de la entrevista, se establecieron números de filas, para localizar el párrafo que corresponde al código enunciado. A continuación, un ejemplo de cómo se presentó en los Resultados:

“... Hice el diplomado de educación universitaria, sobre todo, conceptos, definiciones, metodologías” (UA, 04, 204-205).

1.- Universidad: UA (Universidad de Antofagasta), US (Universidad de Sevilla)

2.- N° docente: 1-12 Docentes de la Universidad de Antofagasta

13-18 Docentes de la Universidad de Sevilla

3.- N° fila en texto transcrito de la entrevista en Word.

Finalmente, en la investigación, se presentaron las Dimensiones: Formación, Reflexión del Proceso, Desempeño Profesional, Elementos afectivos de la Identidad, con sus respectivas categorías y códigos, pero a partir del análisis de los segmentos o unidades de contenido de las

entrevistas surgen categorías y códigos emergentes, los cuales se presentan en las Tablas 28, 29, 30 y 31.

Tabla 28

Categorías y códigos del análisis de las entrevistas de la Dimensión Formación

Dimensión Formación	
Categoría	Códigos
Capacitación Docente	Perfeccionamiento académico (PAcad)
	Códigos Emergentes
	Replico modelos docentes (RMDoc)
	Sin formación docente (SFDoc)
	Sin habilidades docentes (SHDoc)
	Inducción docente (Ind. Doc)

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 28 se presenta la Categorías y los códigos de la Dimensión Formación. Además, se muestran los códigos emergentes como Replico modelos docentes, Sin formación docente, Sin habilidades docentes e Inducción docente, del análisis de las entrevistas.

Tabla 29

Categorías y códigos del análisis de las entrevistas de la Dimensión Reflexión del Proceso

Dimensión Reflexión del Proceso	
Categoría	Códigos
Importancia de la Docencia	Uso Herramientas pedagógicas (UHPedag)
	Facilitador Proceso Aprendizaje (MAprend)
	Reflexión Práctica pedagógica (RPPedag)
	Códigos Emergentes
	Docencia Ineficiente (DocI)
	Actualización Docente (ADoc)
	Inversión Docencia (IDoc)

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 29 se presenta la Categorías y los códigos de la Dimensión Reflexión del proceso y los códigos emergentes como Docencia ineficiente, actualización docente, inversión en docencia, del análisis de las entrevistas.

Tabla 30

Categorías y Códigos del análisis de las entrevistas de la Dimensión Desempeño Profesional

Dimensión Desempeño Profesional	
Categoría	Códigos
Trabajo Docente	Actividades Investigación (IInvestig)
	Actividades de Gestión (AG)
	Actividades de Extensión (AExt)
Perfil docente en Salud	Códigos emergentes
	Transmitir experiencia (TExp)
	Compatible ejercicio profesión (CEjP)
	Trabajo en equipo (Teq)
	Trabajo con personas (TrabP)

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 30 se presenta la Categorías y los códigos de la Dimensión Desempeño Profesional. Además, aparece la categoría emergente “Perfil docente en salud” y códigos emergentes como Transmitir experiencia, Compatible con el ejercicio de la profesión, Trabajo en equipo, Trabajo con personas, del análisis de las entrevistas.

Tabla 31

Categorías y códigos del análisis de las entrevistas de la Dimensión Elementos afectivos de la Identidad de las Entrevistas

Dimensión Afectiva de la Identidad	
Categoría	Códigos
Motivación Docencia	Valoración académica por Institución (VInst)
	Motivación Funciones Docentes (MFDoc)
	Códigos Emergentes
	Valoración académica por Estudiantes (VEstud)
	Reconocidos socialmente (RSoc)
	Identificación con la Docencia (IDoc)
	Clima Laboral (CLab)
	Condiciones contractuales (Ccont)

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 31 se presenta la Categorías y los códigos de la Dimensión Elementos afectivos de la Identidad y códigos emergentes del análisis de las entrevistas como son: Valoración académica por estudiantes, Reconocidos socialmente, Identificación con la docencia, Clima laboral y Condiciones contractuales.

En las preguntas abiertas del cuestionario, se realiza una distribución de códigos con sus respectivas frecuencias, que permitió encontrar patrones y agregar porcentajes en cada categoría, incluyéndolas a las Dimensiones de la investigación.

En las preguntas en escala de Likert y de selección múltiple se realiza una distribución de frecuencias para analizar los datos se agruparon en tres polos:

- Polo positivo: considera las respuestas *Siempre* y *casi siempre*
- Polo negativo: se agrupan las respuestas de *Nunca* y *casi nunca*
- Polo neutral: contempla las respuestas *A veces*

Por otro lado, los criterios para determinar la interpretación de los análisis de los resultados y relacionarlos con las unidades de contenido de las entrevistas.

- Fortalezas: En cada Dimensión la frecuencia de los ítems se agrupan con mayor porcentaje hacia el polo positivo (*Siempre y casi siempre*)
- Debilidades: En cada Dimensión la frecuencia los ítems se agrupan con mayor porcentaje hacia el polo negativo (*Nunca y casi nunca*).
- Amenaza: En cada Dimensión la frecuencia de los ítems se agrupan con mayor porcentaje hacia el polo neutral (*A veces*). Así como también que las frecuencias del polo negativo y neutral sumen el 50% de las respuestas de los participantes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación se presentarán según los instrumentos utilizados por las dimensiones establecidas. Por ello, en primer lugar abordaremos los resultados obtenidos a través del cuestionario y, en segundo lugar, los procedentes de las entrevistas.

4.1. Resultados de la Fase Cuantitativa: Cuestionario

4.1.1. Fiabilidad Instrumento Cuantitativo

La Tabla 32 muestra la fiabilidad del instrumento cuantitativo por cada una de las cuatro Dimensiones.

Tabla 32

Alfa Ordinal Cuestionario

Dimensión	N° de Ítems	Universidad de Antofagasta (n=94)		Universidad de Sevilla (n=85)	
		Alfa Ordinal	Ítem a Eliminar	Alfa Ordinal	Ítem a eliminar
(1) Formación	6	.88	.90 (P17)	.87	.90 (P17)
(2) Reflexión del Proceso	10	.86	-	.80	
(3) Desempeño Profesional	11	.90	-	.77	
(4) Elementos afectivos de la Identidad	6	.71	.80 (P39)	.64	.82 (P39)

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Los datos arrojados por el índice Alfa ordinal para la Universidad de Antofagasta la fiabilidad de cada una de las cuatro Dimensiones es aceptable (mayor a 0.70), sin embargo en el ítem 17, la fiabilidad aumenta en la dimensión Formación, de un 0.88 a un 0.90, cuando se

elimina este ítem. Lo mismo ocurre en la Dimensión Elementos Afectivos de la Identidad, la que aumenta de 0.71 a 0.80 eliminando el ítem 39.

En la Universidad de Sevilla se presentan resultados similares, la fiabilidad es aceptable para tres dimensiones: Formación, Reflexión del Proceso y Desempeño Profesional. Además, para la primera Dimensión, la fiabilidad aumentó de 0.87 a 0.90 eliminando el ítem 17 y en la dimensión Elementos afectivos de la Identidad, alcanzó una fiabilidad de 0.82 cuando se eliminó el ítem 39.

En ambas universidades, los ítems que hacen aumentar las fiabilidades son coincidentes, en la Dimensión Formación el ítem 17 (“Asiste a cursos seminarios, talleres, etc., como mecanismo para formar a otros en su área de conocimiento”) no es homogéneo con los otros ítems de esta Dimensión que principalmente están enfocados a la capacitación en docencia para los profesionales de la salud que se dedican a la docencia. En tanto, en la Dimensión Elementos afectivos de la Identidad el ítem 39 “Siente frustración por tener mayores expectativas sobre el rendimiento de los alumnos”, demostró que la consistencia interna de estos ítems según las respuestas de los académicos no son homogéneos con los otros ítems de la Dimensión que tienen relación con motivación y valoración con el quehacer docente.

Es necesario señalar, que en la prueba piloto estos ítems no influyeron en la fiabilidad del cuestionario, donde todas las Dimensiones obtuvieron una fiabilidad mayor a 0.7. En cambio, en la presente investigación con una muestra más numerosa, los ítems influyeron en la fiabilidad del instrumento, por lo que se decidió eliminar los ítems 17 y 39 del cuestionario.

4.1.2 Análisis Factorial KMO y Bartlett

El análisis factorial del instrumento cuantitativo se presenta en la Tabla 33.

Tabla 33

Prueba KMO y Prueba de esfericidad de Bartlett del Cuestionario definitivo

Dimensión	Universidad de Antofagasta		Universidad de Sevilla	
	KMO	Bartlett	KMO	Bartlett
Formación	0,791	0,00	0,829	0,00
Reflexión del Proceso	0,684	0,00	0,658	0,00
Desempeño Profesional	0,769	0,00	0,652	0,00
Afectiva de la Identidad	0,629	0,00	0,699	0,00

Fuente: Elaboración Propia (2021)

El análisis factorial de los valores obtenidos en la Dimensión Formación en la Universidad de Antofagasta el KMO presentó un 0,791 y en la Universidad de Sevilla correspondió a un 0,829, lo que determina que las variables están relacionadas entre sí. En tanto, en la Dimensión Reflexión del Proceso, el valor fue de un 0,684 para la Universidad de Antofagasta y para la Universidad de Sevilla un 0,658, fue la Dimensión más baja, pero igualmente presentaron valores superiores a 0,6, lo que permitió indicar que las correlaciones son mínimas. En la Dimensión Desempeño profesional la prueba KMO fue de un 0,769 para la Universidad de Antofagasta y un 0,652 para la Universidad de Sevilla, indicando que las correlaciones entre variables son pequeñas. Finalmente, para la Dimensión Elementos afectivos de la Identidad esta prueba obtuvo un valor de 0,629 para la Universidad de Antofagasta y un 0,699 para la Universidad de Sevilla, lo que determinó que la matriz de datos de variables es de buena calidad y cumplió con los requisitos mínimos para realizar el análisis factorial, además que las correlaciones son mínimas.

En el caso de los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett, las correlaciones teóricas de las Universidades de Antofagasta y Sevilla, fueron de 0,00, lo que indicó que las variables están correlacionadas entre sí, existiendo una significación de cada uno de los ítems en la matriz y es factible realizar el análisis factorial.

4.1.3 Correlación entre Items

Se realizan las correlaciones entre los ítems de cada Dimensión para determinar la distribución o variación en el conjunto de ítems que forman parte de esta dimensión. A continuación, se presentan los resultados en las Tablas 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 y 41.

4.1.3.1. Dimensión Formación

Tabla 34

Correlaciones entre Items para Dimensión Formación Universidad de Antofagasta

STANDARDIZED VARIANCE / COVARIANCE MATRIX (POLYCHORIC CORRELATION) (Polychoric algorithm: Bayes modal estimation; Choi, Kim, Chen, & Dannels, 2011)						
Variable	12	13	14	15	16	17
P 12	1.000					
P 13	0.890	1.000				
P 14	0.847	0.838	1.000			
P 15	0.517	0.477	0.485	1.000		
P 16	0.404	0.384	0.414	0.658	1.000	
P 17	0.210	0.255	0.270	0.300	0.241	1.000

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Tabla 35

Correlaciones entre Items para Dimensión Formación Universidad de Sevilla

STANDARDIZED VARIANCE / COVARIANCE MATRIX (POLYCHORIC CORRELATION)						
(Polychoric algorithm: Bayes modal estimation; Choi, Kim, Chen, & Dannels, 2011)						
Variable	12	13	14	15	16	17
V 12	1.000					
V 13	0.768	1.000				
V 14	0.753	0.767	1.000			
V 15	0.542	0.679	0.677	1.000		
V 16	0.418	0.330	0.324	0.325	1.000	
V 17	0.302	0.204	0.323	0.131	0.355	1.000

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Universidad de Antofagasta, los niveles de correlación van desde $r = 0.26$ hasta $r = 0.80$, los que representa que son positivos y estadísticamente significativos como se muestra en la Tabla 34, para todos los cruces entre ítems, Así también, para la Universidad de Sevilla, los niveles de correlación que se muestran en la Tabla 35, van desde $r = 0.22$ hasta $r = 0.61$, lo que indica que las correlaciones son positivas y estadísticamente significativas. El ítem 17, en las dos Universidades, no se correlaciona con los demás, es por esto que se ha eliminado, como ya se comentó anteriormente.

Los Items 12, 13 y 14, en ambas muestras, se relacionan en forma significativa entre ellos, debido a que permiten conocer el grado de formación pedagógica del profesional de la salud tanto en planificación, metodologías didácticas y evaluación.

El ítem 15, que tienen relación con capacitación en docencia, se relaciona en forma positiva con los ítems 12, 13, 14 y 16, pero no se relaciona con el ítem 17, que significa “asiste a cursos, seminarios, talleres etc como mecanismo para formar a otros en su área de conocimiento”. En las muestras de la Universidad de Antofagasta y de la Universidad de Sevilla sucede lo mismo, por lo que el ítem es eliminado.

En la Universidad de Antofagasta, el ítem 16 se relaciona de forma significativa con los ítems 12, 13 y 14, pero presenta un alza favorable con el ítem 15, lo que puede significar el interés de los docentes por asistir a Congresos en relación a la docencia

En la Universidad de Sevilla, el 16 se relaciona con los ítems 12, 13, 14 y 15 en forma similar, lo puede significar que el interés por asistir a Congresos que tienen relación con la docencia de los docentes de la Universidad de Sevilla es menor.

Las correlaciones obtenidas en la dimensión Formación evidencian que los ítems se correlacionan entre sí y de forma positiva, implicando que constituyen bien la idea de un constructo. Esto se da en ambas universidades.

4.1.3.2. Dimensión Reflexión del Proceso

Tabla 36

Correlaciones entre Items para Dimensión Reflexión del Proceso Universidad de Antofagasta

STANDARDIZED VARIANCE / COVARIANCE MATRIX (POLYCHORIC CORRELATION)										
(Polychoric algorithm: Bayes modal estimation; Choi, Kim, Chen, & Dannels, 2011)										
Variable	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
V 18	1.000									
V 19	0.429	1.000								
V 20	0.276	0.330	1.000							
V 21	0.437	0.429	0.608	1.000						
V 22	0.483	0.182	0.407	0.294	1.000					
V 23	0.024	0.023	0.344	0.325	0.283	1.000				
V 24	-0.068	-0.111	0.023	-0.177	0.019	0.134	1.000			
V 25	0.430	0.208	0.448	0.351	0.259	0.114	-0.113	1.000		
V 26	0.177	0.242	0.394	0.218	0.342	0.284	0.045	0.192	1.000	
V 27	0.181	0.188	0.371	0.371	0.161	0.133	-0.171	0.315	0.606	1.000

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Tabla 37

Correlaciones entre Items para Dimensión Reflexión del Proceso Universidad de Sevilla

STANDARDIZED VARIANCE / COVARIANCE MATRIX (POLYCHORIC CORRELATION)										
(Polychoric algorithm: Bayes modal estimation; Choi, Kim, Chen, & Dannels, 2011)										
Variable	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
V 18	1.000									
V 19	0.244	1.000								
V 20	0.435	0.406	1.000							
V 21	0.269	0.151	0.351	1.000						
V 22	0.339	-0.009	0.300	0.344	1.000					
V 23	0.006	0.104	0.351	0.447	0.351	1.000				
V 24	-0.178	0.146	0.099	0.123	-0.197	0.023	1.000			
V 25	0.117	0.243	0.196	0.277	0.254	0.264	0.100	1.000		
V 26	0.172	0.179	0.191	0.287	0.430	0.393	0.058	0.362	1.000	
V 27	0.164	0.190	0.339	0.380	0.220	0.352	0.076	0.142	0.691	1.000

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 37 se presenta los niveles de correlación de la Universidad de Antofagasta que van desde $r = 0.21$ hasta $r = 0.50$, lo que significa que las correlaciones son positivas y estadísticamente significativas para la mayoría de los cruces entre ítems,. En tanto, en la Tabla 37 se muestra los niveles de correlación de la Universidad de Sevilla que van desde $r = 0.22$ hasta $r = 0.58$, los que son estadísticamente significativos.

Los Items 18, 19, 20, 21, 22 y 23 se relacionan en forma significativa entre ellos, debido a que permiten conocer las herramientas pedagógicas que utiliza el docente en su práctica pedagógica

El ítem 24 no se correlaciona con los demás, debido a que tienen relación con problemas actitudinales que presentan los estudiantes en clases, pero no se eliminará debido a que los docentes en los cuestionarios han manifestado que representa una causa de insatisfacción importancia en la labor docente que los haría abandonar la práctica pedagógica.

Los ítems 25, 26 y 27 tienen relación en forma positiva debido a que permite reflexionar sobre la práctica pedagógica.

Las correlaciones obtenidas en la dimensión Reflexión del Proceso evidencian que los ítems se correlacionan entre sí y de forma positiva, exceptuando el ítem 24.

4.1.3.3. Dimensión Desempeño Profesional

Tabla 38

Correlaciones entre Items para Dimensión Desempeño Profesional Universidad de Antofagasta

STANDARDIZED VARIANCE / COVARIANCE MATRIX (POLYCHORIC CORRELATION) (Polychoric algorithm: Bayes modal estimation; Choi, Kim, Chen, & Dannels, 2011)											
Variable	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
V 28	1.000										
V 29	0.164	1.000									
V 30	0.374	0.538	1.000								
V 31	0.256	0.355	0.339	1.000							
V 32	0.700	0.031	0.217	0.536	1.000						
V 33	0.668	0.191	0.307	0.199	0.670	1.000					
V 34	0.530	0.195	0.406	0.378	0.485	0.529	1.000				
V 35	0.178	0.182	0.336	0.406	0.465	0.469	0.345	1.000			
V 36	0.528	-0.016	0.220	-0.025	0.411	0.476	0.356	0.496	1.000		
V 37	0.268	0.300	0.252	0.310	0.470	0.470	0.368	0.560	0.325	1.000	
V 38	0.203	0.271	0.248	0.329	0.201	0.093	0.310	0.364	0.060	0.482	1.000

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Tabla 39

Correlaciones entre Items para Dimensión Desempeño Profesional Universidad de Sevilla

STANDARDIZED VARIANCE / COVARIANCE MATRIX (POLYCHORIC CORRELATION) (Polychoric algorithm: Bayes modal estimation; Choi, Kim, Chen, & Dannels, 2011)											
Variable	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38
V 28	1.000										
V 29	0.099	1.000									
V 30	0.281	0.237	1.000								
V 31	0.093	0.198	0.255	1.000							
V 32	0.691	0.097	0.164	0.199	1.000						
V 33	0.589	0.098	0.087	0.096	0.672	1.000					
V 34	0.559	0.062	0.152	0.064	0.522	0.556	1.000				
V 35	0.122	-0.026	0.071	0.346	0.283	0.274	0.238	1.000			
V 36	0.041	-0.320	0.088	0.015	-0.116	-0.221	0.037	0.474	1.000		
V 37	0.284	0.139	0.375	0.326	0.223	0.196	0.073	0.450	0.219	1.000	
V 38	0.062	0.160	0.174	0.213	0.036	0.001	0.068	0.006	0.045	0.465	1.000

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Universidad de Antofagasta las correlaciones son positivas y estadísticamente significativas como lo muestra la Tabla 38, donde los niveles de correlación van desde $r=0.22$ hasta $r=0.6$, señalando que cada ítem al menos se correlaciona con otros dos distintos. En tanto, en la Universidad de Sevilla, presentado en la Tabla 39, los niveles de correlación van desde

$r=0.22$ hasta $r=0.61$, evidenciando que los ítems dentro de cada dimensión se correlacionan entre sí y de forma positiva, implicando que constituyen bien la idea de un constructo.

Los Items 28, 29, 30, 31, 32, 33 y 34 se relacionan en forma significativa entre ellos, debido a que se vinculan con las funciones del quehacer docente como es la investigación tanto en docencia como en el área específica del profesional de la salud.

Los ítems 35 y 36, se asocian con actividades de gestión o administración y los ítems 37 y 38 se relacionan con actividades de extensión, todas las anteriores, áreas comprendidas dentro del quehacer académico.

4.1.3.4. Dimensión Elementos afectivos de la Identidad

Tabla 40

Correlaciones entre Items para Dimensión Elementos afectivos de la Identidad Universidad de Antofagasta

STANDARDIZED VARIANCE / COVARIANCE MATRIX (POLYCHORIC CORRELATION)						
(Polychoric algorithm: Bayes modal estimation; Choi, Kim, Chen, & Dannels, 2011)						
Variable	39	40	41	42	43	44
V 39	1.000					
V 40	-0.356	1.000				
V 41	-0.071	0.231	1.000			
V 42	-0.224	0.253	0.506	1.000		
V 43	-0.204	0.399	0.272	0.571	1.000	
V 44	-0.024	0.393	0.109	0.179	0.271	1.000

Fuente: Elaboración Propia (2021)

Tabla 41

Correlaciones entre Items para Dimensión Elementos afectivos de la Identidad Universidad de Sevilla

STANDARDIZED VARIANCE / COVARIANCE MATRIX (POLYCHORIC CORRELATION)						
(Polychoric algorithm: Bayes modal estimation; Choi, Kim, Chen, & Dannels, 2011)						
Variable	39	40	41	42	43	44
V 39	1.000					
V 40	-0.234	1.000				
V 41	-0.042	0.471	1.000			
V 42	-0.218	0.341	0.466	1.000		
V 43	-0.143	0.244	0.420	0.200	1.000	
V 44	-0.231	0.184	0.357	0.451	0.441	1.000

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 40 se presenta que en la Universidad de Antofagasta, los niveles de correlación van desde $r = 0.21$ hasta $r = 0.50$, las correlaciones son positivas y estadísticamente significativas en varios cruces entre ítems,. En tanto, en la Universidad de Sevilla, en la Tabla 41, los niveles de correlación van desde $r = 0.23$ hasta $r = 0.4$, siendo las correlaciones positivas. En cambio, en el ítem 39 los niveles de correlación son negativos, por lo que se ha eliminado este ítem debido a su baja fiabilidad.

Los ítems 40, 41,42, 43 y 44 se relacionan en forma significativa entre ellos, debido a que permiten conocer la valoración y motivación que tienen los docentes de la salud, ya sea por parte de la institución o de los estudiantes en las diferentes áreas de su quehacer docente. .

Las correlaciones obtenidas en la dimensión Afectiva de la Identidad evidencian que los ítems se correlacionan entre sí y de forma positiva, implicando que constituyen bien la idea de un constructo. Esto se da en ambas Universidades.

4.1.4 Comparaciones por Dimensión entre Universidades

Para identificar diferencias entre las dos muestras, se realizaron comparaciones mediante pruebas T de Student, utilizando los puntajes totales de cada dimensión por cada universidad.

Para generar los intervalos de confianza, se utilizó el formato bootstrapping, generando pseudomuestras, del mismo tamaño que la muestra original, mediante muestreo repetido de los datos disponibles. Es en este caso se generaron mediante M=1000 remuestreos con el formato bootstrapping, esto como alternativa a la no-normalidad de las puntuaciones, calculando intervalos de confianza de un parámetro poblacional e intervalos de confianza para la diferencia que se puede dar entre las muestras de las Universidades. A continuación, se presentan los resultados en las Tablas 42, 43, 44 y 45.

4.1.4.1. Dimensión Formación

Tabla 42

Comparaciones por Dimensión Formación del cuestionario entre Universidades

Dimensión	Universidad de Antofagasta		Universidad de Sevilla		Dif.	T	Tamaño Efecto
	(n=94)		(n=85)				
	Media	D.E.	Media	D.E.			
(1) Formación	19.0	5.4	14.7	5.4	4.3	5.42***	0.14

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la dimensión Formación presentada en la Tabla 42, los profesores chilenos presentaron mejor puntuación que los españoles (Dif. = 4.3, $p < .01^{**}$), esto indicó que las respuestas fueron positivas en relación a las capacitaciones en docencia que han realizado. A diferencia de los docentes de la Universidad de Sevilla que presentaron una media de 14.7, lo que indica que las opiniones sobre la capacitación en docencia no presentó un resultado favorable en su formación

como académico. Cabe destacar que la desviación estándar es idéntica en ambos casos (5.4), lo que permitió determinar que a pesar de haber diferencias de opinión los patrones de respuestas no presentaron puntajes tan diversos entre sí.

4.1.4.2. Dimensión Reflexión del Proceso

Tabla 43

Comparaciones por Dimensión Reflexión del Proceso del cuestionario entre Universidades

Dimensión	Universidad de Antofagasta (n=94)		Universidad de Sevilla (n=85)		Dif.	T	Tamaño Efecto
	Media	D.E.	Media	D.E.			
(2) Reflexión del Proceso	38,5	4.3	35.3	5.3	3.3	4.53***	0.11

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La Dimensión Reflexión del proceso presentada en la Tabla 43 indicó en los docentes de la Universidad de Antofagasta Dif. = 3.3, $p < .01^{***}$, una ventaja significativa en los ítems como herramientas pedagógicas que ocupa el docente en su práctica pedagógica, como son las metodologías didácticas, planificación del proceso, procesos de evaluación y la reflexión que realiza de su quehacer docente como una forma de hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la Universidad de Sevilla, estos aspectos están disminuidos, lo que se analizará en los resultados de las preguntas del cuestionario y la entrevista aplicados a los docentes, debido a que presentaron intereses relacionados con la investigación y su profesión inicial. Por lo tanto, existe una diferencia significativa en la desviación estándar, lo que indicó variabilidad promedio de los resultados, derivando en que los puntajes fueron diversos en las dos Universidades.

4.1.4.3. Dimensión Desempeño Profesional

Tabla N°44

Comparaciones por Dimensión Desempeño Profesional del Cuestionario entre Universidades

Dimensión	Universidad de Antofagasta (n=94)		Universidad de Sevilla (n=85)		Dif.	T	Tamaño Efecto
	Media	D.E.	Media	D.E.			
	(3) Desempeño Profesional	28.5	7.9	28.2			

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Tabla 44 para la dimensión de Desempeño profesional, los profesores de la Universidad de Antofagasta y la Universidad de Sevilla obtuvieron puntuaciones similares, no se detectaron diferencias importantes ($Dif = 0.3, p < .01^{**}$), lo que permitió inferir que las respuestas de los académicos del área de la salud sobre su quehacer docente, fueron concondartes en relación a la falta de capacitación en investigación y gestión, que no postulan a financiamiento a realizar investigación, que existe poco interés en realizar este tipo de actividades, por otro lado que la extensión es un área deficitaria en la carrera docente. En la desviación estándar presentó patrones de respuestas promedio y los puntajes fueron similares, por lo tanto se mantuvo el nivel de homogeneidad.

4.1.4.4. Dimensión Elementos Afectivos de la Identidad

Tabla 45

Comparaciones por Dimensión Elementos Afectivos de la Identidad del Cuestionario entre Universidades

Dimensión	Universidad de Antofagasta (n=94)		Universidad de Sevilla (n=85)		Dif.	T	Tamaño Efecto
	Media	D.E.	Media	D.E.			
	(4) Elementos Afectivos de la Identidad	16.3	3.8	14.7			

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la Dimensión Elementos afectivos de la Identidad, los profesores chilenos obtuvieron mejor puntuación que los españoles (Dif. = 1.6, $p < .01^{**}$), en general una mejor evaluación de los aspectos que se han medido en esta Dimensión. Este hallazgo se traduce en que las respuestas favorables, derivadas de la valoración que sienten los docentes de la salud por parte de la Institución, de los estudiantes o el clima laboral, influyeron de manera significativa en la identidad docente. En la Universidad de Sevilla, estos aspectos no son tan importantes en la construcción de la identidad docente, donde los aspectos relacionados con apoyo institución e investigación resultan relevantes.

Finalmente podemos señalar que los análisis estadísticos del cuestionario entregan una adecuada validez y fiabilidad al cuestionario para ser utilizado en la presente investigación. Además, de entregar información sobre comparaciones entre las Dimensiones del instrumento cuantitativo de la Universidad de Antofagasta y de la Universidad de Sevilla, lo que permite tener a priori una información para comenzar el análisis de los resultados.

4.2. Comparación Fase Cuantitativa/Cualitativa

Los resultados que se presentan comparando ambas fases cuantitativa y cualitativa, analizando la información de las respuestas en la fase cuantitativa, obtenida por medio del cuestionario, y profundizando en ellas con las respuestas de la fase cualitativa, obtenida a través del análisis de las unidades de contenido de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los académicos de la Universidad de Antofagasta y la Universidad de Sevilla.

La información se presenta según las Dimensiones de la Investigación: Formación, Reflexión del proceso, Desempeño profesional y Elementos afectivos de la Identidad, analizando el comportamiento de las categorías en términos de fortaleza, debilidad y/o amenaza para sus respectivas dimensiones.

4.2.1 Dimensión Formación

En las Tablas 46, 47, 48, 49, 50 se muestra la frecuencia de las respuestas a las preguntas N°12, N°13, N°14, N°15, N°16 de la Dimensión Formación, entre la Universidad de Antofagasta y la Universidad de Sevilla. Las respuestas de los docentes se relacionaron con el análisis de las entrevistas.

Dimensión Formación: Distribución Porcentual pregunta 12 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P12	P12
Nunca	21,3%	42,9%
Casi nunca	10,6%	19%
A veces	20,2%	21,4%
Casi siempre	28,7%	13,1%
Siempre	19,2%	3,6%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La pregunta 12 del cuestionario, en relación a capacitación en planificación, los docentes de la Universidad de Antofagasta, los porcentajes derivan hacia el polo neutro-negativo, con una fuerte amenaza hacia la calidad de la docencia, indicando que en un comienzo cuando comienzan a realizar la docencia, la motivación era el gusto por la docencia, replicaban modelos de docentes con mayor experiencia, pero no tenían los conocimientos si la enseñanza que habían utilizado fue la que incidió directamente sobre su aprendizaje o habían otros factores, como personalidad, actitudes, etc. Esto último se ejemplifica con lo expresado por algunos docentes:

“... En el fondo había una docente bien escondida, me motivaba el hecho de que me gusta la docencia. Yo creo que esa es la razón de todos los que estamos acá. En ése tiempo uno perdía económicamente al venirse a la Universidad dejando de hacer clínica particular donde el resultado económico es mucho mayor”. (UA, 09, 35-42).

“... Con la experiencia que yo veo en los colegas antiguos que me hicieron clases. “Voy copiando algunos modelos” y con las enseñanzas que ellos mismos me entregaron” (UA, 02, 49-53).

Durante el transcurso de su labor docente, participaron en cursos de pedagogía para los profesionales de la salud que se dedicaban a la docencia, los cuales entregaban herramientas pedagógicas, pero consideraron que las capacitaciones eran de corta duración, por lo que debían ser permanentes a lo largo de su carrera docente, porque necesitaban conocer y actualizarse constantemente en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

“... La Universidad nos dictó un curso a todos los profesores que estábamos acá haciendo clases y no éramos profesores nos dictó un curso de pedagogía que duraba solamente tres meses”. (UA, 11, 50-54).

“... Al cabo de cinco años todo va innovando, es más debería haber esa formación continua” (UA, 05, 371-372).

En el caso de los académicos de la Universidad de Sevilla, los porcentajes se distribuyen hacia el polo neutro-negativo, señalando que la institución contaba con un curso de pedagogía para docentes que no eran del área de educación, realizaban diversas actividades hasta contaban con un asesoramiento, pero a pesar de ello, los docentes los consideran una amenaza, porque necesitan mayor capacitación y acompañamiento para que los docentes sientan seguridad en la labor que ejercen.

“... Había un programa ese año era muy sencillo el programa tenía no me acuerdo muy bien...en años posteriores fueron añadiendo más actividades a programas incluso grababan una clase y luego por qué eso no lo vi yo y después te hacían un asesoramiento, pero aún así no es suficiente” (US, 16, 122-128).

“... Yo creo que también un aspecto importante es que tuviesen a alguien más veterano de referencia, fuese como mentor y les pudiese hacer una mano en todo, tanto en animarles

cuando se siente inseguros hasta pasarle un material que le puedan servir de apoyo” (US, 13, 319-325).

Tabla 47

Dimensión Formación: Distribución Porcentual pregunta 13 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P13	P13
Nunca	10,6%	28%
Casi nunca	6,4%	17,1%
A veces	20,2%	23,2%
Casi siempre	36,2%	25,6%
Siempre	26,6%	6,1%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La pregunta 13 se asocia con capacitación en metodologías didácticas, los porcentajes de los académicos de la Universidad de Antofagasta se inclinan hacia el polo positivo, reconociendo que no son profesionales del área de la educación y necesitan tener conocimientos en pedagogía. Pero, indican que una fortaleza es la capacitación que pudieron realizar, lo que les permitió tener conocer herramientas que les permitieron conectar la teoría con la práctica, esto facilitó el aprendizaje de los estudiantes

“... Nosotros no somos docentes, lo tenemos que tener bien claro. No estamos en esta actividad, pero tenemos que tener ciertas herramientas que nos faciliten el aprendizaje de los alumnos” (UA, 09, 176-180).

“... La parte de educación... tú hablas con un profe y te maravillas porque ellos tienen modelos, teorías, las aplican y a uno todavía les cuesta, pero tenemos la experiencia: uno puede acercar lo que es su disciplina con un modelo de enseñar” (UA, 01, 158-162)

Además, consideran que la actualización de los conocimientos en la salud, es un proceso clave para la formación de los profesionales, porque deben conocer las últimas investigaciones y técnicas respecto al tratamiento de las enfermedades.

“... Si yo no me actualizo, no tengo cómo enfrentar alumnos”. (UA, 06, 108).

En los docentes de la Universidad de Sevilla, los porcentajes se inclinan hacia el polo neutro-negativo, señalando que los académicos de la salud, a pesar de tener una vasta experiencia en su campo disciplinar, no es un profesional del área de la educación, por lo que resulta una amenaza para ellos el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“... Ocurre que todos hemos tenido profesores que decimos cuánto sabe este profesor, pero lo mal que lo explica. Y eso es indudable, también que ha habido grandes genios de la medicina y todo... que no dominaban las técnicas didácticas, que no sabían exponer, que no sabían ordenar” (US, 15, 334-340).

La capacitación pedagógica, les permite conocer diversas metodologías didácticas para entregar los conocimientos a los estudiantes de la salud, es así que algunos docentes consideran que la Universidad debería entregar más oportunidades de formación docente, debiendo estar en constante actualización de conocimientos tanto pedagógicos como disciplinares, debido a que los estudiantes que llegan en la actualidad a las aulas son más exigentes sobre el saber.

“... Mi caso aquí a todos los compañeros que yo conozco no hemos tenido la formación pedagógica” (US, 16, 118-120)

“... Me encantaría recibir un curso de formación para que me explicaran qué es la parte más importante, que es lo que el profesor debe transmitir y como uno cuenta lo que conoce e intenta hacerlo lo mejor posible, pero reconozco que tengo una carencia en ese sentido y al

no haber recibido formación en cuanto a la docencia de alumnos de Universidad, probablemente ahí sea el punto más débil” (US, 18, 280-288)

“... Sabiendo distintas técnicas metodológicas uno podría elegir la que mejor debe funcionar, según la respuesta del alumnado uno puede hacer también una corrección si por aquí no funciona bien, a ver si podemos incluir lo uno o lo otro” (US, 16, 513-518).

Tabla 48

Dimensión Formación: Distribución Porcentual pregunta 14 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P14	P14
Nunca	12,9%	39,5%
Casi nunca	11,8%	22,2%
A veces	23,7%	21%
Casi siempre	30,1%	14,8%
Siempre	21,5%	2,5%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La pregunta N°14, está relacionada con capacitación en evaluación, los porcentajes de respuestas de los académicos de la Universidad de Antofagasta, se inclinaron hacia el polo positivo, donde las fortalezas estuvieron vinculadas con la capacitación pedagógica que han recibido durante su carrera de docente universitaria, consideran relevante que la capacitación en docencia debe desarrollarse de manera práctica, porque existen tareas tan básicas como diseñar una escala de notas, las cuales los profesionales de la salud no saben como realizarlo.

“...Me enseñaban a usar la pizarra, me enseñaban a hacer pruebas, me enseñaban a colocar notas, las escalas y todas esas cosas.” (UA, 11, 54- 56).

“... Me empezaron a hacer unas clases con unos psicólogos, de cómo hablar con los alumnos, cómo hacer las pruebas y de ahí como que empecé a entender en realidad no era llegar y pararse a hacer clases” (UA, 03, 42-47)

Los académicos de la Universidad de Sevilla, los porcentajes se inclinan hacia el polo negativo, porque consideraban una debilidad no tener capacitación docente, que no tienen las herramientas necesarias para realizar evaluación y han tenido que recurrir al apoyo de docentes con más experiencia o a ser autodidactas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“... Yo he elaborado las preguntas como yo he visto, yo he hecho la clase como he visto, siempre he encontrado la ayuda en otros compañeros” (US, 17, 149-152).

“... el primer año que me acuerdo que tenía que evaluar que tipo de preguntas, pero no eres el único que está en la asignatura compartes la asignatura con otros profesores, hay profesores que llevan años en la asignatura que los se encargan de decirte no te preocupes yo hago el examen o te paso una batería de preguntas de las que yo tengo tú las eliges. Pero también estos profesores ensayo error o sea que no tuvieron formación pedagógica” (US, 16, 156-165).

“... Mi duda surge en cuanto a no sé qué parte de todo el conocimiento yo tengo que transmitir a los alumnos que es lo que voy a examinar” (US, 18, 270-273).

Tabla 49

Dimensión Formación: Distribución Porcentual pregunta 15 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P15	P15
Nunca	8,5%	34,9%
Casi nunca	20,2%	24,1%
A veces	28,7%	21,7%
Casi siempre	24,5%	4,8%
Siempre	18,1%	14,5%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La pregunta N°15 tiene relación con asistencia a cursos de docencia, los porcentajes de los docentes de la Universidad de Antofagasta, indicaron el polo neutro- negativo, porque lo primero que reconocen como una amenaza es que no son profesionales del área de la educación y no cuentan con las herramientas pedagógicas que les permiten intervenir en el proceso bilateral que ocurre en la enseñanza-aprendizaje, donde el docente debe desarrollar acciones que influyan en las habilidades, destrezas y conocimientos de los estudiantes. Además, de reflexionar en hacer un cambio de identidad, porque adoptar una posición en la enseñanza, en la cual es importante el compromiso por prepararse para la transmisión de los conocimientos que entrega en el proceso de enseñanza.

“... Yo creo que el primer requisito para ser docente es hacer un cambio mental, más que un cambio en prepararme en evaluación. Es decir, el docente que no viene del área de la pedagogía hace uso y usufructo de una profesión por la cual no se preparó y no tiene conciencia de eso” (UA, 10, 122-128).

“... Esa ha sido mi trayectoria: he tenido que cambiar y reinventarme. Eso me ha dado una fortaleza tremenda frente a cualquier adversidad, porque lo sé solucionar, lo plasmo bien. (UA, 06, 129-133).

“... Porque primeramente a los docentes de la salud no los preparan para hacer clases, no está dentro de su formación curricular. No tenemos una asignatura que se oriente a la metodología de las clases. No están. Entonces, el que entra a hacer clases, entra a hacer clases por una cuestión de conocimiento, o sea cree que desde el punto de vista cognitivo sabe más que el resto, pero muchas veces esa no es la forma o no lo catapulta para decir “si yo sé más que este, puedo enseñar más que el otro” (UA, 02, 242-253).

Deben construir y reconstruir la identidad como docente a través de sus características personales, experiencias y capacitación permanente, lo fundamental en los docentes de la salud es dominar su especialidad y llevar ese conocimiento a la práctica.

“... Porque yo sentía que tenía el conocimiento de mi profesión, la parte técnica, pero no sabía cómo darla a conocer: transmitirles a los alumnos lo que yo sé. Por eso empecé a perfeccionarme en docencia (UA, 03- 52-57).

“... La definición de un docente del área de la salud es que es un tipo que aprendió una cuestión práctica, profesional, técnica y a la cual le tiene que agregar el conocimiento teórico pero que puede con mucha convicción unir las partes teóricas con la práctica” (UA, 05, 269-274).

Para algunos docentes de la salud el proceso de enseñanza es simple, para otros más dificultoso debido a que deben tener ciertas habilidades personales.

“... Otros a pesar de que saben mucho, no saben comunicar lo que saben” (UA, 03, 28-29).

“... Porque nosotros trabajamos con personas, nosotros tenemos que tener otra sensibilidad, tenemos que tener algo propio de cada una de nuestras disciplinas, en éste caso ser nutricionista significa ser una persona empática, que también tenga un poder de convencimiento, capacidad de educar, tenemos un cierto carisma por decirlo así y eso obviamente tenemos que ocuparnos en formarlo en nuestros estudiantes” (UA, 07, 214-222).

En los docentes de la Universidad de Sevilla, los porcentajes se inclinaron hacia el polo neutro-negativo, resultando una amenaza, porque no tienen interés en participar en cursos de docencia, aunque reconocen que existen falencias bastantes graves en algunos académicos, pero consideran que para la Institución que seas un buen docente es menos valorado, porque en los procesos de calificación académica, solo se considera la investigación, lo que desanima a los académicos que están interesados en hacer clases innovadores y de calidad.

“... Entonces el profesorado no participa en estos cursos, no se forma en pedagogía, porque no te lo puntúan para nada” (US, 16, 487- 489).

“... Hay una agencia que es externa que es la ANECA y que si tú trabajas, publicas, diriges tesis, haces investigación te van a valorar el currículum” (US, 15, 485-487)

Los docentes consideran que es necesario el dominio del tema, en el docente de la salud, aparte de los conocimientos que pueda tener en pedagogía.

“...Yo recuerdo profesores en la Universidad que me dieron a mi clases, que se habían preparado el tema y se habían preparado el tema para hacerlo lo mejor posible con toda su grandeza y su dificultades yo no estoy criticando a nadie pero se veía claramente que era gente que no tenía conocimiento de lo que estaban haciendo” (US, 18, 51-58).

“... Lo primero es que tiene que dominar su material tiene que ser el experto en esa materia y luego todo lo demás si encima manejarlas te es de puta madre. (US, 15, 403-406).

Por otro lado, consideran que el tiempo que se dedican a la docencia es demasiado y podría ocuparlo para otro tipo de actividades que permiten mayor puntaje en la evaluación docente o simplemente abandonar la carrera docente.

“... Porque soy consciente que esto requiere mucho tiempo y que absorbe mucho. Hacer las cosas bien absorbe mucho, entonces no sé yo creo me iría al Hospital a hacer mis turnos de 12 horas y ya está no me complicaría... un biólogo de profesor en la Universidad, talvez no encuentra trabajo de biólogo pero si puedo encontrarlo yo, tengo una opción más fácil en el Hospital” (US, 14, 358-367).

Tabla 50

Dimensión Formación: Distribución Porcentual pregunta 16 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P16	P16
Nunca	43,6%	38,8%
Casi nunca	17%	21,2%
A veces	24,5%	20%
Casi siempre	10,6%	10,6%
Siempre	4,3%	9,4%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La pregunta 16, tiene relación con asistencia a Congresos en docencia, los académicos de la Universidad de Antofagasta y de la Universidad de Sevilla, los porcentajes se inclinaron hacia el polo neutro-negativo, donde consideran que la docencia es la principal tarea del académico y es la que debe enfocar todos tus esfuerzos para realizarla con calidad, en cambio la investigación en

docencia la consideran una amenaza, porque se debe disponer de tiempo para realizarla, y finalmente es la investigación el área valorada por la institución, siendo que la Universidad su principal objetivo es educar profesionales para el campo laboral.

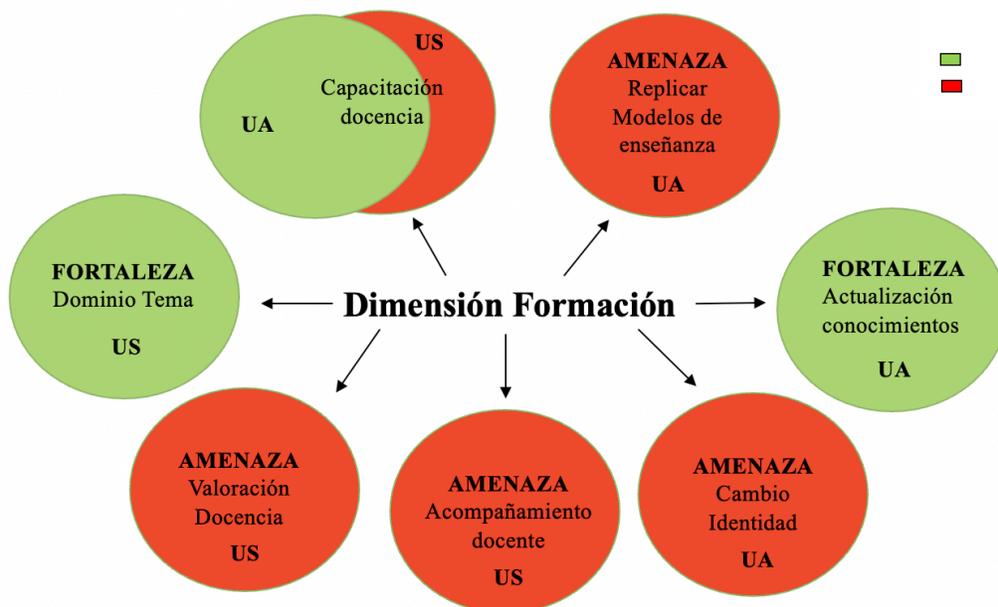
“... Es que te asignen cosas que uno le guste realizar o que le resten importancia a las cosas que uno hace. Por ejemplo, el hecho de hacer docencia sea menos importante que hacer investigación, lo que te empieza a catalogar que si tú investigas eres mejor profe que si tú eres un conductor hacia un alumno que está aprendiendo, siendo que en la Universidad el rubro principal es la docencia, pero se categoriza de mejor manera la investigación” (UA, 02, 138-147).

“... La función principal de la Universidad no es la investigación, es la formación, nuestro producto no son investigadores por lo menos las titulaciones de grado, los programas de Doctorado sí, pero lo que nosotros tenemos que sacar es la persona, la mejor enfermera posible, el mejor fisioterapeuta posible” (US, 16, 476-482).

4.2.1.1 Resumen de los Resultados de la Dimensión Formación

Figura 25

Resumen Dimensión Formación



Elaboración Propia 2021

La figura 25 muestra las variables que influyeron en la construcción de la Identidad del docente de la salud, donde la capacitación en docencia, para los docentes de las Universidades resultaron de diferentes maneras:

Docentes de la Universidad de Antofagasta

Los docentes, al inicio de su práctica al no contar con la capacitación pedagógica, replicaron modelos de enseñanza que les resultaron efectivos en su aprendizaje, pero al tener las herramientas docentes, pudieron tener la perspectiva de las acciones que debían cambiar y mejorar para la enseñanza.

La actualización de conocimientos, representa una fortaleza para los académicos, porque consideran que por ser docentes de carreras de la salud, deben estar constantemente actualizados en los últimos procedimientos y técnicas para ser utilizados en la prevención y recuperación de la salud. Además, en la práctica pedagógica deben contar con herramientas actualizadas para hacer frente a la enseñanza.

Por otro lado, debe existir en los profesionales de la salud que se dedican a la docencia, un cambio de identidad, desde lo sanitario a lo docente, identificando las amenazas que tiene en su profesión y los recursos que posee para ejercerla, sin perder la mirada de las competencias que tener cada profesional de la salud, considerando el enfoque práctico, donde la enseñanza sea significativa para el estudiante.

Docentes de la Universidad de Sevilla

Los docentes señalan que la falta de capacitación, no les permite contar con herramientas para realizar la labor docente, provocando la improvisación pedagógica en actividades como evaluación de la enseñanza y técnicas metodológicas.

El dominio del tema, es una variable importante para los académicos, porque indican la relevancia del manejo a profundidad de los contenidos que debe tener el docente que enseña, con la finalidad de entregar al estudiante los conocimientos específicos y con el manejo procedimental que necesita para ejercer su labor sanitaria.

Dentro de las amenazas para los profesionales de la salud, que llegan a la docencia es no contar con redes de apoyo o el acompañamiento de docentes con mayor experiencia, porque los hace sentir inseguros sobre sus acciones. Por otro lado, el considerar para la evaluación docente o la postulación a una plaza la poca valoración de la docencia por parte de la Institución o las

instancias gubernamentales, siendo que la mayoría de los profesionales que se dedican a la docencia son motivados por el hecho de formar integralmente a un profesional sanitario.

4.2.2 Dimensión Reflexión del Proceso

En las Tablas 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59 y 60 se presenta la distribución de las frecuencias de las preguntas N°18, N°19, N°20, N°21, N°22, N°23, N°24, N°25, N°26 y N°27 del instrumento cualitativo, los cuales se relacionaron con las unidades de contenido del análisis de las entrevistas.

Tabla 51

Dimensión Reflexión del Proceso: Distribución Porcentual pregunta 18 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P18	P18
Nunca	0%	1,2%
Casi nunca	1,1%	2,4%
A veces	7,4%	21,2%
Casi siempre	66%	61,2%
Siempre	25,5%	14,1%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La pregunta N°18 se relaciona con que los objetivos propuestos en sus cursos son alcanzados por la mayoría de los estudiantes, los porcentajes de las respuestas de los académicos de la Universidad de Antofagasta y de la Universidad de Sevilla se inclinan hacia el polo positivo, fundamentado principalmente como una fortaleza la capacitación docente que les permitieron conocer las diferentes herramientas que podían emplear en sus asignaturas, pero

también tiene relación con el esfuerzo y la dedicación del docente de la salud en conocer los estilos de aprendizaje y apoyar el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

“... Es enseñar de la forma más adecuada a cada uno de los estudiantes con sus particularidades, de lograr los aprendizajes esperados que yo me propuse en dicha asignatura y por supuesto que están contemplados dentro del plan de estudio estructurado” (UA, 08, 126-132).

“... A mí me cuesta separar los contextos en que están: hay cabros que les cuesta más, chiquillos que son de afuera, hay otros que tienen problemas (papás separados). Yo no puedo aislarme de esos problemas cuando uno está educando. (UA, 01, 310-315).

También es importante mencionar que los estudiantes consideran relevante la experiencia que tiene el docente de la salud en su campo disciplinar, donde los casos clínicos que puede presentar en la asignatura son situaciones reales vividas por el docente, esto logra motivar al estudiante al lograr el conocimiento.

“... La definición de un docente del área de la salud es que es un tipo que aprendió una cuestión práctica, profesional, técnica y a la cual le tiene que agregar el conocimiento teórico pero que puede con mucha convicción unir las partes teóricas con la práctica” (UA, 05, 269-274).

“... Vienen todos a preguntarme a mí y están conmigo por cosas super técnicas pero otras cosas, así como de materia:” Profe tengo este caso, ¿qué opina?”. Si me vienen a preguntar, es porque creen en el cuento que les estoy vendiendo” (UA, 03, 230-235).

Tabla 52

Dimensión Reflexión del Proceso: Distribución Porcentual pregunta 19 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P19	P19
Nunca		8,3%
Casi nunca	9,5%	12,9%
A veces	16%	17,6%
Casi siempre	30,9%	35,3%
Siempre	43,6%	25,9%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La pregunta N°19 indica la planificación de actividades en sus asignaturas con otros profesores, las respuestas de los docentes de ambas Universidades, se inclinan hacia el lado positivo, lo que es una fortaleza que los docentes sean profesionales de la salud y puedan realizar docencia, porque existe un conocimiento de los contenidos que deben incluirse en cada asignatura, además tiene la posibilidad de coordinarse con otros docentes para tener una mirada amplia del curriculum y las competencias que debe tener el profesional que está formando.

“... En medicina el conocimiento se comparte hartito. Es una especialidad que es super amplia, bien global, engloba varias disciplinas, trata de integrar varias disciplinas. Está siempre compartiendo información y es una práctica habitual entre los colegas y hacia los alumnos”. (UA, 04, 107-113).

“... Porque todos necesitamos de todos. Incluso tiene que ser multiprofesional para que las cosas resulten mejor. Ese es el éxito de cualquier empresa que sea Universidad y que tenga equipos multidisciplinarios muy emprendidos, no egoístas”. (UA, 06, 141-146).

Tabla 53

Dimensión Reflexión del Proceso: Distribución Porcentual pregunta 20 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P20	P20
Nunca	1,1%	9,4%
Casi nunca	4,3%	2,4%
A veces	17%	17,6%
Casi siempre	24,5%	37,6%
Siempre	53,2%	32,9%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La pregunta N°20 se relaciona con el uso de dos técnicas metodológicas en sus cursos, los porcentajes de las respuestas de los académicos de ambas Universidades, se inclinan hacia el lado positivo, las fortalezas están en que los docentes utilizan distintas metodologías en las asignaturas que imparten, porque los estudiantes que llegan a las aulas en la actualidad, son más autónomos y tecnológicos y el docente debe lograr el interés por el aprendizaje por parte de los alumnos, además que debe tratar de abarcar todos los estilos de aprendizaje que se relacionan en el aula.

“... De hecho todavía sigo porque la docencia también va cambiando y hay cosas que antes eran novedosas pero que hoy ya no son tan novedosas y que no atraen tanto la atención del alumno y tienen que buscarte otras herramientas distintas y por supuesto adaptarte a cada alumno que te llega como bien dice es distinto al que llegaba hace 15 años” (US, 13, 135-143).

“...Y lo que yo tengo que ver como docente en el área nuestra, es que tenemos que ser muy dinámicos, porque la ciencia es dinámica. En salud, es muy dinámica. (UA, 6, 169-171).

Tabla 54

Dimensión Reflexión del Proceso: Distribución Porcentual pregunta 21 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P21	P21
Nunca	1,1%	6,0%
Casi nunca	5,3%	7,2%
A veces	16%	18,1%
Casi siempre	28,7%	39,8%
Siempre	48,9%	28,9%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La pregunta N°21 se relaciona con la libertad de los docentes para realizar innovaciones en el aula, los porcentajes de las respuestas de los docentes de ambas Universidades se inclinan hacia el lado positivo, donde las fortalezas están en la autonomía para tomar decisiones sobre los cambios que realiza en el aula y la independencia que le permite la libertad para realizar estas innovaciones, adecuando metodologías y evaluaciones para que resulten más efectivas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

“... Aquí en la Universidad siento que soy más independiente, puedo desarrollar un rol más autónomo” (US, 14, 73-76).

“... Si yo en el Hospital tenía un techo, un techo a partir del cual ya no podía seguir progresando porque estaba la figura del médico, pero la Universidad de hecho es lo que más me gusta es la parte creativa que la docencia pueda ser lo que tu quieras (US, 14, 81-76).

Tabla 55

Dimensión Reflexión del Proceso: Distribución Porcentual pregunta 22 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P22	P22
Nunca		1,2%
Casi nunca	1,1%	3,7%
A veces	4,3%	20,7%
Casi siempre	45,7%	41,5%
Siempre	48,9%	32,9%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La pregunta N°22, tiene relación con la coherencia de las evaluaciones con las técnicas metodológicas utilizadas en clase. Los porcentajes de las respuestas de los docentes de las Universidades de Antofagasta y Sevilla, apuntan al polo polo positivo, resultando como fortaleza la capacitación pedagógica que pueden tener, esto permite al docente conocer y seleccionar distintas herramientas tanto metodológicas como evaluativas, que sean coherentes para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“... Porque no es solamente llegar y preparar una teoría porque también hay que saber evaluar, también hay que saber planificar pasos prácticos y para eso hay que tener conocimientos en metodología, didáctica. (UA, 07, 291-296).

Tabla 56

Dimensión Reflexión del Proceso: Distribución Porcentual pregunta 23 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P23	P23
Nunca	10,9%	9,5%
Casi nunca	4,3%	9,5%
A veces	28,3%	26,2%
Casi siempre	34,8%	32,1%
Siempre	21,7%	22,7%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta N°23, relacionada con la utilización de TIC en la práctica pedagógicas de los docentes. Los porcentajes de las respuestas de los académicos de ambas Universidades, se inclinan al polo positivo, las fortalezas están porque en salud, las tecnologías están en constante renovación y actualización, debido a los tratamientos de última generación que se realizan para tratar las enfermedades. Los docentes deben estar en constante capacitación para utilizar TIC en las aulas y formar al estudiante de la salud.

“... Bueno dentro de la odontología hay una dinámica muy tremenda de renovación de innovación tecnológica quizás obliga digamos a estar estudiando mucho y estar preparando siempre cosas” (US, 15, 292-297).

“... en las clases de manera lo más actualizada posible y estar lo más al día posible, eso es lo que yo intento transmitir eso es lo que para mí es enseñar” (US, 18, 184-188).

“.... Mantenerte actualizado, que el alumno siempre está exigiéndote cosas. El beneficio personal es mantenerme como siempre actualizado y revisando temas y activos” (UA, 04, 187-190)

Tabla 57

Dimensión Reflexión del Proceso: Distribución Porcentual pregunta24 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P24	P24
Nunca	70,2%	72,6%
Casi nunca	24,5%	21,4%
A veces	3,2%	2,4%
Casi siempre	2,1%	3,6%
Siempre		
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La pregunta N°24 que se asoció con problemas para mantener el respeto en el aula, las respuestas de los académicos de la Universidad de Antofagasta y de la Universidad de Sevilla, se inclinan hacia el polo negativo, considerando que en sus salas de clases no se presentan ese tipo de situaciones, existe respeto en el aula, el docente es un referente y los estudiantes lo ven como experto en el conocimiento que imparte.

“... Siento que ellos me respetan, tengo con ellos una ascendencia en el sentido de ser un referente para ellos por esto”. (UA, 01, 325-326).

“... Yo nunca he tenido hasta el día de hoy gracias a Dios ningún problema con ningún alumno de que me haya enfrentado de que se haya puesto contra mía” (US, 17, 121-124).

“... Un modelo a seguir, alguien que pueda inculcar a los estudiantes el respeto por el paciente, el trato con ellos” (UA, 04, 121-122).

Tabla 58

Dimensión Reflexión del Proceso: Distribución Porcentual pregunta 25 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P25	P25
Nunca	1,1%	2,4
Casi nunca	0%	1,2
A veces	22,5%	45,8
Casi siempre	60,7%	42,2
Siempre	15,7%	8,4
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La respuesta N°25 que se vinculó con que la aprobación de la asignatura es debido a la motivación que ejerce el docente, los porcentajes de respuestas de los académicos de ambas Universidades, apuntan al polo positivo, determinando como fortalezas que el docente se considera en el proceso de enseñanza-aprendizaje un facilitador que debe motivar y ayudar a que el estudiante logre su formación integral.

“... Yo me siento valorada especialmente cuando veo que los niños les va bien” (UA, 12, 232-234).

“... Cuando uno le da las posibilidades el docente tiene que ser un facilitador de las cosas” (UA, 06, 177-178).

“... Me encantaba, no hay nada más gratificante que enseñarle a una personal algo y transmitir conocimientos y los alumnos yo lo disfruto y lo paso estupendamente y me encanta, me entusiasma”. (US, 18, 71-76).

Además, considerar características personales de los docentes como empatía, exigencia, responsabilidad, carisma, motivarle la educación, son necesarias para el acercamiento con el estudiante en el proceso de enseñanza.

“... El empatizar, el ponerte en el lugar de la otra persona, el ser conciente y tener un equilibrio entre lo que uno piensa y lo que uno dice y lo que uno hace, son cosas que no vienen en ninguna asignatura. (US, 13, 232-236)

“ ... El enseñar es algo muy serio. Es una actividad muy noble pero muy exigente, de mucha responsabilidad” (UA, 01, 363-365).

“... Entonces es lo que yo les digo a los cabros ser médico tiene que tener una parte educadora, la salud es imposible no va a mejorar nunca si no tiene una parte educadora, si tú te restringes a que en una hora debes atender a 10 pacientes, porque o si no económicamente no te va bien, ese médico es el que no va a llegar nunca a ser buen docente, porque el traduce su profesión en dinero está fracasado como docente” (UA, 05, 339-348).

“ ... Porque nosotros trabajamos con personas, nosotros tenemos que tener otra sensibilidad, tenemos que tener algo propio de cada una de nuestras disciplinas, en éste caso ser nutricionista significa ser una persona empática, que también tenga un poder de convencimiento, capacidad de educar, tenemos un cierto carisma por decirlo así y eso obviamente tenemos que ocuparnos en formarlo en nuestros estudiantes” (UA, 07, 214-222).

Tabla 59

Dimensión Reflexión del Proceso: Distribución Porcentual pregunta 26 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P26	P26
Nunca		2,4%
Casi nunca	1,1%	3,6%
A veces	5,3%	15,5%
Casi siempre	31,2%	33,3%
Siempre	62,4%	45,2%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La pregunta N°26 se relacionó con la reflexión que realiza el docente en la práctica pedagógica, los académicos de la Universidad de Antofagasta y de la Universidad de Sevilla, los porcentajes de las respuestas se inclinan hacia el polo positivo, resultando una fortaleza que los docentes de la salud se sientan comprometidos con la formación integral de profesionales de la salud, no solamente con los conocimientos que necesita conocer para su profesión, desarrollando destrezas y habilidades, sino que también modificando conductas y valores, que debe tener para su futura profesión.

“... Yo tengo el deber de académico formarlo en el todo, no solamente como nutricionista o kinesiólogo” (UA, 06, 153-154)

“... Una persona que tiene la obligación de transmitir los conocimientos asistenciales y sobre la disciplina tiene a las personas que están iniciando el camino es como un guía a esas personitas que acaban de iniciar su camino y mi deber, mi obligación, mi responsabilidad es darle a conocer todo lo que conozco para que elijan sus herramientas, su camino” (US, 13, 149-157).

“... Nosotros trabajamos con seres humanos, además estamos formando alumnos que van a tratar pacientes y a veces al paciente hay que escucharlo, hasta ser psicólogo del paciente”.
(UA, 06, 187-190).

Tabla 60

Dimensión Reflexión del Proceso: Distribución Porcentual pregunta 27 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P27	P27
Nunca		2,4%
Casi nunca	4,3%	4,6%
A veces	17%	36,5%
Casi siempre	47,9%	36,5%
Siempre	30,8%	20%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La pregunta N°27 se asocia con los cambios que realizan los docentes en su planificación académica según la reflexión realizada, los porcentajes de respuestas de los docentes de ambas Universidades, se inclinan hacia el polo positivo, la fortaleza esta relacionada con la libertad que tiene el docencia para implementar nuevas estrategias, que resulten adecuadas de acuerdo a la reflexión realizada.

“... Lo que más me gusta es la parte creativa que la docencia pueda ser lo que tu quieras que sea y cada año puedes implementar nuevas estrategias, nuevas innovaciones y siempre es cambiar”
(US, 14, 80-84).

Además, es relevante la inversión en docencia que pueda realizar la Universidad, en capacitación de nuevas estrategias metodológicas (simulación, software virtuales, telemedicina,

etc), en infraestructura o medios tecnológicos para implementar estas modificaciones con la finalidad de lograr la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“... Disponibilidad de medios, han invertido en las teles que hay en las salas, en las pizarras electrónicas, en las nuevas salas, yo no lo veo pesimista esto, sino que lo veo bastante optimista. Toda ha favorecido que un docente se pueda desempeñar de manera tranquila”
(UA, 07, 311-316).

4.2.2.1 Preguntas Abiertas Dimensión Reflexión del Proceso

En la Tabla 61 se muestra las frecuencias de las respuestas N°51 del instrumento cuantitativo, los cuales se relacionan con las unidades de contenido del análisis de las entrevistas.

Tabla 61

Dimensión Reflexión del Proceso: Distribución Porcentual pregunta 51 del cuestionario.

Universidad de Antofagasta		Universidad de Sevilla	
Atributo	Frecuencia	Atributo	Frecuencia
Función principal la docencia	41,16%	Función principal la docencia	25,4%
Docencia e investigación igual tiempo	9,1%	Docencia e investigación igual tiempo	13,5%
Investigación la más importante	7,14	Investigación más importante	20,3%
Iguales proporciones	10,2%	Iguales proporciones	6,7%
Mayor gestión	2,0%	Gestión más importante	5,0%
Según intereses personales de cada uno	14,2%	Según intereses personales de cada uno	5,0%
Docencia y gestión igual tiempo	2,0%	Docencia y gestión igual tiempo	1,7%
No alcanza el tiempo para realizar las tres áreas	8,1%	Actividad Asistencial más importante	22,4%
Investigación y gestión igual tiempo	6,1%		

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La pregunta N°51, “Cómo debería a su juicio distribuir el tiempo de dedicación a la docencia, investigación y gestión”, el atributo que presenta un mayor porcentaje en ambas Universidades es que la función principal de los académicos es la docencia, en la Universidad de Antofagasta con un 41,16% y en la Universidad de Sevilla con un 25,4%, lo que indica que para

ellos para realizar la docencia se debe disponer de una mayor cantidad de tiempo en la preparación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“... Si tu me dices a que le daría relevancia primero a cómo hacemos las clases, segundo a como nos relacionamos mas repetuosamente” (UA, 05, 421-424).

Por otro lado, para los académicos de la Universidad de Antofagasta el atributo “según los intereses personales” obtiene un 14,2%, lo que indica que para los académicos es importante que tengan la posibilidad de decidir entre las tres áreas y desarrollar la que resulta más atractiva para el docente.

“...Y eso fue por un interés personal, incluso fui una de las primeras personas, junto con una enfermera, que nos metimos en el área educativa con docentes” (UA, 08, 99-102).

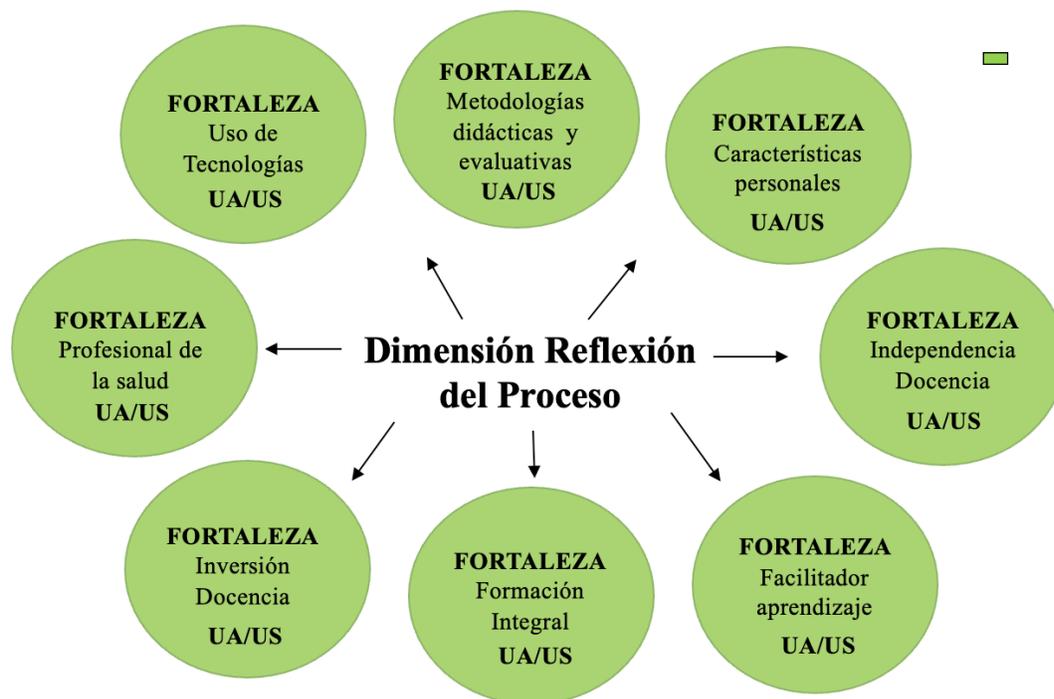
Para los académicos de la Universidad de Sevilla, es relevante el atributo “actividad asistencial es lo más importante, con un 22,4%, señalando que la identidad de los docentes de la salud con su profesión de salud es importante, la que pueden combinar con la función docente.

“... Yo sinceramente soy una persona muy asistencial yo soy una amante de mi profesión y de lo que es la fisioterapia” (US, 13, 57-59).

4.2.2.2 Resumen Resultados de la Dimensión Reflexión del Proceso

Figura 26

Resumen Dimensión Reflexión del Proceso



Elaboración Propia 2021

La figura 26 Muestra que los Docentes de la Universidad de Antofagasta y los de la Universidad de Sevilla, identificaron diversas variables que fortalecen la construcción de la Identidad docente, en la Dimensión Reflexión del proceso, que les permite conocer:

Universidad de Antofagasta y Universidad de Sevilla

Los académicos de ambas Universidades consideran como fortalezas el conocimiento del uso de Metodologías didácticas y evaluativas, como también que el docente debe conocer y emplear en el aula tecnologías innovadoras con la finalidad de utilizarlas en el proceso de

enseñanza-aprendizaje y logrando la motivación del estudiante que llega en la actualidad a la Universidad. Es por ello, que los docentes de la salud, se consideran facilitadores del aprendizaje de los estudiantes, porque deben encaminar y apoyar la enseñanza para que sea efectiva.

Por otro lado, es interesante que los docentes sienten que la docencia les entrega mayor independencia y libertad al momento de ejercer su labor, porque son responsables de lo que sucede en su asignatura y debe planificar las herramientas efectivas para que el aprendizaje sea significativo en los estudiantes. Lo que la profesión sanitaria no le permite, porque su actuar está normado bajo parámetros bien establecidos para cada situación que presentan los pacientes en particular.

Los docentes de las Universidades de Antofagasta y Sevilla, consideran que las características personales como empatía, responsabilidad, carisma, motivación etc, son necesarias en los docentes de la salud, debido a que ayudan a que el proceso de enseñanza sea más cercano al estudiante y logre el aprendizaje.

Los docentes universitarios que sean profesionales de la salud, entrega una característica especial, porque los contenidos que entrega en el aula son conocidos a profundidad, además de que permite delimitar cuáles son las competencias que debe tener el estudiante que se está formando. Entonces los docentes sienten que no solamente están formando profesionales de la salud, con sólidos conocimientos en lo teórico y en lo procedimental, sino que también deben ayudar a formar a la persona y enseñarles el trato con el paciente y el equipo de salud.

Finalmente, los docentes de la salud indican que el apoyo de la Institución para invertir en la docencia, mejorando los recursos, la capacitación y la infraestructura, es importante para que los docentes sientan que pueden mejorar constantemente la enseñanza y que para la Universidad son relevantes las innovaciones que realiza en el proceso.

4.2.3 Dimensión Desempeño Profesional

En las Tablas 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71 y 72 se muestra las frecuencias de las respuestas N°28, N°29, N°30, N°31, N°32, N°33, N°34, N°35, N°36, N°37 y N°38 del instrumento cuantitativo, los cuales fueron relacionados con las unidades de contenidos del análisis de las entrevistas.

Tabla 62

Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 28 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P28	P28
Nunca	44,7%	34,5%
Casi nunca	21,3%	26,2%
A veces	22,3%	22,6%
Casi siempre	6,4%	9,5%
Siempre	5,3%	7,2%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta 28 que consulta sobre los académicos realizan investigación en docencia, los porcentajes de las respuestas de los docentes de la Universidad de Antofagasta y de la Universidad de Sevilla se inclinan hacia el polo neutro-negativo, fundamentado como una amenaza porque la mayoría de los docentes tienen interés en realizar investigación en el área de su profesión de salud, porque es reconocida en la comunidad, en tanto la investigación en docencia, es poco valorada por los académicos y la Universidad. Además, que consideran que los profesores que investigan son mejores profesores, ello no es lo que aprecian los docentes de la salud, porque lo que consideran que debe ser su principal tarea es la docencia.

“... Yo todas las otras investigaciones las he desarrollado en la parte profesional pero no de docencia. (UA, 01, 216-217).

“...Si tú investigas eres mejor profe, que si tú eres un conductor hacia un alumno que está aprendiendo” (UA, 02, 143-145)

Tabla 63

Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 29 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P29	P29
Nunca	7,5%	4,7%
Casi nunca	23,7%	18,8%
A veces	36,6%	34,1%
Casi siempre	18,2%	28,2%
Siempre	14%	14,2%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta 29, sobre si la investigación es considerada el área más importante del perfil docente, los académicos de la Universidad de Antofagasta y de la Universidad de Sevilla, el porcentaje de respuesta se inclinó hacia el polo neutro-negativo, resultando una amenaza el no realizar investigación, porque consideran que la docencia es el área más relevante, porque los docentes de la salud deben transmitir experiencias y así formar profesionales con conocimientos clínicos de lo que pueden verse enfrentados en la práctica.

“... Por eso es mi visión que el profesor universitario debe tener experiencia en el campo que realiza, porque lo que yo sí he constatado y eso lo tengo clarísimo que aquellas personas que enseñan lo hacen en el día a día, transmiten mucho mejor la información y además, está mucho más actualizado” (US, 18, 44-51).

“... Yo trabajé con niños con daño neurológico 10 años, el hecho de haber trabajado con niños y después estar exponiendo un caso, tú puedes contarles a los alumnos tu experiencia. Yo lo hago y mucho. También cuando tienes que crear un caso, para una evaluación, de repente sacas de los casos que tuviste y eso no te lo da un texto” (UA, 03, 180-187).

En cambio, la investigación para los docentes es importante para la evaluación docente y ante un concurso para una plaza, solamente algunos docentes pueden acceder a tener recursos económicos y humanos para realizarla.

“... Ahora mismo estamos atravesando en la Universidad una esquizofrenia en investigación que lo único que cuenta es lo que investigas y la docencia está en horas no se está premiando a los buenos docentes, se está premiando sólo a los buenos investigadores” (US,14, 252-258).

“... Estoy muy descontento del período de evaluación porque es un método muy estricto y es igual para un docente de historia del arte que para un profesional como yo cardiólogo que tengo un montón de publicaciones, que me llaman que he estado en Barcelona la semana pasada, estuve en Italia, que viene voy a Londres a enseñar lo que hacemos y lo que tengo publicado” (US, 18, 340-348).

Tabla 64

Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 30 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P30	P30
Nunca	19,1%	21,4%
Casi nunca	25,5%	20,2%
A veces	17%	26,2%
Casi siempre	21,4%	22,6%
Siempre	17%	9,6%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta 30, sobre formación en investigación, los porcentajes de las respuestas de los docentes de ambas Universidades, se dirigen al polo neutro-negativo, resultando una amenaza la falta de capacitación en investigación, porque los docentes no tienen los conocimientos para realizar investigación, pero lamentablemente es la más valorada en la Institución para el concurso de plazas y la Universidad no entrega la herramientas para realizarla.

“... Hace falta una actividad investigadora para mejorar las herramientas, mejorar el producto final, pero creo que estamos girados demasiado para la investigación y la docencia se está dejando de lado” (US, 16, 482-487).

“... Nada, nada, jamás he recibido nada ni el más mínimo interés por parte de la Universidad ni un mail invitando a formarme o hacer un curso” (US 18, 155-157).

Tabla 65

Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 31 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P31	P31
Nunca	42,4%	21,4%
Casi nunca	16,3%	34,5%
A veces	21,7%	22,6%
Casi siempre	8,7%	11,9%
Siempre	10,9%	9,6%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta N°31, que tiene relación con la postulación de los académicos a financiamiento para realizar investigación en su área. Los académicos de la Universidad de Antofagasta y de la Universidad de Sevilla, el porcentaje de las respuestas se inclinan hacia el polo neutro-negativo, lo que representa una amenaza porque no tienen las redes de investigación, tampoco los recursos humanos ni económicos para realizar investigación.

“... Yo creo que el profesorado se siente un poco presionado y un poco agobiado en el sentido en que la ANECA marca unas pautas generales de qué requisitos se deben tener para estar en la Universidad con un tipo de contrato u otro y claro esos requisitos se hacen con un perfil para todos iguales y claro hay titulaciones que por su trayectoria y su recorrido histórico les cuesta trabajo poder encaminar la investigación y que además es la que más peso genera” (US, 16, 277-288).

Tabla 66

Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 32 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P32	P32
Nunca	52,2%	52,4
Casi nunca	18,9%	26,2
A veces	16,7%	13,1
Casi siempre	11,1%	7,1
Siempre	1,1%	1,2
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta N°32, sobre el financiamiento para realizar investigación en docencia, los porcentajes de las respuestas de los docentes de ambas Universidades, se dirigen hacia el polo negativo, resultando una debilidad, por ende es más difícil realizar investigaciones que requieren recursos económicos y solo pueden investigar algunas intervenciones que realizaron en la sala de clases, pero con un nivel bajo de impacto. Además, que los docentes de la salud, no están interesados en realizar investigación en esta área y consideran un exceso de trabajo, como también otros señalan que tienen proyectos personales que prefieren antes que la función docente.

“... Aquí hay muchos profesores que no tienen vocación de docente universitario bueno más o menos se dan casos alucinantes como gente que paga a otros para que investiguen por ellos para que den sus clases y que no aparecen por aquí. (US, 15, 94-98).

“... Yo creo que el tiempo que hay que dedicarle a la docencia es hartito y no es bien remunerado. En la privada vas a ganar mucho más y en la parte pública, chocan muchos los horarios que tienen que estar haciendo práctica”. (UA, 04, 273-278).

“... De hecho tenemos profesores que en algunos casos han dicho tengo necesidad y en ningún caso me lo compensa económicamente y que los fines de semana llegan a casa, a escribir artículos no desconectan nunca. En cambio, la consulta la cierro a no sé que hora y el fin de semana también” (US, 16, 303-309).

Tabla 67

Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 33 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P33	P33
Nunca	53,8%	51,8%
Casi nunca	10,8%	12,9%
A veces	15,1%	17,6%
Casi siempre	12,9%	11,8%
Siempre	7,4%	5,9%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta N°33, en relación a conseguir algún proyecto para realizar intervención en docencia. Los docentes de ambas Universidades las respuestas que se inclinan hacia el polo negativo que es una debilidad, porque consideran que la preparación y la implementación de los proyectos en docencia es ardua, sin valoración del trabajo realizado, porque la investigación en docencia no es considerada relevante en relación a las otras áreas científicas.

“... La labor de preparación de proyectos docentes de preparación de objetivo de tal a veces es absurda.... Y te lleva a un trabajo enorme que no tienen luego reflejo en la realidad y yo creo que ni lo leen” (US, 15, 347-352).

Tabla 68

Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 34 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P34	P34
Nunca	79,3%	54,1%
Casi nunca	8,7%	12,9%
A veces	8,7%	17,6%
Casi siempre	3,3%	10,6%
Siempre		4,8%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta N°34, sobre publicaciones en libros y/o revistas de docencia, las respuestas de los docentes de ambas Universidades se orientan hacia el polo negativo, fundamentado como debilidad el bajo interés de participar y realizar investigaciones en docencia, por el poco acceso que tienen los docentes a los grupos de investigación.

“... Cuando hay investigaciones que puedan aportar y tampoco te digo muy significantes para ganar un premio Nobel, pero sí que pueda aportar al avance, son investigaciones que a uno lo motivan. Es ahí donde uno se limita porque no encuentra las formas de cómo llegar a eso ni los grupos donde pueda trabajar” (UA, 02, 100-107).

Tabla 69

Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 35 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P35	P35
Nunca	26,9%	22,4%
Casi nunca	15,1%	10,6%
A veces	16,1%	17,6%
Casi siempre	19,4%	21,2%
Siempre	22,5%	28,2%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta N°35, sobre la realización de actividades de gestión, los docentes de ambas Universidades el porcentaje de las respuestas se orientó hacia el polo neutro-negativo, resultando una amenaza, porque están concientes que es una actividad que debe ser desarrollada por el académica, pero que no se sienten preparados, además de existir un exceso de trabajo en la función docente y los académicos de la salud prefieren la clínica o la investigación o simplemente encuentran que han entregado demasiado a la docencia.

“... Pero administración, tenemos que hacerlo un poco obligado, aunque esto de coordinar es entretenido. Aunque hacer gestión, no. Hay que preparar gente para lo administrativo, si, así como a mí no me gusta la clínica, a otro le tiene que gustar la parte administrativa y si no es médico, puede ser otros profesionales de la salud” (UA, 04, 133-140).

“... Llega un momento en que uno tiene que disfrutar la vida y no es que acá no lo disfrute, pero también esta carrera es absorbente en alguna medida: uno quita mucho de su familia, el estudiar implica a veces dejarlos en tiempo, en fin ... tantas cuestiones que he tenido que sacrificar en mi vida (UA, 01, 263-269).

“... Tiene la parte absorbente, porque yo me voy a mi casa y en la noche mientras miro la tele todavía estoy en el ordenador contestando correos, no hay un horario establecido como el trabajo del Hospital de 8 a 8” (US, 14, 208-213).

Tabla 70

Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 36 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P36	P36
Nunca	52,1%	50,6%
Casi nunca	10,6%	15,3%
A veces	16%	12,9%
Casi siempre	10,6%	14,1%
Siempre	10,6%	7,1%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta N°36, tiene relación con la formación en el ámbito de la gestión, los docentes de ambas Universidades en los porcentajes de las respuestas coinciden hacia el polo negativo, una debilidad que la Institución no disponga de capacitación en esa área, para los docentes, debido a que deben realizarlo hasta en las coordinaciones de asignatura y no tienen los conocimientos para realizarlo.

“... Para mí gestión es algo que yo sé que se tiene que hacer, pero no me satisface mucho ese tema. No creo ser un buen gestor. Si alguien me dice que lo tengo que realizar y me da herramientas, yo lo hago. Pero no me siento cómodo hacerlo, porque es algo que no sé hacer” (UA, 02, 107-113).

Tabla 71

Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 37 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P37	P37
Nunca	11,7%	19,3%
Casi nunca	10,6%	24,1%
A veces	29,8%	28,9%
Casi siempre	29,8%	19,3%
Siempre	18,1%	8,4%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta N°37, sobre las actividades de extensión hacia la comunidad, las respuestas de los académicos de ambas Universidades se inclinaron hacia el polo neutro -negativo, porque no tienen la posibilidad de realizar este tipo de acciones, debido al poco tiempo que tienen y a las condiciones laborales que tiene la Universidad de Sevilla.

“...Pero, por ejemplo enfermería de la salud reproductiva me encantaría un día a la semana tener que ir al Hospital a ejercer como matrona es verdad un día a la semana, no podría trabajar de mañana en el Hospital y de tarde en la Universidad” (US, 14, 177-182).

Tabla 72

Dimensión Desempeño Profesional: Distribución porcentual pregunta 38 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P38	P38
Nunca	1,1%	5,9%
Casi nunca	4,3%	12,9%
A veces	7,4%	32,9%
Casi siempre	21,2%	32,9%
Siempre	66%	15,4%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta N°38, sobre la labor social de extensión es importante para la Institución, los porcentajes de respuestas de los académicos de la Universidad de Antofagasta, se dirigieron hacia el polo positivo, porque la Instituciones universitarias deben tener una visión holística sobre la promoción de la salud, incentivando a los docentes y estudiantes a llegar a la comunidad con intervenciones y proyectos, con la finalidad de mejorar la calidad de vida de las personas.

“... Uno se ha ganado su espacio. Y nutrición se ha ganado un tremendo espacio, porque somos requeridos no solo en la Universidad, sino que, en el sistema, dentro de la comunidad” (UA, 06, 280-283).

En la Universidad de Sevilla las respuestas de los académicos se inclinaron hacia el polo neutro -negativo, porque no tienen la posibilidad de realizar este tipo de acciones, debido al poco tiempo que tienen y a las condiciones laborales que tiene la Universidad de Sevilla.

“...Pero, por ejemplo enfermería de la salud reproductiva me encantaría un día a la semana tener que ir al Hospital a ejercer como matrona es verdad un día a la semana, no podría trabajar de mañana en el Hospital y de tarde en la Universidad” (US, 14, 177-182).

4.2.3.1 Preguntas Abiertas Dimensión Desempeño Profesional

En la Tabla 73 se muestra las frecuencias de las respuestas N°50 del instrumento cuantitativo, los cuales se relacionan con las unidades de contenido del análisis de las entrevistas.

Tabla 73

Dimensión Desempeño Profesional: Distribución Porcentual pregunta 50 del cuestionario.

Universidad de Antofagasta		Universidad de Sevilla	
Atributo	Frecuencia	Atributo	Frecuencia
Me gusta la actividad docente	7,8%	Disfruto de la docencia	6,1%
Me ha permitido desarrollarme en otras áreas	7,8%	Me ha permitido adquirir conocimientos en otras áreas	4,0%
Es un cargo demandante que no da tiempo para desarrollarse en otras áreas	11,7%	Hay exceso de trabajo	10,2%
Adquisición y actualización de conocimientos	12,2%	Actualización permanente	6,1%
Ha permitido desarrollarme en investigación	4,9%	Me ha permitido desarrollarme en investigación	3,0%
Me ha permitido formarme en competencias necesarias para realizar docencia	24,5%	Existe interés personal por el perfeccionamiento académico	10,5%
Falta perfeccionamiento en investigación	3,9%	Faltan recursos para la investigación	5,1%
Falta perfeccionamiento en docencia	8,8%	Faltan recursos para la docencia	3,0%
Retroalimentación con alumnos	5,8%	Me ha permitido desarrollarme personal y profesionalmente	30,6%
Se reconoce la labor realizada	1,9%	Falta estabilidad laboral	6,1%
Falta formación en gestión	3,9%	Falta apoyo Universidad	15,3%
Me ha permitido complementar la docencia con la clínica	3,9%		
La Universidad apoya la formación académica	2,9%		

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La pregunta N°51, “Siente que el trabajo que desempeña, le ha permitido desarrollarse profesionalmente y personalmente durante todos éstos años. ¿Si-No? ¿Por qué? ¿Qué le falta?, el atributo que presenta un mayor porcentaje en los académicos de la Universidad de Antofagasta son las que están relacionadas con la formación académica en competencias necesarias para hacer docencia con un 24,5%, como también, la adquisición y actualización de conocimientos con un 12,2%, las que permiten apoyar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

“...Por ejemplo, cuando tu ingresas a la UA, el que sabe jerarquía de instructor le dan curso de formación docente” (UA, 03, 137-140).

Pero también existen académicos que señalan que todavía les falta perfeccionamiento en docencia con un 8,8%, y en el área de la gestión un 3,9% para coordinación de los cursos u ocupar cargos directivos.

“... Pero administración, tenemos que hacerlo un poco obligado, aunque esto de coordinar es entretenido. Aunque hacer gestión, no. Hay que preparar gente para lo administrativo” (UA, 05, 133-137)

Por otro lado, los académicos de la Universidad de Sevilla con un 30,6%, señalan que la actividad docente le ha permitido desarrollarse personal y profesionalmente, lo que no se presenta en su profesión de salud.

“...Pero aquí en la Universidad siento que soy más independiente, puedo desarrollar un rol más autónomo. Si yo en el Hospital tenía un techo, un techo a partir del cual ya no podía seguir progresando porque estaba la figura del médico” (US, 14, 70-75).

Pero existen académicos en la Universidad de Sevilla con un 15,3% que señalan que les falta apoyo de la Universidad para desarrollar las diferentes áreas que involucra la función docente, influyendo directamente en la construcción de la identidad docente.

“... Nada, nada jamás he recibido nada ni el más mínimo interés por parte la universidad ni un mail invitando a formarme o hacer un curso ni un mail preguntándome qué hago o que no hago, ni un mail preguntándome sobre mi evaluación sobre mi actividad” (UA, 18, 148,153)

4.2.3.2. Resumen Resultados Dimensión Desempeño Profesional

Figura 27

Resumen Dimensión Desempeño Profesional



Elaboración Propia 2021

La figura 27 muestra las variables que influyen en la construcción de la Identidad del docente de la salud en la Dimensión Desempeño profesional.

Los Docentes de la Universidad de Antofagasta y la Universidad de Sevilla, señalan que las Universidades le entregan demasiado relevancia a la investigación, pero que no entregan las herramientas como capacitación, recursos, infraestructura para realizarla, por lo que para los docentes de la salud, les dificulta su desarrollo y resulta una amenaza porque es una condición importante al realizar la jerarquización académica o al postular a una plaza.

El mismo caso sucede en el caso de la gestión, las Instituciones no realizan capacitación en ésta área y los docentes que se dedican a esta labor, deben aprender haciendo, lo que dificulta el trabajo de los profesionales de la salud, que se dedican a realizar docencia y a supervisar prácticas clínica, con lo que no les queda tiempo para la gestión.

Los docentes consideran que es una fortaleza que los académicos tengan experiencia, clínica, porque enseñan a los estudiantes con dominio de los contenidos y procedimientos que deben saber, además que el estudiante percibe que el docente es experto en su área y siente seguridad con lo que enseña.

Los profesionales de la salud que se dedican a la docencia universitaria, sienten que ejercer la labor docente es una debilidad, porque demanda un exceso de trabajo y dedicación, el académico se debe desarrollar en varias áreas: docencia, investigación, gestión y vinculación, pero además, la docencia exige tiempo de planificación, preparación y evaluación, siendo mayor al que tendría que realizar ejerciendo la labor de un profesional de salud.

Los docentes de las Universidades de Antofagasta y Sevilla, consideran una fortaleza la extensión hacia la comunidad que tiene la labor docente, con mayor prevalencia las carreras de la salud, que permite interactuar activamente y realizar intervenciones sociales. Pero en la labor social de la Universidad, existe una diferencia entre ambas Universidades, donde la de Antofagasta, considera una fortaleza las acciones que llegan las profesiones de la salud hacia la

comunidad. En tanto, en la Universidad de Sevilla, entregan menor relevancia a la labor social y consideran una amenaza que existan pocas actividades que pueden realizar, debido a la poca disponibilidad de tiempo y recursos.

4.2.4 Dimensión Elementos afectivos de la Identidad

4.2.4.1 Preguntas Escala Likert Dimensión Elementos afectivos de la Identidad

En las Tablas 74, 75, 76, 77 y 78 se muestra las frecuencias de las respuestas N°40, N°41, N°42, N°43 y N°44 del instrumento cuantitativo, los cuales se relacionan con las unidades de contenido del análisis de las entrevistas.

Tabla 74

Dimensión Elementos Afectivos de la Identidad: Distribución Porcentual pregunta 40 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P40	P40
Nunca	6,6%	21,7%
Casi nunca	14,3%	25,3%
A veces	20,9%	28,9%
Casi siempre	26,4%	20,5%
Siempre	31,9%	3,6%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta 40, que tiene relación con siente que su función docente se valora en la Institución donde ejerce, los porcentajes de las respuestas de los docentes de la Universidad de Antofagasta se inclinan hacia el polo positivo, fundamentado como una fortaleza, porque sienten que su función docente es valorada por los estudiantes y la comunidad universitaria.

“... Sí me siento valorada por el reconocimiento de los mismos estudiantes. Por el reconocimiento de mis pares y de mis superiores, incluso me han ofrecido varias veces oportunidades de trabajo y no solamente acá en esta unidad, en otras unidades igual (UA, 8, 241-246).

“... Muy bien valorado por los estudiantes en general. Eso es un agrado grande. Un orgullo importante” (UA, 04, 211-213).

“... Es la sumatoria de las cosas, mi gusto, mi misma vocación, pero también los resultados, para mí ha sido tremendamente significativo el reconocimiento de los estudiantes” (UA, 7, 97-101).

Lo anterior, es favorecido por el buen clima laboral que se genera en las unidades académicas, donde los docentes desempeñan sus funciones.

“... Afortunadamente el ambiente de trabajo de nosotros no es malo todavía, nos permite trabajar en conjunto, pero creo que si ese ambiente de trabajo cambia yo me replantearía un poco la forma de seguir” (UA, 02, 133-137).

Como consecuencia de los factores anteriormente descrito, el docente se siente parte de la Institución donde labora lo que colabora a la construcción de la identidad docente.

“... Yo ya siento la Universidad de Antofagasta como parte de lo que yo hago y si me toca defenderla la voy a defender, o sea me he embuido de la Universidad de Antofagasta, sin lugar a dudas” (UA, 05, 463-467).

Algunos profesionales de la salud hasta logran identificarse con la carrera de docente, por las experiencias favorables que viven en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“ ... Uno se va enamorando de lo que va haciendo. Si bien es cierto me encanta mi profesión, pero esa es la otra carrera que me hubiera gustado haber sido: docente. Me gusta lo que hago” (UA, 09,100-104).

En la Universidad de Sevilla se inclinan hacia el polo neutro- negativo, fundamentado como una amenaza porque los docentes sienten que no son valorados por los estudiantes y la Institución.

“... Que el alumno no valora cuando tú haces el esfuerzo de hacer tu trabajo bien y eso no suele ser tan gratificante” (US, 14, 287-289).

“... Alomejor es lo que siento que no me valoren porque lo que yo hago es lo que tengo que hacer es mi trabajo no sé, ni más ni menos” (US, 13, 306-309).

Además, que la carrera docente presenta demasiadas exigencias, las cuales no representan el tiempo de dedicación y el poco reconocimiento y la baja remuneración que reciben por parte de la Universidad.

“... Yo no he recibido nada de la universidad nada más que me sueldo de €340 al mes que te comprenderá eso no motiva nada (US, 18, 192-195).

“... Entonces digo para que me voy a complicar la vida y yo en la consulta gano el triple o cuatro veces más y soy mi jefe y nadie me tiene que estar diciendo nada, eso es lo que muchas veces puede hacer que no hay continuidad con la carrera docente (US, 16, 297-302).

“... Por ejemplo profesionalmente no hay ningún mérito, no hay ningún mérito como tal ser profesor asociado, es muy poco el dinero que da y profesionalmente reconocimiento no mucho” (US, 18, 77-81).

En relación al clima laboral, los docentes señalan que es un clima muy competitivo y privilegian los intereses personales, por sobre los grupales.

“... El clima laboral no es bueno en general es un clima muy competitivo y no, no lo tengo claro no es un clima laboral bueno, mientras que yo tengo compañeras que incluso, yo con mis compañeras del Hospital y demás por ejemplo llega navidad y todos comen juntos, salen juntos, aquí no, porque como no hay un horario común, cada uno tiene su horario y no hay sentimiento de grupo, aquí cada uno va a lo suyo” (US, 14, 447-456).

Otro aspecto que consideran importante es la falta de estabilidad laboral que te entrega la Universidad, lo que determina una condición relevante para la construcción de la identidad.

“... Dando clase que me suponía €200, €300 al mes, incluso han creado la figura del tutor clínico que no les pagan directamente tiene que atender a los alumnos pero no cobra imagínate la situación penosa. (US, 15, 527-532).

“... Lo tengo muy claro a mi se me acaba el contrato el próximo año en Septiembre, porque la Universidad no ha conseguido sacar todavía mi plaza y si me pusieran muchas trabas para renovar algo, yo la abandonaría no seguiría porque requiere mucho esfuerzo, requiere mucha dedicación, mucho tiempo” (US, 14, 328-335).

Tabla 75

Dimensión Elementos Afectivos de la Identidad: Distribución Porcentual pregunta 41 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P41	P41
Nunca	30,4%	22,9%
Casi nunca	25%	30,1%
A veces	22,8%	20,5%
Casi siempre	14,1%	16,9%
Siempre	7,6%	9,6%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta 41, sobre se siente motivado por la Institución para realizar investigación en su área, los porcentajes de las respuestas de los docentes de ambas Universidades se orientan hacia el polo neutro-negativo, fundamentado como una amenaza por situaciones relacionadas con el acceso a formación, financiamiento o a que las líneas de investigación no se encuentran definidas en algunas titulaciones no pueden realizarla.

“... Yo creo que no nos podemos comparar con otras titulaciones que siempre han sido licenciaturas y han tenido acceso al Doctorado y tienen un área de conocimiento propio con unas áreas de investigación con mucha producción científica en ese sentido” (US, 16, 271-277)

“... Sobre administración interna, también es una parte que yo siento que no está tan desarrollada al igual que la investigación, si como modelo de aplicación. Acá hay cosas quedaron... está en construcción” (UA, 01, 218-222).

“... Por ese perfil que tienen de investigador no los pueden compatibilizar bien con la actividad docente es que no puedo dar clases, no puedo dar prácticas, porque estoy aquí,

porque estoy investigando allí, tengo. Ya no tenga formación docente, yo veo que la Universidad potencia mucho demasiado la investigación” (US, 16, 419-425).

Tabla 76

Dimensión Elementos Afectivos de la Identidad: Distribución Porcentual pregunta 42 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P42	P42
Nunca	36,2%	48,1%
Casi nunca	30,9%	32,1%
A veces	20,2%	9,9%
Casi siempre	8,4%	9,9%
Siempre	4,3%	
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta 42, sobre se siente motivado por la Institución para realizar investigación en docencia universitaria, los porcentajes de las respuestas de los docentes de la Universidad de Antofagasta se inclinan hacia el polo negativo, fundamentado como una debilidad porque la mayoría de los docentes tienen interés en realizar investigación en el área de su profesión de salud, porque es reconocida en la comunidad, en tanto la investigación en docencia, es poco valorada por los académicos y la Universidad.

“...Nosotros en investigación tenemos una falencia grande: las investigaciones que hemos hecho acá no van por el lado de la investigación en educación, que nos hace mucha falta. Sin embargo, con el tema de la simulación clínica los colegas sí están investigando y generando evidencias de lo que hacen” (UA, 01, 192-198).

Tabla 77

Dimensión Elementos Afectivos de la Identidad: Distribución Porcentual pregunta 43 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P43	P43
Nunca	39,8%	43,5%
Casi nunca	22,6%	29,4%
A veces	18,3%	11,8%
Casi siempre	11,8%	8,2%
Siempre	7,5%	7,1%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta 43, tiene relación con se siente motivado por la Institución para realizar gestión, los porcentajes de las respuestas de los docentes de la Universidad de Antofagasta y los de la Universidad de Sevilla, se inclinan hacia el polo negativo, fundamentado como una debilidad porque la mayoría de los docentes no sienten que tienen las herramientas para desempeñarse en un cargo de gestión, pero principalmente es por iniciativa propia porque la Institución no entrega éste tipo de formación.

“... Bien simultáneamente se presentó un Diplomado de Gestión en salud y también lo tome porque yo estaba empezando en la carrera de Directora y también sentía que faltaban muchas cosas” (UA, 01, 104-108).

“... Así como a mí no me gusta la clínica, a otro le tiene que gustar la parte administrativa y si no es médico, pueden ser otros profesionales de la salud” (UA, 04, 137-140).

Tabla 78

Dimensión Elementos Afectivos de la Identidad: Distribución Porcentual pregunta 44 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P44	P44
Nunca	6,5%	20,2%
Casi nunca	24,6%	34,5%
A veces	32,3%	33,3%
Casi siempre	22,6%	8,4
Siempre	14%	3,6
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta 44, señala que se valora la extensión en su Institución, los porcentajes de las respuestas de los docentes de la Universidad de Antofagasta y de la Universidad de Sevilla se inclinan hacia el polo neutro-negativo, fundamentado como una amenaza porque la mayoría de los docentes no tienen interés en realizar extensión hacia la comunidad, debido a la alta carga laboral que tienen, aunque algunos docentes sienten que tienen un rol social que deben cumplir.

“... Muchos no están interesado en eso, y el servicio los consume harto. El tiempo es escaso para además, dedicarse a la docencia (UA, 04, 289-291).

“... Yo soy muy convencido de que yo tengo un rol social que cumplir, porque vengo de una familia campesina que no sabía ni leer ni escribir, eso yo lo tuve internamente, primero quería trabajar en lugares que atendiera solo a trabajadores, tenía un convencimiento que yo tenía que cumplir un rol social no quería enriquecerme con la medicina eso lo traía claro de siempre” (UA, 05, 146-154).

4.2.4.2 Preguntas Selección Múltiple Dimensión Elementos afectivos de la Identidad

En las Tablas 79, 80, 81 y 82 se muestra las frecuencias de las respuestas N°45, N°46, N°47, y N°48 del instrumento cuantitativo, los cuales se relacionan con las unidades de contenido del análisis de las entrevistas.

Tabla 79

Dimensión Elementos Afectivos de la Identidad: Distribución Porcentual pregunta 45 del cuestionario.

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P45	P45
Interés por la docencia	62,8%	57,8%
Interés por la Investigación	14,9%	31,3%
Generación del conocimiento	18,1%	6,0%
Mejores ingresos económicos	4,3%	
Status social de la profesión		1,2%
No tuve otra opción, habían pocas oportunidades en mi profesión.		3,6%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta 45, “En sus inicios como profesor, considero ejercer la profesión docente universitario por”, los académicos de la Universidad de Antofagasta con un 62,8% y los de la Universidad de Sevilla con un 57,8%, consideraron como fortaleza, el interés por la docencia, lo que influyó su decisión por ejercer la docencia.

“... En el fondo había una docente bien escondida, me motivaba el hecho de que me gusta la docencia. Yo creo que esa es la razón de todos los que estamos acá. En ése tiempo uno perdía económicamente al venirse a la Universidad dejando de hacer clínica particular donde el resultado económico es mucho mayor”. (UA, 09, 35-42).

El interés por la investigación es otro aspecto que consideraron importante para ejercer la docencia, los académicos de la Universidad de Antofagasta con un 14,9% y los de la Universidad de Sevilla con un 31,3%.

“...Si tú investigas eres mejor profe, que si tú eres un conductor hacia un alumno que está aprendiendo” (UA, 02, 143-145)

Tabla 80

Dimensión Elementos Afectivos de la Identidad: Distribución Porcentual pregunta 46 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P46	P46
Que mis alumnos aprendan	89,4%	85,5%
Aumento de sueldo		1,2%
Reconocimiento de mis estudiantes	3,2%	3,6%
Reconocimiento en mi Institución	2,4%	
Reconocimiento fuera de mi Institución	1,2%	1,2%
Desarrollarme profesionalmente como docente	6,4%	6,0%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta 46, “En mi profesión de docente universitario, mi motivación más importante es”, los académicos de la Universidad de Antofagasta con un 89,4% y para los de la Universidad de Sevilla con un 85,5%, consideraron como una fortaleza la motivación de que los alumnos aprendan, los porcentajes fueron similares en ambas Universidades.

“ ... Uno se va enamorando de lo que va haciendo. Si bien es cierto me encanta mi profesión, pero esa es la otra carrera que me hubiera gustado haber sido: docente. Me gusta lo que hago”. (UA, 09,100-104).

Tabla 81

Dimensión Elementos Afectivos de la Identidad: Distribución Porcentual pregunta 47 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P47	P47
Dedicarme a otra actividad que me permita desarrollarme tanto personal como profesionalmente	43%	34,2%
Para dedicarme a mi profesión inicial	3,5%	4,1%
Para conseguir mayor remuneración económica	10,5%	6,8%
Por las características y/o comportamientos de los estudiantes	1,2%	8,2%
Por la falta de apoyo de la Institución para realizar innovaciones	25,2%	16,4%
Por la excesiva carga de trabajo	16,3	26%
Por el escaso reconocimiento social de la profesión		4,1%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta 47, “Señale el motivo más importante por el cual Ud. dejaría la docencia universitaria”, los docentes de la Universidad de Antofagasta con un 43% y los de la Universidad de Sevilla con un 34,2%, para dedicarse a otra actividad que me permita desarrollarme tanto personal como profesionalmente.

“... Llega un momento en que uno tiene que disfrutar la vida y no es que acá no lo disfrute, pero también esta carrera es absorbente en alguna medida: uno quita mucho de su familia, el estudiar implica a veces dejarlos en tiempo, en fin ... tantas cuestiones que he tenido que sacrificar en mi vida (UA, 01, 263-269).

La falta de apoyo de la institución para realizar innovaciones es un aspecto perjudicial para los académicos de la Universidad de Antofagasta con un 25,2% y los de la Universidad de Sevilla con un 16,4%, porque interfiere directamente en la calidad de la enseñanza que imparten.

“... A mí la universidad tengo que decir desgraciadamente no me ha enseñado nada, la universidad no me ha transmitió nada. (US, 18, 128-130).

Tabla 82

Dimensión Elementos Afectivos de la Identidad: Distribución Porcentual pregunta 48 del cuestionario

	Universidad de Antofagasta	Universidad de Sevilla
Valores	P48	P48
Condiciones para realizar docencia	25%	22,2%
Condiciones para realizar investigación	17%	23,5%
Remuneración económica	8%	12,3%
Inestabilidad Laboral	17%	13,6%
Características y/o comportamientos de los alumnos	6,8%	2,5%
Relaciones con los compañeros	5,7%	6,2%
Excesiva carga de trabajo	15,9%	11,1%
Relación con las autoridades académicas	8,6%	4,5%
	100%	100%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

En la pregunta 48, “Señale el motivo de mayor importancia qué le causa insatisfacción en su carrera como docente universitario”, la variable que le causa mayor insatisfacción a los académicos fue las condiciones para realizar docencia, en la Universidad de Antofagasta se presentó en un 25% y en la Universidad de Sevilla en un 22,2%, porque en la Institución te exigen que realices actividades en todas las áreas (docencia, investigación, gestión y extensión) y no entregan la formación o los recursos para realizarla.

“... Yo aquí debo dar clases aparte me exigen que debo hacer todas estas cosas, porque resulta que si no tengo todas éstas publicaciones, resulta que si no tengo un sexsenio no puedo optar a participar en un Programa de Doctorado (US, 16, 291-296).

Las condiciones para realizar investigación fue otro aspecto importante para los académicos que le provoca insatisfacción en su labor, en la Universidad de Antofagasta con un 17% y en la Universidad de Sevilla con un 23,5%, porque existen unidades que no tienen líneas de investigación definidas y no disponen de recursos para realizarlas, por lo que es difícil para el académico realizarla.

“... Hay titulaciones que por su trayectoria y su recorrido histórico les cuesta trabajo poder encaminar la investigación y que además es lo que más peso genera” (US, 16, 285-288).

4.2.4.3 Preguntas Abiertas Dimensión Elementos Afectivos de la Identidad

En la Tabla 83 se muestra las frecuencias de las respuestas N°49 del instrumento cuantitativo, los cuales se relacionan con las unidades de contenido del análisis de las entrevistas.

Tabla 83

Dimensión Elementos afectivos de la Identidad: Distribución Porcentual pregunta 49 del cuestionario.

Universidad de Antofagasta		Universidad de Sevilla	
Atributo	Frecuencia	Atributo	Frecuencia
Comprometido formación	34,4%	Comprometido con la formación de los estudiantes	14,9%
Responsabilidad	11,1%	Responsable	5,9%
Retroalimentación con los estudiantes	3,5%	Cercano a los estudiantes	12,7%
Empatía	8,7%	Empático	7,8%
Actualización del conocimiento	8,7%	Actualización de conocimientos	1,9%
Respetuoso hacia los estudiantes	4,6%	Respetuoso con los estudiantes	4,9%
Dominio tema	4,6%	Dominador del tema	3,9%
Disfrute con la docencia	5,2%	Disfrute la docencia	2,9%
Innovador	10,5%	Innovador	9,8%
Proactiva	2,9%	Motivador	13,7%
Capacidad trabajo en equipo	5,8%	Capacitación permanente en docencia	4,9%
		Investigador	2,94%
		Relaciona la docencia y la clínica	8,8%
		Exigente	4,9%

Fuente: Elaboración Propia (2021)

La pregunta N°49, “Señale una definición de Ud. como docente. ¿Cómo se considera? ¿Qué rasgos o características lo definen?, el atributo que presenta un mayor porcentaje en los académicos de la Universidad de Antofagasta con un 34,4% y en la Universidad de Sevilla con un 14,9%, es el compromiso con la formación de los estudiantes.

“... Lo que más me retiene aquí es sin duda es el compromiso con mis estudiantes y el mismo proyecto que tengo de la carrera” (UA, 07, 257-259).

También, consideran que actitudes personales del docente como responsabilidad, cercanía, motivación influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que son un referente para los estudiantes como profesionales de la salud.

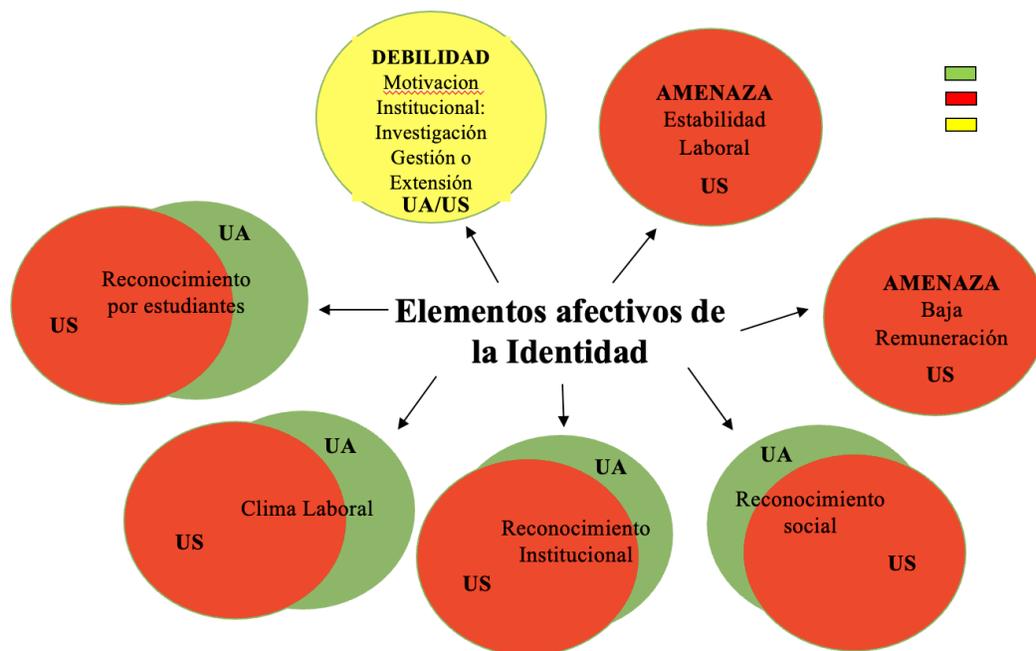
“... Creo que les apporto una serie de cosas que no aparecen en ningún sitio y son fundamentales para todo sanitario el empatizar el ponerte en el lugar de la otra persona, el ser conciente y tener un equilibrio entre lo que uno piensa y lo que uno dice y lo que uno hace son cosas que no vienen en ninguna asignatura” (US, 13, 219-226).

“... Eres modelo en relación a enseñanza, cómo tú actúas y es lo mismo que tú realizas en tu profesión, cómo tu actúas con la responsabilidad y el compromiso que tú tienes en ello, yo creo que son factores que te complementan como muy positivo” (UA, 08, 200-205)

4.2.4.4. Resumen Resultados Dimensión Elementos afectivos de la Identidad

Figura 28

Resumen Dimensión Elementos afectivos de la Identidad



Elaboración Propia 2021

La figura 28 muestra las variables que influyen en la construcción de la Identidad del docente de la salud en la Dimensión Elementos afectivos de la Identidad:

En las Universidades de Antofagasta y la de Sevilla, los docentes consideran una debilidad la poca motivación que entregan las Instituciones para realizar investigación, gestión o extensión. Los docentes que se dedican a esas actividades son por intereses personales, por lo que los recursos, la infraestructura y la capacitación, ellos se lo han buscado para realizarlas.

Por otro lado, los docentes de la Universidad de Sevilla, consideran amenazas para continuar en la carrera docente son la poca estabilidad laboral que tienen los docentes, existen demasiados requisitos para conseguir una plaza, a pesar de ser un profesional de la salud con

expertiz en su quehacer. Además, que los profesionales de la salud tienen otra opción seguir con su profesión inicial, la que es bien remunerada en el ámbito público y en algunos casos permite también que los profesionales puedan tener sus consultas privadas, en las cuales logran mejores remuneraciones que en la Universidad. Por lo que la Universidad si no entrega las condiciones que el profesional necesita para ejercer la labor, en muchos casos prefieren no continuar.

En el caso del reconocimiento de los estudiantes, para los académicos de la Universidad de Antofagasta representa una fortaleza, porque sienten que su labor es valorada por ellos, en cambio para los docentes de la Universidad de Sevilla, sienten que realizan demasiados esfuerzos y los estudiantes no reconocen la labor docente.

El clima laboral, en la Universidad de Antofagasta, los docentes señalan que representa una fortaleza, porque permite el trabajo mancomunado. En cambio, en la Universidad de Sevilla los académicos indican que es una amenaza, porque existen rivalidad entre los docentes y hace difícilmente poder realizar trabajo en equipo.

El reconocimiento de la Institución, para los docentes de la Universidad de Sevilla es una amenaza, sienten que la Universidad, no los reconoce y no entrega apoyo a las acciones que realiza. En tanto, para los académicos de la Universidad de Antofagasta, sienten reconocimiento por parte de la Institución y eso ayuda a que permanezcan en la función docente.

Los docentes de la Universidad de Sevilla señalan, que la labor docente representa una amenaza y no es reconocido a nivel social, debido a que no realiza acciones que muestren su quehacer hacia la comunidad. En cambio, los académicos de la Universidad de Antofagasta, señalan que existe reconocimiento de la sociedad, por ser docente universitario, además de las acciones que realiza hacia la comunidad.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES

En este capítulo se presenta la discusión de resultados, conclusiones, limitaciones e implicaciones del estudio “Condiciones y Características que ayudan a construir la identidad profesional de los docentes de las carreras de la Salud en las Universidad de Antofagasta-Chile y la Universidad de Sevilla-España”.

En primer lugar, discutiremos nuestros resultados con otros estudios y autores, para seguidamente, pasar a presentar las conclusiones, que se estructurarán atendiendo a los objetivos del estudio y emergen de las dos fases caracterizadas por el uso de los métodos cuantitativo y cualitativo, de manera paralela, analizando en conjunto las dimensiones: Formación, Reflexión del proceso, Desempeño Profesional y Elementos afectivos de la Identidad.

Finalmente, es importante analizar las limitaciones que hemos tenido para realizar esta investigación, atendiendo a varios elementos o factores influyentes en el desarrollo del mismo. Para terminar, queremos dejar constancia de cuáles pueden ser las implicaciones o vías de utilidad de este estudio, tanto en el ámbito Iberoamericano como español.

5.1. Discusión de Resultados

El profesional presenta características personales que le permiten construir la identidad docente, como son la cercanía que se produce entre estudiante-profesor, a través de una relación respetuosa, donde el docente sea visto por el alumno como un referente en la materia y en la profesión por su experiencia, dominio del tema y actualización de conocimientos. Albadán (2020) describe cómo la construcción de la identidad de un profesor debe asociarse a la constitución de sí mismo como artífice de la educación, y configurarse como un experto en el tema. Los estudiantes de la salud, en particular, pasan por situaciones estresantes y con gran contenido afectivo dentro de su práctica, en las cuales los docentes representan la contención y la seguridad que tiene el estudiante para poder superarlas. Todo lo anterior también permite que el docente se involucre con el aprendizaje de los estudiantes y busque opciones constantemente para mejorarlo, logrando finalmente esta nueva identidad de docente de la salud. En el mismo sentido, Villarroel y Bruna (2017) indican que la competencia más esperada por los estudiantes es la accesibilidad, entendida como la cercanía, empatía, flexibilidad, humildad y disponibilidad, seguida por la actualización del conocimiento, características que hacen que el docente sea visto por el estudiante como un profesional respetado y con dominio del tema que imparte, pero a la vez que permite que el aprendizaje sea significativo para el alumno.

Los estudiantes de la salud generalmente son críticos en el actuar de los docentes, debido a que por la naturaleza de su profesión dedican gran parte de su tiempo a actualizarse en nuevos conocimientos, por lo que reconocen satisfactoriamente cuando el académico les presenta los contenidos actualizados y los domina en profundidad, además con metodologías que permitan su comprensión de forma significativa. Por lo tanto, cuando existen docentes que proveen experiencias educativas emocionalmente gratas e intelectualmente desafiantes, donde los

alumnos se sientan motivados, respetados y estimados, los estudiantes se sienten más seguros y protegidos, generando mayores vínculos con la comunidad educativa, y permitiendo que los docentes se involucren en el proceso y desarrollen la identidad docente (Rodríguez-Garcés et al. 2021).

Por otro lado, que el docente de la salud sea un profesional sanitario entrega un reconocimiento especial por parte de los estudiantes, debido a que con enfoque clínico, relacionado con su profesión, entrega los conocimientos que deben tener los estudiantes. Además, la experiencia clínica del docente especialmente en asignaturas en los cuales los contenidos demandan entregar ejemplos con casos clínicos reales a los estudiantes, les permiten obtener de forma teórica-práctica los conocimientos entregándole una mirada realista de las situaciones clínicas que pueden tener en su práctica profesional. Para Clandinin y Cave (2008) es crucial el significado que deriva de las historias clínicas vividas, porque permite en la formación de pregrado acercar al estudiante de la salud a la práctica.

El docente de la salud participante en esta investigación no solamente siente que su responsabilidad es enseñar a los estudiantes sino que tiene la responsabilidad de ser un facilitador del aprendizaje, entregando las herramientas para que puedan transformarse en un profesional de la salud con conocimientos sólidos de su profesión, pero también debe formar una persona capaz de empatizar con el paciente, trabajar en equipo y con convicciones éticas que deben tener las profesiones de la salud. Monereo (2017) insiste en que el docente debe ser considerado un facilitador del aprendizaje, que enseña contenidos especializados a través de estrategias de enseñanza, que estarán determinadas por cómo el académico concibe, aplica y percibe sus funciones en el proceso de enseñanza.

Por su parte, la Institución (Universidad) permite la construcción de la identidad docente, a través de capacitación pedagógica de los académicos, donde se adquieren las herramientas docentes que desconocen para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Başkan (2017) considera que las universidades incorporan a la docencia a profesionales de la salud con una vasta experiencia en sus disciplina, pero carecen de una formación pedagógica, por lo tanto, en muchas ocasiones no presentan manejo eficaz de la clase, como tampoco utilizan metodologías innovadoras que motiven a los estudiantes a la generación del conocimiento; es en este punto donde cobra relevancia la forma de diseñar los programas de formación, que permitan construir la identidad docente. Además, le entregan una valoración especial a la formación continua, que logra la actualización en metodologías y evaluación acordes a la globalización de la información que tienen acceso los estudiantes. Gabdulchakov et al. (2015) indican que la formación continua se fundamenta principalmente en modificar sus saberes y competencias de acuerdo a los nuevos retos que impone la sociedad, garantizando la calidad de la educación e interviniendo en la construcción de la identidad docente.

Los docentes de la salud que hemos consultado sienten que poseen el dominio del tema y de la disciplina, pero no cuentan con las herramientas para ejercer la docencia. Así lo describen González y Ospina (2013) quienes señalan que en la “práctica existe una tradición que plantea que lo más importante, en términos educativos, lo constituye el conocimiento de los profesores sobre los contenidos que imparte, dejando de lado el alcance del ámbito pedagógico en el quehacer docente” (p. 96). Esto representa un inconveniente porque no logran realizar un aprendizaje significativo en los estudiantes y ello puede repercutir en la desmotivación hacia el proceso de enseñanza y posterior retiro de la carrera docente.

Para los profesionales sanitarios de nuestra muestra es relevante la independencia que pueden tener en la labor docente, porque en la labor clínica existen límites en el actuar de los diferentes profesionales de la salud, definidos por protocolos establecidos para situaciones sanitarias que presentan los pacientes, por lo que su trabajo se puede tornar monótono y regulado. En cambio en la docencia, el profesor tiene libertad para actuar y tomar decisiones y se permite la constante innovación y cambios en torno a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Albadan (2020) lo describe como que el docente debe reflexionar sobre los aspectos deficitarios de su actuar docente y buscar las re-significaciones, relacionamiento y configuraciones que han de fundar la profesionalidad docente.

Por otro lado, es importante la inversión que realiza la institución para que los docentes puedan realizar innovaciones en la enseñanza, lo que incentiva la mejora del proceso. Es así que, según Van Veen y Slegers (2006), los procesos de satisfacción o insatisfacción con la labor docente pueden estar supeditados por la coherencia con los valores institucionales, el apoyo de la institución para la función docente y el clima organizacional.

Los académicos de nuestro estudio reconocen que la Universidad es una entidad educativa, pero además debe tener una labor social hacia la comunidad, con mayor relevancia en las carreras de la salud, donde se llega a la población para apoyar la prevención y la recuperación de la salud. Es así que, Medina, Lázaro y Ordoñez (2020) describen que la formación de las actuales y futuras generaciones deben enfocarse y actuar en un mundo donde la formación cultural y el vínculo universidad-sociedad cobren vital importancia, dando respuesta a las necesidades de la comunidad.

La relación docente-estudiante determinada por cercanía, empatía, respeto y factores emocionales, son elementos determinantes para lograr la conexión con el estudiante. Luckner y

Pianta (2011) señalan que los lazos afectivos poco cercanos inhiben actitudes positivas del estudiante, por ende, no se genera en el alumno un sentido de pertenencia con la comunidad educativa y desemboca en poco compromiso con la enseñanza, lo que interfiere en la construcción de la identidad docente, a pesar de los esfuerzos asumidos por el académico en el proceso de enseñanza.

Es por lo anterior, que el profesional de la salud, al dedicarse a la docencia, debe cambiar su mentalidad y perspectiva del proceso de enseñanza. Dassa y Derose (2017) lo interpretan como un proceso evidente y permanente que implica la interpretación y reinterpretación de las creencias del individuo sobre la enseñanza, las cuales hacen que afloren sentimientos de pertenencia y experiencias de aprendizaje, debe comprender lo que necesitan los estudiantes y cuáles son las mejores herramientas para entregarla, además de entender que la función docente va asociada a varias áreas que debe desarrollar, en las cuales, en un comienzo, no tenía experiencia ni capacitación. Los procesos de transformación, según Andreucci (2016), pueden tener interferencias, incluso logrando nuevas identidades, pero dependen principalmente del contexto donde labora y las experiencias vividas en su labor profesional, lo que permite la reflexión, sobre sus aciertos y desaciertos, y llevando a la rectificación de sus acciones y el compromiso con la práctica (Jara y Mayor-Ruiz, 2019).

Cuando el docente acepta el desafío de dedicarse a la docencia es porque logra interponer la identidad docente sobre su identidad inicial de profesional de la salud, lo cual no es un proceso inmediato sino que necesita tiempo, apoyo, perseverancia y motivación para construir esta nueva identidad. Cejudo y López (2017) lo interpretan como que el docente en el aula proyecta su identidad personal y profesional, por lo tanto, debe contar con herramientas cognitivas, pedagógicas y emocionales para regularlas. Así mismo, Phino y Andrade (2015) lo describen

como que los sujetos deben pasar por períodos de exploración, incertidumbre y conflictos; y eventualmente, en algunos casos, se logra fusionar la identidad personal con la profesional.

La institución universitaria tiene vital relevancia para lograr la construcción de la identidad en los docentes, en aspectos relacionados con la motivación para desarrollarse en las diferentes áreas (docencia, investigación, gestión o extensión), pero en algunos casos las instituciones entregan escasa capacitación, recursos o infraestructura y los profesionales lo ven como una falta de compromiso institucional con su labor. Considerando además, la escasa valoración a la función docente sobre otras áreas, principalmente, la investigación donde la institución impone indicadores que deben ser alcanzados por los docentes e influyen directamente en los procesos de jerarquización académica o postulaciones a plazas académicas (Turk y Ledi, 2016). Por otro lado, estas exigencias pueden provocar en los docentes un desequilibrio emocional por la alta carga laboral, desarrollando episodios de angustia y tensión, que los hacen no construir la identidad docente y finalmente abandonar la carrera docente (Monereo y Domínguez, 2014)

Por otro lado, la falta de estabilidad laboral hace que el docente pase por períodos de incertidumbre, porque siente que su función no está valorada por la Institución y el compromiso que tiene con el proceso de enseñanza–aprendizaje no está recompensado, porque la función docente es altamente exigente debido al exceso de trabajo, en los cuales se invierte más del tiempo para el que está contratado el docente, debido a la preparación previa que requiere, lo que no sucede en la práctica clínica, porque el profesional sanitario cumple sus horas de trabajo y no debe realizar actividades extras que ocupen su tiempo de ocio. Caballero y Bolívar (2015) señalan que las instituciones deben presentar un marco regulador que establezca una buena docencia, coordinación coherente de las diversas tareas académicas (docencia e investigación) y

la estabilidad laboral del profesorado, que es un factor clave para el sentir de pertenencia a la comunidad educativa.

Las remuneraciones que paga la Universidad a los docentes de la salud, según ellos nos han manifestado, no corresponden con lo que pueden ganar trabajando en el sistema sanitario público o en consultas privadas, por lo que los docentes que optan por la carrera docente, son conscientes del costo económico que deben asumir por la decisión tomada, por lo que es más fácil la opción de dejar la función docente, ya que tienen otras y, en algunos casos, mejores oportunidades fuera de la universidad. Prieto (2004) reconoce que existen factores que indican insatisfacción en los docentes, como son la excesiva cantidad de alumnos por curso, las recargas de trabajo administrativo y, en algunos casos, las remuneraciones.

Finalmente, la falta de reconocimiento de los estudiantes, de la institución y de la sociedad de su labor docente, es un factor que el académico se cuestiona constantemente sobre la continuidad en la Universidad, porque no existe motivación para ello. Feixas et al. (2013) señalan que la motivación por continuar en la docencia puede ser reforzada por los resultados favorables en la enseñanza y fundamentalmente, por la valoración de su labor por parte de la sociedad, la institución y los estudiantes.

Para Gómez Torres (2017) la construcción de la identidad está influenciada por la valoración positiva de la labor docente por parte de los estudiantes, generando impacto en la participación, disposición y compromiso para el logro de los objetivos de la clase, esto incentiva a la construcción de la identidad porque el docente siente que la labor que desempeña tiene un reconocimiento y es importante para los demás.

Por otro lado, como nos han señalado en nuestra muestra, el clima laboral en el interior de las unidades académicas y la comunidad universitaria suele ser muy competitivo entre los

docentes, lo que no beneficia a la construcción de la identidad docente, ni tampoco al compromiso institucional por parte del académico. Day *et al.* (2005) mencionan que el compromiso con la práctica pedagógica representa un conjunto de valores que, en su carrera profesional, pueden estar evidenciados por el entusiasmo por el trabajo y con las personas que se trabaja. Complementariamente, Albadan (2020) indica que el rol del sujeto es susceptible de modificación cuando realiza acciones, operaciones o gestiones desde su sentir dentro de un contexto social que le permita desarrollarse de manera eficiente y satisfecho con la función docente. En este sentido, Pedrajas (2006) menciona que los integrantes del grupo deben contar con una motivación intrínseca, que supere el egoísmo personal y se responsabilicen con el otro en un compromiso social para lograr una función específica, la que será determinante en la construcción docente.

5.2. Conclusiones

Las conclusiones, que se estructurarán atendiendo a los objetivos del estudio y emergen de las dos fases caracterizadas por el uso de los métodos cuantitativo y cualitativo, de manera paralela, se analizan en el conjunto de las dimensiones: Formación, Reflexión del proceso, Desempeño Profesional y Elementos afectivos de la Identidad.

Objetivo 1: Identificar las dimensiones constitutivas de la identidad de los profesionales de la salud

Las Dimensiones constitutivas de la identidad del docente de la salud, originadas para el estudio, son Formación, Reflexión del proceso, Desempeño Profesional y Elementos afectivos de la Identidad, que abarcan diferentes áreas de la labor académica, por ende influyen en la construcción de la identidad docente.

a) Dimensión Formación

Los profesionales de la salud que ingresan a la carrera docente están conscientes de que no presentan formación pedagógica y deben afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje con alumnos universitarios críticos y ávidos del conocimiento, es así que, algunos consideran, en un primer momento, seguir modelos de docentes que resultaron eficaces en su formación. Pero con el transcurso del tiempo se pueden dar cuenta que presentan falencias, tanto personales como docentes, que intervienen en el proceso de enseñanza.

Para los docentes de la salud, lo principal es dominar el tema y la actualización de conocimientos, porque consideran que son factores claves para formar profesionales de la salud, y además porque deben entregarles los contenidos necesarios para ejercer su labor, comenzando desde las ciencias básicas hasta llegar a las disciplinares. Pero el proceso de enseñanza-

aprendizaje no solamente requiere docentes que manejen el contenido, sino también, académicos que puedan realizar la transferencia de conocimientos a los estudiantes de una manera significativa para el aprendizaje. Esto se logra a través de la capacitación pedagógica que desarrolla el docente, la cual es necesaria para que logren los objetivos propuestos en sus asignaturas.

Por otro lado, desde el comienzo de la carrera docente se necesita el apoyo de académicos tutores para que los guíen en situaciones y vivencias que ocurrirán en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ésta ayuda no debe ser algo momentáneo, sino que debe ser permanente en el tiempo, hasta que el docente logre alcanzar cierta independencia y autonomía profesional en diferentes ámbitos de la enseñanza, además de orientarlos en las políticas y procedimientos de la institución educativa, necesarios para el docente novel.

Finalmente, la formación debe lograr en el profesional de la salud que se dedica a la docencia, pueda realizar una reinterpretación de su identidad, porque debe generar un cambio, desde su identidad de profesional sanitario a profesional docente, reflexionando sobre su actuar, lo que será visible a través de la labor docente y la resolución de situaciones desafiantes, condicionado por la formación pedagógica y las experiencias en el aula.

b) Dimensión Reflexión del Proceso

El proceso de enseñanza aprendizaje cada docente lo implementa desde su propia mirada, con una planificación propia, abarcando desde los conocimientos que espera entregar al estudiante y la forma en que debe abordarlos y evaluarlos.

El académico debe tener una mirada amplia del currículum que le permita priorizar contenidos y trabajar con equipos para planificar actividades, considerando como primordial el logro de los objetivos de la asignatura, en cada uno de los estudiantes, aprovechando la libertad

que le entrega la enseñanza universitaria de innovar en el aula, utilizando varias técnicas metodológicas y evaluativas concordantes con las anteriores, y siendo, finalmente, un facilitador en el proceso de enseñanza.

La utilización de TICs y la actualización permanente son áreas relevantes, especialmente en la actualidad donde la tecnología ha resultado imprescindible para seguir enseñando a los estudiantes universitarios de carreras de la salud. Además, deben asegurarse que los docentes planifiquen metodologías que respondan a los diferentes estilos de aprendizajes, como también realizar ajustes curriculares que contribuyan a ello y a la formación integral del estudiante, pero esto no solo debe ser abordado solamente por el académico, sino que debe ser apoyado por la institución.

El académico de la salud debe poseer ciertas características personales como cercanía, empatía, responsabilidad, motivación, que permitan lograr una buena relación docente-alumno, para que este se involucre en el proceso de enseñanza y obtenga los conocimientos de manera más significativa, logrando así una formación integral de los estudiantes de la salud.

A su vez, la relación docente-alumno son una pieza clave en la construcción de la identidad profesional, porque los docentes son vistos por los estudiantes como una autoridad dentro del aula, además, de transmitirles el conocimiento, su experiencia y la motivación por la profesión. Por lo tanto, el profesor no es visto por el estudiantado solamente por su rol docente, sino también, por su cercanía y por su trato, como también un referente para los propios estudiantes que cohabitan el mismo entorno educativo.

Por otro lado, es importante que el docente sea un profesional del área de la salud, porque conoce los contenidos y competencias que deben tener los profesionales sanitarios, incluyéndolos en los currículum y en las acciones que realizan para lograr el aprendizaje. Por ende, las

situaciones de enseñanza-aprendizaje colaboran en la entrega de conocimientos sobre su labor y experiencias clínicas con que debe contar el estudiante de la salud, antes de ingresar a las prácticas en las instituciones de salud.

Por su parte, la institución debe apoyar en capacitación, recursos e infraestructuras, ya que permite a los académicos realizar innovaciones en la enseñanza que resulten efectivas y actualizadas para motivar a los estudiantes que llegan a las aulas.

Finalmente, la reinterpretación de su identidad se establece a través de la reflexión sobre su práctica profesional y educativa, orientándolo hacia un modelo de enseñanza, un sistema de relaciones y redes de apoyo que genera el docente con los pares y con los estudiantes.

c) Dimensión Desempeño Profesional:

En la labor docente, el académico debe realizar actividades que le permitan desarrollarse en las áreas de docencia, investigación, gestión, y extensión con la comunidad, que es lo que espera la institución de un docente universitario.

La investigación es una de las áreas más relevantes para la Institución, ya que es la que se encarga de encontrar respuestas a fenómenos sociológicos, científicos o procedimentales, lo que genera interés en la comunidad para la solución o una posible explicación a un problema. Además, son las que generan recursos económicos a través de concursos, a los que pueden postular los docentes, originados por instituciones universitarias públicas o privadas. Pero contrariamente a lo anterior, las instituciones universitarias le otorgan una mayor valoración a la investigación porque representa una condición importante para sus académicos, ya sea para la obtención de una plaza o para la promoción entre las categorías docentes. Por otro lado, existe poco interés de los académicos de la salud por realizar investigación en docencia, realizar

proyectos o postular a algún financiamiento que les permita realizar intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación en docencia es un área poco estudiada y valorada, porque prefieren realizar investigaciones ligadas a la disciplina profesional, además, que representan un escaso reconocimiento a nivel institucional y baja puntuación en la calificación académica que entrega.

En el área de extensión, se presenta en los académicos un aumento significativo en realizar actividades que involucren colaborar con la comunidad, como son los operativos médicos, instancias que permiten el trabajo multidisciplinario de las diferentes carreras de la salud, esto ayuda a construir la identidad desde la importancia de su rol docente acercando al estudiante a las reales necesidades de las personas y al perfil profesional que se construye en el estudiante.

Por otro lado, es importante la experiencia profesional que tienen los académicos en su carrera sanitaria, ya que permite transmitir la teoría y relacionarlos con la práctica clínica, lo que genera en el estudiante un mayor valor hacia el conocimiento. Para los académicos, el tiempo de dedicación a la actividad asistencial tiene un mayor significado. No obstante, los académicos de ambas universidades concuerdan que se debe compatibilizar el ejercicio profesional con la docencia, porque permite llevar la experiencia al aula de clases y ser más creíble su actuar frente al estudiante.

Finalmente, la labor del docente universitario es altamente demandante en relación al tiempo de dedicación, donde el académico debe desarrollarse en diferentes áreas (docencia, investigación, gestión, extensión) para que pueda ser considerado un docente integral con una buena evaluación.

d) Dimensión Elementos afectivos de la Identidad

Los académicos señalaron que tanto el interés por ejercer la docencia como que los estudiantes aprendan son las motivaciones principales que influyeron inicialmente para comenzar la carrera de docente universitario. Con el transcurso del tiempo el llegar a desarrollarse profesionalmente como docente les ha permitido involucrarse y perfeccionarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El reconocimiento que tienen los docentes a nivel estudiantil, institucional o social es una variable relevante para algunos docentes, porque genera niveles de satisfacción con la labor realizada.

En tanto, el clima laboral que se genera en el interior de las unidades académicas, hace que el docente pueda tener una motivación adicional para seguir en la carrera docente, debido a que existe un trabajo en equipo y un apoyo para afrontar las situaciones complejas del proceso de enseñanza.

Por otro lado, aspectos como la estabilidad laboral y la baja remuneración son variables que influyen en la construcción de la identidad, ya que los docentes de la salud se sienten poco valorados por la Institución con la labor realizada, siendo que en su profesión inicial tienen mayores posibilidades de estabilidad laboral y mejores remuneraciones. Además, el profesional de la salud tiene la oportunidad de tener una consulta privada que, en muchos casos, resulta bastante exitosa económicamente.

Finalmente, la falta de motivación por parte de la Institución para ofrecer capacitaciones, recursos o infraestructura para realizar investigación, gestión o extensión por parte de los académicos, representa una debilidad ya que el docente debe realizar todas éstas áreas para su proyección y promoción académica.

Con las Dimensiones descritas anteriormente, se permite conocer el proceso de construcción del profesional que se dedica a la docencia universitaria, porque abarcan aspectos relacionados con la formación, lo cual es una variable relevante para que el académico pueda afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje, posteriormente la reflexión que realiza el docente en este proceso y cuáles son los cambios que puede realizar tanto a nivel personal como académico. Por otro lado, contempla el desempeño profesional, lo que permite combinar la profesión docente con el que realiza en el ámbito sanitario, marcando las diferencias y encontrando las oportunidades para su desarrollo en la enseñanza y finalmente los elementos afectivos que intervienen en que los profesionales de la salud puedan lograr la identidad docente.

Objetivo 2: Describir las condiciones facilitadoras y obstaculizadoras del proceso de construcción de la identidad en el grupo de profesionales de la salud.

En los resultados se presentaron fortalezas, debilidades y amenazas del proceso de construcción de identidad, y estas fueron utilizadas para construir las conclusiones definiéndolas como condiciones facilitadoras y obstaculizadoras del proceso de construcción de la identidad docente, las que están incluidas en las Dimensiones constitutivas de la Identidad profesional de los profesionales de la salud.

Considerando lo siguiente:

- a) Las condiciones facilitadoras serán consideradas como las fortalezas personales e institucionales que apoyan las Dimensiones para la construcción de la identidad docente
- b) Las condiciones obstaculizadoras serán consideradas las amenazas y debilidades personales e institucionales que los docente determinan que impiden la construcción de la identidad docente.

Condiciones Facilitadoras

La construcción de la identidad docente en profesionales de la salud necesita de características personales del sujeto que permitan una buena relación docente-estudiante, donde aspectos relacionados con la cercanía, empatía y el respeto en el aula entre los involucrados, son factores claves para conseguir que la enseñanza sea efectiva para el estudiante y el docente se motive para realizar acciones tendientes a sentir y actuar de acuerdo a la reflexión pedagógica realizada.

El dominio del tema, la experiencia clínica y la actualización de conocimientos representan las fortalezas de los profesionales de la salud que se dedican a la docencia, ya que representan para los estudiantes docentes especializados en el área disciplinar. Pero la transferencia de información a los estudiantes en la clase resulta un factor deficiente, porque no tienen las herramientas pedagógicas que permitan planificar, intervenir en el aula y evaluar los aprendizajes de los estudiantes, relacionando todas las etapas del proceso educativo.

Por otro lado, la institución debe otorgar oportunidades de capacitación, apoyo y acompañamiento en las actividades que el docente necesite para el desarrollo de su labor, y esto permitirá que el docente se sienta parte de la institución y valorada su función por parte de la comunidad universitaria.

Condiciones Obstaculizadoras

El docente debe cambiar su identidad desde profesional de la salud a docente universitario, esta modificación es un proceso lento, que dura varios años, que está colmado de experiencias en el aula que generan incertidumbre, exploración, motivación, tristeza, satisfacción, y que hacen que el docente realice cambios en su actuar y sentir hasta transformar su identidad.

Este cambio de identidad no es logrado en todos los profesionales, ya que para algunos es difícil el sentirse responsable de una buena enseñanza y desarrollar diferentes áreas en la labor académica.

Factores que representan una amenaza a la construcción de la identidad están relacionados con la falta de estabilidad laboral, bajas remuneraciones, clima laboral desfavorable, falta de apoyo institucional y falta de valoración de su labor docente, por parte de la comunidad universitaria. La Institución debe intervenir a través de acciones que permitan que desde el ingreso del docente a la carrera universitaria, tenga apoyo tanto a nivel de capacitación en las diferentes áreas, pero también estabilidad laboral, que le permita tener seguridad y motivación para ejercer la labor docente.

Objetivo 3: Identificar los factores diferenciadores que influyen en la construcción de la identidad docente de los profesionales de la salud de las Universidades de Antofagasta y Sevilla que ejercen como docentes universitarios.

Podemos identificar seis aspectos influyentes en la construcción de la identidad docente en los que las dos universidades participantes en nuestra muestra manifiestan diferencias:

- En capacitación en docencia, existen diferencias significativas entre los académicos de la Universidad de Antofagasta y la Universidad de Sevilla, donde los primeros señalan que la institución les ha entregado herramientas para afrontar el proceso de enseñanza y una formación continua para desarrollarsu labor docente. En tanto, para los docentes de la Universidad de Sevilla, falta capacitación por parte de la Universidad, lo que les ha impedido conocer las metodologías y procesos evaluativos más adecuados para desarrollar la docencia en forma efectiva.

- El reconocimiento por parte de los estudiantes, institución y sociedad, en los académicos de la Universidad de Antofagasta, representan un aspecto favorable que permite la motivación para seguir en la función docente. En cambio, para los docentes de la Universidad de Sevilla, este reconocimiento no está demostrado e influye negativamente en continuar en la institución, porque sienten que su función no es valorada y los esfuerzos que realizan para llevar a cabo no están considerados.
- La falta de estabilidad laboral para los académicos de la Universidad de Sevilla, representa un aspecto que no permite construir la identidad docente, debido a que no existe un compromiso real de la institución para que sean parte de la planta académica y durante mucho tiempo tienen que pasar por la incertidumbre de la falta de estabilidad laboral, no entregando oportunidades para poder acceder a ella, ya sea por temas de gestión o por falta de áreas no desarrolladas por los académicos, en los cuales la Universidad no entrega recursos ni capacitación para realizarlas. Por otro lado, deben pasar por procesos de jerarquización académica demasiado estrictos que no permiten diferencias entre áreas y todos son evaluados de la misma manera.
- En el mismo contexto, las remuneraciones de los profesionales de la salud en el mercado laboral son altas principalmente si son especialistas en determinadas áreas. Las Universidades los necesitan para formar a los estudiantes y dictar especializaciones de las distintas carreras sanitarias, pero las remuneraciones no generan interés entre los profesionales para ingresar a la carrera universitaria, ya que es dejar de lado su profesión inicial, en la cual en algunas ocasiones tienen estabilidad laboral y una buena remuneración ya sea en la parte privada o pública de salud.

- Por otro lado, el clima laboral que se presenta en las distintas unidades académicas debe ser armónico, respetuoso, permitir el trabajo en equipo y apoyo entre los docentes, para que el profesional sienta que pertenece a un lugar y disfrute de su trabajo en él, como en el caso de los académicos de la Universidad de Antofagasta. En tanto, los docentes de la Universidad de Sevilla sienten que en el clima laboral existe rivalidad entre los académicos y no existe un compañerismo propio de un lugar que se permita disfrutar del trabajo y motivarse a realizarlo.
- Finalmente, en el área de vinculación hacia la comunidad, existen diferencias entre los académicos de ambas Universidades, donde en la Universidad de Antofagasta, los docentes consideran que las actividades de difusión o intervención en la comunidad son importantes para ser reconocidos en el medio local. En cambio, para los docentes de la Universidad de Sevilla, estas acciones no son relevantes, porque deben realizar otras más importantes para su desarrollo profesional y es así que no tienen la oportunidad de ser reconocidos por la comunidad, la institución o los estudiantes por su labor.

Objetivo 4: Diseñar y validar un instrumento que explore la construcción de la identidad docente de los profesionales de la salud que ejercen como docentes universitarios

En la presente investigación se diseña y valida un cuestionario que explora la construcción de la identidad docentes de los profesionales de la salud, según las dimensiones Formación, Reflexión del proceso, Desempeño profesional y Elementos afectivos de la Identidad. Esta fase de la investigación fue publicada en la Revista Formación Universitaria, con el artículo de Jara y Mayor-Ruiz (2019) denominado “Explorar la construcción de la identidad docente en

profesionales de la salud: diseño y validación de instrumento”. Desde entonces, este instrumento ha sido utilizado en diferentes investigaciones, de las que presentamos una breve síntesis:

En el caso de Achilie-Valencia, Rodríguez-Zambrano, y Villafuerte-Hoguín (2022), el cuestionario propuesto por Jara y Mayor-Ruiz (2019) se ajustó a las condiciones sociopolíticas de Ecuador y se aplicó a académicos que cursaron estudios doctorales entre 2012 y 2020. La versión utilizada consta de 34 ítems distribuidos en las dimensiones (1) Formación, (2) Reflexión del Proceso educativo, (3) Desempeño profesional y (4) Elementos afectivos de la identidad. El instrumento fue validado por Alfa de Cronbach, que reportó 0.72, dando cumplimiento a los estándares requeridos para este tipo de estudios. La triangulación de los resultados del cuestionario se realizó con entrevistas y grupos focales, permitiendo concluir que, (1) las transformaciones de la identidad del profesorado responden positivamente a las expectativas de las comunidad universitaria, y (2) el profesorado transformado asume el rol de actor social, crítico y promotor del desarrollo socioeducativo de Ecuador. Finalmente, las conclusiones principales de la investigación están basadas en la determinación de los cambios del rol investigativo del profesorado, el aporte a la innovación de los procesos de formación de profesionales y la visión crítica y proactiva para la superación de las problemáticas que persisten en el contexto.

Por otro lado, Olivares, Rivera, López y Turrubiates (2020) lo utilizan como base para proponer un modelo dinámico de identidad profesional, donde el estudiante se reconoce a sí mismo como individuo y a la vez forma parte de grupos sociales y profesionales que finalmente generan el cambio de identidad. El enfoque de este trabajo se basa en los siguientes cuatro modelos, presentados en la Tabla 84:

Tabla 84

Comparación de autores que promueven la identidad por etapas o dimensiones

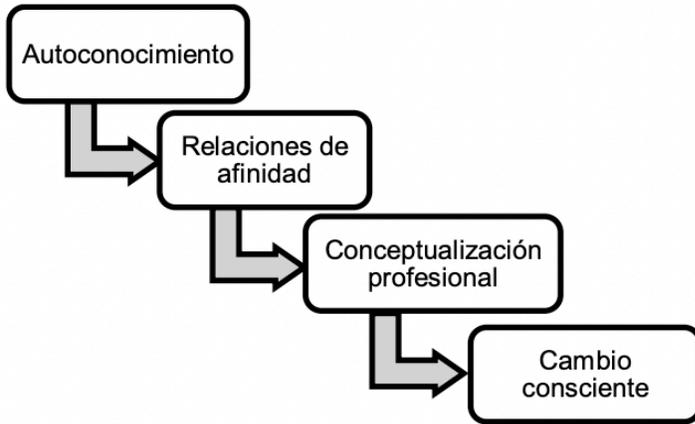
	Kohlberg (1964)	Kegan (1982)	Olivares Olivares y Valdez- Garcia (2017)	Jara y Mayor-Ruiz (2019)
Autoconocimiento	Individualismo	Imperial	Individual	Reflexión del proceso, Elementos afectivos de la Identidad
Relaciones de afinidad	Expectativas interpersonales mutuas	Interpersonal	Interpersonal	Desempeño profesional
Conceptualización profesional	Sistema social y conciencia	Institucional	Organizacional	
Cambio consciente	Contrato social y derechos individuales Principios éticos universales	Interindividual	Sistémico	

Fuente: Olivares, Rivera, López y Turrubiates (2020)

La Tabla 84 permite conocer la propuesta de diferentes autores para construir la identidad profesional por etapas o dimensiones, de ello, Olivares et al. (2020) proponen el siguiente modelo dinámico de identidad profesional, presentado en la Figura 29.

Figura 29

Modelo dinámico de Identidad profesional



Fuente: Olivares, Rivera, López y Turrubiates (2020)

En las diferentes etapas del modelo dinámico de Identidad que los autores proponen, el nuestro (Jara y Mayor-Ruiz, 2019) considera a la identidad como un proceso dinámico que se modifica con el tiempo dependiendo de las situaciones vividas por el sujeto y sus relaciones con los demás. A continuación se describe cómo influye el modelo por Dimensiones utilizado en el cuestionario:

- Etapa de Autoconocimiento: la construcción de la identidad incluye una reflexión del proceso, asociada a la reflexión de los aciertos y desaciertos en el quehacer vivenciados por los protagonistas. También se relaciona con los elementos afectivos de la identidad, ya que permite conocer los sentimientos y emociones con las que se enfrenta el profesional.
- Etapa de Relacionales de afinidad: la construcción de la identidad implica el desempeño profesional, donde las variables se enfocan en las relaciones sociales y acciones dentro de su labor, y así los estudiantes internalizan las expectativas,

comportamientos y valores de su profesión consiguiendo que sean más sensibles a la percepción de los demás.

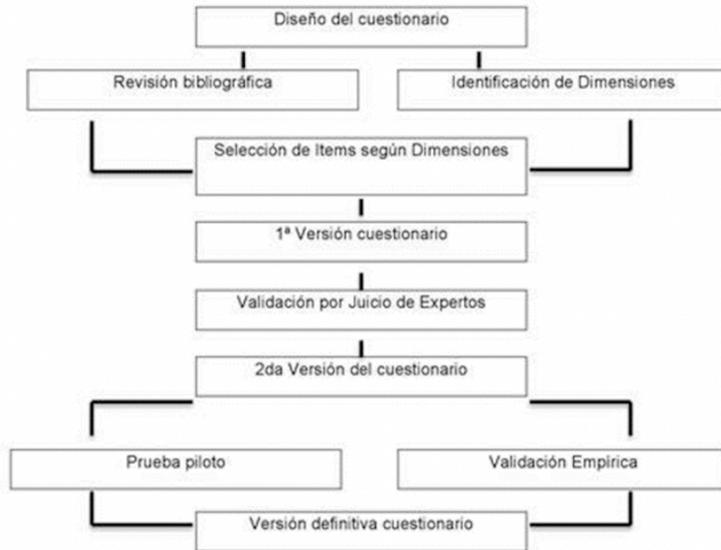
- Etapa de Conceptualización profesional: El desempeño profesional, se asocia a las relaciones necesarias para el desarrollo de los proyectos y gestión de cada una de las labores profesionales. Las relaciones profesionales se han convertido una parte natural de su mundo y han consolidado quienes son en relación con su comunidad de práctica.

En síntesis, la investigación de Olivares et al. (2020) señala que los alumnos de cursos superiores evolucionan hacia un cambio profesional consciente, por lo que se sugiere desarrollar actividades de liderazgo y transformación en las Instituciones universitarias.

Madrid (2019) en su trabajo “La Construcción de la Conciencia Estudiantil en Brigadistas de Servicio Social: Diseño y Validación de Instrumento”, realiza el diseño del cuestionario “Construcción de la conciencia estudiantil en brigadistas de servicio social” a partir de categorías, dimensiones e ítems dispuestos según el marco teórico de referencias. El proceso de investigación se presenta en la Figura 30.

Figura 30

Proceso de Diseño general del cuestionario



Fuente: Jara y Mayor-Ruiz (2019)

En conclusión, la metodología descrita en el Cuestionario de Jara y Mayor-Ruiz (2019), se utilizó en el cuestionario “Construcción de la conciencia estudiantil en brigadistas de servicio social”, determinando que es un instrumento confiable y válido para utilizarlo en el campo de la investigación cuantitativa sobre la construcción de la conciencia estudiantil.

Winchonlong Vilchez (2022) utiliza el modelo por Dimensiones o etapas que promueve el desarrollo de 4 etapas producto de la fusión de ideas de los autores Kohlberg (1964), Kegan (1982), Olivares Olivares y Valdez-García (2017) y Jara y Mayor-Ruiz (2019): Autoconocimiento, relaciones de afinidad, conceptualización profesional y cambio consciente, lo utiliza en su Tesis Doctoral denominada “Estrategias gerenciales para mejorar la identidad profesional docente en la Institución Educativa Mallaritos”, mencionando el Modelo dinámico de identidad profesional, el, describiéndolo de la siguiente manera:

La primera etapa Autoconocimiento: implica tener claridad en sus valores y preferencias para tomar decisiones acordes a sus objetivos, tomando como base las propias capacidades y oportunidades de crecimiento, asociados a los elementos afectivos de la identidad conllevando al autoconocimiento de la profesión.

La segunda etapa Relaciones de afinidad: implica la construcción de redes personales, académicas y sociales acorde a sus intereses, interacción que conlleva a compartir decisiones entre los integrantes de las agrupaciones, aquí las personas interiorizan las expectativas, actitudes y valores de la profesión.

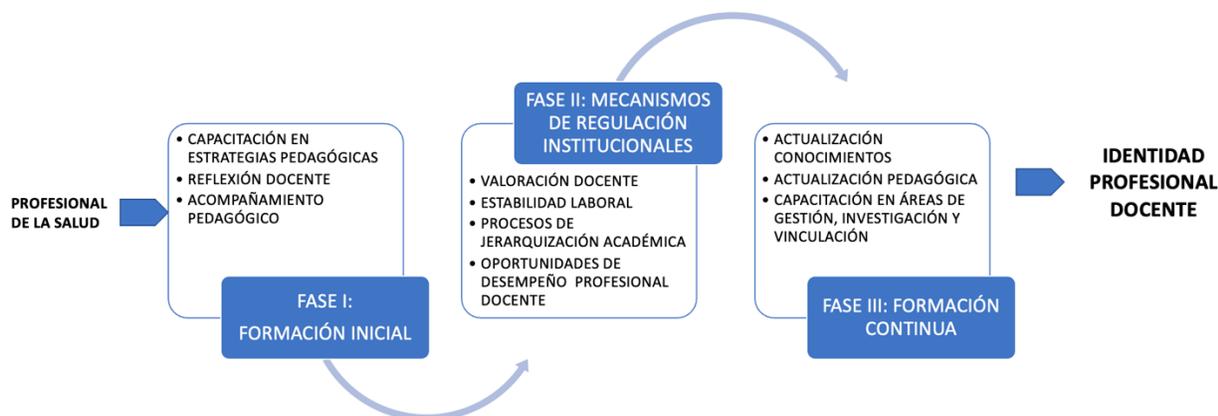
La tercera etapa Conceptualización profesional: se da cuando las personas logran tomar decisiones asociadas con la profesión de su selección académica y organizacional, aquí las relaciones profesionales se convierten en la parte natural de su universo. En la última etapa Cambio consciente: se ubican las personas con capacidad y flexibilidad para aportar cambios a la sociedad, se aceptan y valoran las aportaciones para construir mejores soluciones a propuestas creativas y sustentables.

Objetivo 5: Diseñar un programa de formación para profesionales de la salud que ejercen como docentes universitarios, implementando estrategias que permitan construir la identidad profesional docente.

Se diseña un Programa de formación para profesionales de la salud que se dedican a la docencia, el cual pretende generar estrategias para el logro de la construcción de la identidad profesional docente.

Figura 31

Diseño Programa Formación Docente



Fuente: Elaboración Propia (2021)

El programa de Formación docente que hemos diseñado (Figura 31) se propone para ser ejecutado en varios años. Está destinado para los profesionales de la salud, aunque podría ser considerado en cualquier otra área, que ingresen a la carrera universitaria. Este programa permitirá desarrollar competencias docentes para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de contribuir a construir la identidad docente, con la experiencia en el aula y el apoyo de la Institución. Este proceso no se construye de forma inmediata, ya que el académico debe reflexionar sobre sus acciones en la sala de clases y a la vez sentir valorada su función académica por parte de los miembros de la comunidad académica.

El Programa que esbozamos tendrá las siguientes etapas que podrán ser ampliamente desarrolladas por la institución que lo acoga:

- **Fase I: Formación Inicial:** desde el ingreso del profesional a la academia universitaria. Al docente novel se le proporcionará lo siguiente:

- Capacitación en estrategias pedagógicas básicas como la planificación, la metodología y la evaluación para la enseñanza, esto permitirá que el docente conozca e implemente estas competencias en sus actividades en el aula.

- Acompañamiento Pedagógico: la Institución debe contar con un staff de docentes capacitados para acompañar al académico novel. Apoyándolos, tanto en la parte pedagógica como también en el área disciplinar,; por lo tanto, los docentes tutores deben tener afinidad en el área con su tutorado para generar una conexión más cercana y acorde a las necesidades del docente novel.

- Reflexión Pedagógica: En la capacitación se deben generar diversas acciones que faciliten la reflexión pedagógica del docente, para permitir generar cambios en el actuar, sentir y reaccionar frente a situaciones problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando un cambio de identidad y reconstruyendo la identidad de profesional de la salud a la de docente universitario.

- Fase II: Mecanismos de Regulación Institucional: La institución debe intervenir y apoyar el ingreso de los profesiones de las distintas áreas a la academia universitaria con acciones concretas que permitan seguridad, estabilidad y valoración de la labor del académico, lo que influyen directamente en la construcción de la identidad docente.

- Valoración Docente: la institución debe valorar y apoyar las acciones realizadas por los académicos, en las diferentes áreas, permitiendo al docente desarrollar la labor y explorar las que le resulten más necesarias.

- Estabilidad Laboral: este es un punto clave para los profesionales de la salud que se dedican a la docente, debido a que el mercado laboral les ofrece innumerables

oportunidades de desempeño con buenas remuneraciones. Por lo tanto, la Universidad debe gestionar que el recurso docente que se está formando continúe y se desarrolle plenamente, generando académicos comprometidos con su labor y a la vez con la institución.

- **Procesos de Promoción Académica:** los procesos de calificación y jerarquización deben ser diseñados de acuerdo a las diferentes áreas que desempeña el docente, permitiendo reforzar los aspectos positivos de los académicos. La mayoría de los profesionales de la salud llegan a las Universidades por la motivación de enseñar, así que la docencia debería ser un área primordial teniendo la posibilidad de elegir dos áreas más donde pueda desarrollar acciones (investigación, gestión o vinculación) y en las cuales será reconocido su desempeño para la jerarquización académica o la obtención de una plaza.

- **Oportunidades de Desempeño Profesional Docente:** El docente debe planificar acciones a seguir durante el transcurso del Programa de Formación como: postulación a proyectos internos que permitan entregar recursos económicos para investigación o innovación pedagógica, capacitación en otras áreas, coordinación de asignaturas, etc. A su vez, debe recibir de la institución el apoyo para realizarlas, así le permitirá explorar y determinar cuáles son sus áreas de interés.

- **Fase III. Formación Continua:** esta debe ser persistente en el tiempo, permitiendo capacitar en diferentes áreas, entregando conocimientos actualizados y nuevas estrategias pedagógicas a los docentes.

- **Actualización conocimientos:** Especialmente en el área de la salud, existen constantemente actualización a técnicas y/o procedimientos y nuevos descubrimientos

sobre la prevención y la recuperación de enfermedades, por lo tanto, los docentes deben tener constantemente capacitaciones en su área, para que entreguen conocimientos actualizados a los futuros profesionales.

- Actualización pedagógica: El programa debe considerar los escenarios actuales que enfrenta la educación y los docentes deben conocer herramientas actualizadas (simulación clínica, telemedicina etc.) que les permitan la planificación, coordinación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Capacitación en áreas de investigación, gestión y vinculación: los docentes deben conocer las diferentes áreas de desarrollo en su labor como docente universitario, por lo tanto, el Programa de Formación debe entregar capacitaciones para que los docentes tengan las herramientas para desempeñarse en las áreas a su elección y puedan definir finalmente cual es el área de su interés.

5.3. Limitaciones

En este apartado vamos a presentar algunos obstáculos que el trabajo ha tenido durante su ejecución:

a) Las investigaciones sobre identidad suelen ser de tipo cualitativo, lo que permite profundizar en temáticas que le interesan al investigador, pero no logra abarcar un gran número de la población estudiada, en cambio con el cuestionario permite abarcar a un número mayor de profesionales de la salud, por lo tanto las conclusiones serán más cercanas a la realidad según las Dimensiones estudiadas.

b) Las Dimensiones del cuestionario se diseñaron en base a la literatura sobre Identidad, Identidad docente, Identidad profesional, lo que fue bastante difícil debido a que era demasiada información y se debían establecer claramente las Dimensiones y en ellas diseñar las preguntas adecuadas que permitieran investigar la construcción de la identidad en docentes de la salud.

c) En la primera etapa de validación del cuestionario y del guion de entrevista se produjo una demora en las observaciones de los Jueces, debido a que fueron contactados a través de correo electrónico y se encontraban en diferentes ciudades y países, lo que hizo que esta etapa fuera más lenta para obtener las observaciones.

d) La segunda etapa de recolección de información fue un proceso difícil debido a la gran cantidad de docentes de la Universidad de Sevilla y las numerosas Facultades de la Salud, en comparación con los académicos de la Universidad de Antofagasta, que se pudo acceder a una parte mayor de la población para que respondieran la encuesta. El no encontrarse la investigadora en su contexto natural supuso un esfuerzo inicial de socialización con la Universidad de Sevilla.

e) Por otro lado, también fue complejo contactar a los docentes de la Universidad de Sevilla que estuvieran dispuestos participar en la investigación a través de una entrevista, por ello estas fueron realizadas en el Hospital, en los despachos de los docentes, y en algún otro espacio de las Facultades de la Salud, etc. En el caso de las entrevistas a los académicos de la Universidad de Antofagasta se tuvo un mayor acceso debido a que principalmente los docentes realizaron las entrevistas en los despachos en los campus universitarios.

f) El tiempo de dedicación parcial de la doctorada permitió avanzar lentamente en cada uno de los capítulos de la Tesis Doctoral, es por ello recomendable tener dedicación exclusiva para terminar en el tiempo estipulado la Tesis Doctoral.

5.4. Implicaciones

A) Cuestionario válido

El cuestionario sobre Identidad docente que derivó de esta investigación, presenta cuatro Dimensiones: Formación, Reflexión del Proceso, Desempeño Profesional y Elementos afectivos de la identidad, fue validado a través de juicio de expertos y una prueba piloto, para posteriormente ser aplicado para obtener las respuestas de la presente Tesis Doctoral.

Como consecuencia, podemos señalar que es relevante contar con un instrumento cuantitativo válido para investigar la construcción de la Identidad docente, debido a que generalmente este tema es estudiado solamente en forma cualitativa, por lo que servirá para ser utilizado en otras investigaciones sobre Identidad docente.

B) Programa de Formación Docente

La Universidad debe establecer un programa Formación docente para todos los profesionales que ingresan a la Institución, sin importar su condición contractual y el área disciplinar, los cuales deben recibirlo obligatoriamente, con el fin de capacitarse en competencias pedagógicas para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, la formación continua debe ser permanente como una manera de actualizar los conocimientos y la competencias pedagógicas, permitiendo la reflexión pedagógica y la mejora de la enseñanza, además de construir la identidad docente en los profesionales de cualquier disciplinas.

Tabla 85

Matriz de competencias Programa Formación Docente

Dominio	Competencia	Nivel
Dominio Formación	Aplica los fundamentos pedagógicos para comprender el proceso de enseñanza – aprendizaje	<p>Nivel Inicial</p> <p>Reconoce conceptos básicos de pedagogía para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
		<p>Nivel Intermedio</p> <p>Aplica los elementos de la pedagogía para fundamentar y explicar diferentes tipos de enseñanza.</p>
		<p>Nivel Egreso</p> <p>Resuelve problemáticas de la labor docente a través de la reflexión pedagógica y la actualización pedagógica.</p>
Dominio Reflexión del proceso educativo	Promueve la reflexión del proceso generando cambios en el actuar y sentir del docente, ante los desafíos que impone la enseñanza.	<p>Nivel Inicial</p> <p>Reconoce el saber pedagógico y su desarrollo en el aula.</p>
		<p>Nivel Intermedio</p> <p>Analiza la forma de ser y hacer del docente y el impacto que genera en el aprendizaje de los estudiantes.</p>

		<p>Nivel Egreso</p> <p>Mejora la práctica pedagógica, realizando cambios en el aula , logrando el aprendizaje en los estudiantes.</p>
Dominio Actualización de conocimientos	Promueve la actualización de conocimientos y técnicas o procedimientos con el fin de formar profesionales de la salud que mejoren la calidad de vida de las personas.	<p>Nivel Inicial</p> <p>Reconoce los conocimientos clínicos actualizados, según el área de especialización.</p>
		<p>Nivel Intermedio</p> <p>Relaciona los conocimientos con las técnicas y/o procedimientos clínicos, garantizando el correcto aprendizaje de los estudiantes.</p>
		<p>Nivel Egreso</p> <p>Aplica conocimientos y/o técnicas y procedimientos en situaciones clínicas o de realidad simulada.</p>
Dominio Desempeño profesional	Desarrolla una investigación que le permita reflexionar respecto a su disciplina, tomando en cuenta la coherencia ética, postulados valóricos y sus acciones a ejecutar.	<p>Nivel Inicial</p> <p>Identifica el método científico en un proyecto de investigación.</p>
		<p>Nivel Intermedio</p> <p>Formula un proyecto de investigación aplicando el método científico con la finalidad de dar respuestas a áreas de su interés</p>

		<p>Nivel Egreso</p> <p>Elabora una investigación en su área, acorde al método científico.</p>
Gestiona insumos y recursos humanos, de acuerdo al entorno de desempeño.		<p>Nivel Inicial</p> <p>Identifica etapas del proceso administrativo, reconociendo principios y técnicas.</p>
		<p>Nivel Intermedio</p> <p>Formula un modelo gestión en su área disciplinar.</p>
		<p>Nivel Egreso</p> <p>Aplica el modelo de gestión, presentando resultados e interrelación de las etapas.</p>
Desarrolla acciones de vinculación en respuesta a mejorar la calidad de vida de la población, desde su área disciplinar.		<p>Nivel Inicial</p> <p>Reconoce las acciones para vincular socialmente la Institución hacia la comunidad.</p>
		<p>Nivel Intermedio</p> <p>Relaciona los conocimientos artísticos, científicos o académicos con los problemas de la comunidad.</p>
		<p>Nivel Egreso</p> <p>Interviene en la solución de los problemas de la comunidad, generando beneficios bilaterales hacia los involucrados.</p>

Fuente: Elaboración propia (2021)

En la Tabla 85 se presenta la matriz de competencias o de habilidades que se debe desarrollar en el Programa de Formación para los profesionales que ingresan a la comunidad universitaria. Determinando los dominios de Formación, Reflexión del proceso educativo, Actualización de conocimientos y Desempeño profesional, con sus respectivas competencias y sus niveles inicial, intermedio y de egreso.

C) Establecer Políticas Universitarias en la evaluación docente

La institución universitaria debe proponer políticas flexibles en relación a áreas como la investigación, gestión o vinculación y que son consideradas como críticas donde existen pocos docentes especialistas, los cuales deben ser evaluados con instrumentos acordes a las actividades que realizan y que entreguen sentido y significado a la identidad que está construyendo el docente.

Este instrumento debe ser diseñado para evaluar al docente en las diferentes áreas (investigación, gestión y vinculación), pero considerando que no todos los académicos tienen la misma oportunidad de desarrollar todas las áreas, debido a que los académicos que llegan a las aulas son profesionales diversos, los cuales principalmente son necesarios por su expertiz laboral, como es el caso de los profesionales de la salud. Por ende, la evaluación debe ser flexible y permitir niveles de desarrollo de las áreas, donde la docencia debe ser la principal y para la cual la Institución debe capacitar a todos los docentes, pero en las otras áreas el docente debe perfeccionarse y la Institución debe realizar diversas actividades durante el año académico para desarrollarla. Esta herramienta debe ser aplicada anualmente y servirá para la Institución determine las acciones que implementará para suplir las falencias que tienen los docentes.

En este sentido, la Institución debe valorar a los buenos académicos que son evaluados con excelencia por su labor docente, los que permanente están innovando en el aula y hacen que el proceso de enseñanza – aprendizaje resulte exitoso, generando instancias de reconocimiento por su labor, en la comunidad universitaria como también a a través de seminarios, charlas, intervenciones comunitarias etc. pudiendo llegar incluso hasta el exterior de la Universidad.

Por otro lado, la Institución debe procurar mantener un buen ambiente de trabajo en las diferentes unidades, a través de acciones que faciliten la interacción de los docentes sea en el ámbito académico o social, con la finalidad de mejorar el clima laboral resultando en mejorar conductas como respeto, trabajo en equipo y responsabilidad, logrando que las emociones y las relaciones con otros sea su objetivo principal.

Finalmente, las Instituciones de educación superior tienen un gran desafío para los años venideros, porque deben procurar mantener y afianzar su planta académica, a través de gestiones que permitan que los docentes se desarrollen en todos los ámbitos, incorporando el manejo de las tecnologías infocomunicacionales y entregando una educación de calidad a los profesionales que se forman en las aulas de clases.

BIBLIOGRAFÍA

- Abramowski, A. (2018). La afectividad docente: narrativa sentimental, trabajo emocional y atmósferas afectivas en la labor de los maestros en Argentina (1920-1940). *DOSSIE Revista Brasileira de História de Educacao*, 18, 1-21
<https://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e019>
- Achilie-Valencia, T. Rodríguez-Zambrano, A. Villafuerte-Hoguín, J. (2022). Rol investigador en la identidad del profesorado de Educación Física y Psicología educativa: estudio comparativo. *Retos*, 43, 192-204. ISSN 1579-1726.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? Barcelona, España: Editorial, Horsori.
- Akkerman, S. Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.
<https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448>
- Akkerman, S. y Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 208-319.
doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Albadan, J. (2020). Identidad profesional docente como religación entre el pensamiento complejo y el campo educativo. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 29, pp. 127-156.
<https://doi.org/10.163/soph.n29.2020.04>
- Alemán, I. Vera, E. Patiño-Torres, M. (2020). COVID-19 y la educación medica: retos y oportunidades en Venezuela. *Educación Médica*, 21(4), 272-276
<https://doi.org/10.106/j.edumed.2020.06.005>
- Álvarez-Álvarez, C. (2020). Enseñar y pensar la profesión. Autobiografía de un docente. *Perfiles educativos*, 42(168), 193-197.
doi:<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59574>
- Alvarez, M. Ramírez, B. Silva, A. Coffin y Jiménez, M.L. (2009). La relación entre la depresión y conflictos familiares en adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 205-216. ISSN:1577-7057
- Anderson-Nathe, B. (2008). Contextualizing not-knowing: terminology and the role of professional identity. *Child & Youth Services*, 30, 1, 11-25.
<https://doi.org/10.1080/01459350802156532>
- Andreucci, P. (2016). Dispositivo de supervision de practices pedagógicas: Una propuesta de re-

- construcción desde la complejidad. *Perspectiva Educativa Formación de Profesores*, 55(2), 3-20. ISSN 0716-0488.
- Arias, D. (2017) *Relatos de nación y escuela. Colombia en los imaginarios de docentes en formación*. Edit. Universidad Distrital. Colombia.
- Azmitia, O. (2004). Cultura y desarrollo. *Revista futuros*, 7. Vol. 2. Diplomacia ciudadanía y desarrollo sostenible. Obtenido el 03 de enero de 2021 en:
www.revistafuturos.info/futuros_7/cultura_1r.htm.
- Baker, Lynne. R. (2000). *Persons and Bodies: A Constitution View*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balakshina, E. V. (2009). Professional identity as a guarantee of high labour efficiency. *Human factor: problems of psychology and ergonomics*, 4, 66-67.
- Barbero, M. Vila, E. Holgado, F. (2013). *Introducción básica al análisis factorial*. Madrid: Editorial UNED.
- Battaglia, M. P. (2008a). *Convenience sampling. Encyclopedia of Survey Research Methods*. Londres: SAGE Publications.
- Bazeley, P. (2018). “Mixed methods in my Bones”. *Transcending the Qualitative-Quantitative divide. International Journal of multiple research approaches*, 10(1), 334-341. <https://doi.org/10.29034/ijmra.v10n1a22>
- Beijaard, D. Verloop, N. Vermunt, J. (2000). Teachers’ perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*. (16)7, 749-764 [https://doi.org/10.1016/S00742-051X\(00](https://doi.org/10.1016/S00742-051X(00)
- Bermúdez-Aponte, J. Laspalas Pérez, F. (2017). El profesor universitario: integración entre lo personal y lo profesional. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*. (29)2. 109-126 <https://dx.doi.org/10.14201/teoredu292109126>
- Biggs, J. y Tang, C., (2011) *Teaching for quality learning at University: What the student does*, Maidenhead, Berkshire, Open University Press
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Disponible en <http://redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Bolivar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundario: Crisis y*

reconstrucción. Málaga, España: Editorial Aljibe.

- Bolivar, A. (2007). Formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *ESE. Estudios sobre educación*. 12, 13-30. <https://hdl.handle.net/10171/8987>
- Bolivar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M.H. Abrahao, L. Frison, C. Barreriro (Eds.). *A Nova Aventura (Auto) Biográfica*. Tomo I. Porto Alegres, Brasil: Editorial, Edipucrs.
- Bolivar, B. Fernández, C. y Molina, R.(2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial, *Forum: Qualitative social Research Sozialforschung*, 6(1), 1-26. <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bollen, K. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*. 17(3), 303-316. <https://doi.org/10.1177/0049124189017003004>
- Bosch, M. Gascón, J. (2004). La praxeología local como unidad de análisis de los procesos didácticos. Trabajo realizado en el marco del proyecto BSO2003-0400 de la DGICYT (MCT, España).
- Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza Universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71 (3), 1-15.
- Braun, V. Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2),77-10. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brito, L.F., Subero, D. y Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1), doi: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23470>
- Bryman, A. (2006) Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 1(6), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Burford, B. Morrow, G. Rothwell, Ch. Carter, M. Illing, J. (2014). Professionalism education should reflect reality: findings from three health professions. *Medical Education*. (48)4, 361-374 <https://doi.org/10.1111/medu.12368>
- Burgess, A. McGregor, D. y Mellis, C. (2014). Medical students as peer tutors: a systematic review. *BMC Medical Education*, 14(115) <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-115>
- Burgess, A. Roberts, C. Van Diggele, C. y Mellis, C. (2017). Peer teacher training (PTT) program for health professional students: interprofessional and flipped learning. *BMC Medical Education*, 17(239) <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1037-6>

- Butler, J. (1975). Of personal Identity. En J. Perry (Ed.), *Personal identity* (pp. 99-105). Berkely, CA: University of California Press. Recuperado de <http://books.google.com/>
- Byszewski, A. Hendelman, W. McGuinty, C. y Moineau, G. (2012) Wanted: role models – medical students’ perceptions of professionalism. *BMC Medical Education*. 12. 115. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-115>
- Caballero, K. y Bolívar, A. B. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>
- Callealta, L. Donoso, M. Camuñas, N. (2020) Identidad profesional docente: la influencia de las competencias y la formación inicial de los aspirantes a profesores de Educación secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 84-98 <http://doi.org/10.55777/rea.v13i25.1880>
- Camargo, I. y Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: Diseño y validación de un instrumento de evaluación, *Universitas Psychologica*, 7(2), 441- 455. ISSN1657-9267
- Cameron, K. Caza, A. (2004). Introduction: Contributions to the discipline of positive organizationsl scholarship. *American Behavioral Scientist*. 47(6), 731-739. <https://doi.org/10.1177/0002764203260207>
- Campbell, D. y Stanley, J. (1982) Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Campos, H. 2018. Estudio de la identidad cultural mediante una construcción epistémica del concepto identidad cultural regional. *Cinta moebio*. 62. 199-212
doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000200199>
- Canto, J. y Moral, F. (2005). El sí mismo desde la teoría de la identidad social. *Escritos de Psicología*, (7), 59-70. ISSN: 1138-2635
- Canton, I. Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Editorial Narcea.
- Cardona, A., Barrenechea, M. Mijangos, J. y Olascoaga, J. (2009) Concepto y determinantes de la calidad en la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(10), 1-25
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. ébauche d’un cadre d’analyse. *Cahiers de Recherche du Girsef*. 10, 1-34 (UCL, belgique).
- Cejudo, J., y López, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica

- docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36.
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Charmaz, K. Mitchel, R. (2001) Grounded Theory and Ethnography. London, Editorial Sage.
- Cirera, A., y Rojas, P. (2003). Nuevas formas de enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 320, 66-68.
- Clandinin, D. y Cave, M. (2008). Creating pedagogical spaces for developing doctor professional identity. *Medical Education*. 42(8). 765- 770.
<http://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03098.x>
- Clarke, D y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher profesional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Clouder, L.(2003). Becoming profesional:exploring the complexities of professional socialization in health and social care. *Learning in Health and Social Care*. (2)4. 213-222. <https://doi.org/10.1046/j.1473-6861.2003.00052.x>
- Collins, K. Onwuegbuzie, A. Sutton, I. (2006). A model incorporating the rational and purpose for conducting mixed-methods research special education and beyond. *ERIC*. 4(1), 67-100. ISSN-1937-6928.
- Contreras, A. Galindo, AK. García, N. Villalpando, EM. Godínez. MA, Regalado, LA. (2019). Construcción de la identidad profesional en los estudiantes de la licenciatura en enfermería. *Cuidarte*. 8(15), 80-95.
<http://dx.doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2019.8.15.69159>
- Contreras, C. Monereo, C. y Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores?. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 63-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-0752010000200004>
- Córdoba, M. (2017). "Identidad personal". En Diccionario Interdisciplinar Austral, editado por Claudia E. Vanney, Ignacio Silva y Juan F. Franck.
http://dia.austral.edu.ar/Identidad_personal
- Cook, D. Bordage, G. Schmidt, H. (2008). Description, justification and clarification: a framework for classifying the purposes of research in medical education. *Medical Education*. 42(2), 128-133 <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02974x>
- Costa, R. Motta, M. Jatobá de Souza, A. Lorenzini, E. Manfrini, G. Cavalcanti de Farias, L. Ambrosina de Oliveira, M. Honório, M. y Gonçalves, N. (2020). Enseñanza de enfermería en tiempos de COVIDA 19: ¿Cómo reinventarla en este contexto?, *Texto y Contexto Enfermagem*. 29. <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2020-0002-0002>.

- Côté, J. y Levine, C. (2002) Identity, formation, agency and cultura. *A social psychological synthesis*. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.
- Crawford, J. Butler-Henderson, K.; Malkawi, B.;Lam, S.; Rudolph, J.;Mangi, P.; Glowatz, M. (2020). COVID-19: 20 countries higher educational intra-perior digital pedagogy responses. En: *Journal of applied learning & teaching*. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/index>
- Crotty, M. (2003). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cronbach, L. (1984). *Essential of psychological testing*. New York, Estados Unidos: Editorial Harper.
- Cruz Cabrera, F. Lorenzo Fernández, Y. y Hernández Pina, Á. (2019). La obra de Vigotsky como sustento teórico del proceso de formación del profesional de educación primaria. *Revista Conrado*, 15(70), 67-73. ISSN:1990-8644 <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado> la
- Çubukçu, Z. (2012) Teachers evaluation of student centered learning environments. *Education*, (133)1. 49-66.
- Dassa, L y Derose, D.S (2017). Get in the Teacher Zone: A perception Study of Preservice Teachers and Their Teacher Identity. *Issues in Teacher Education*, 26(1), 101-113. ISSN-1536-3031
- Day, C. Elliot, B. y Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>
- Dehesa, L. (2019). *Estrategia de superación del tutor de Medicina General Integral*. Policlínico Universitario 4 de abril. Universidad Ciencias Médicas de Guantánamo. III Congreso de medicina familiar. Salud Pública y atención primaria de salud. <http://medicinafamiliar2019.sld.cu/index.php/medfamiliar/2019/paper/viewPaper/17>
- De la Torre, Carolina (2001). Las identidades. *Una mirada desde la psicología*. La Habana, Cuba: Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Cultura Cubana
- Delgado-García, M. Toscano-Cruz, M. (2021). Construcción de la identidad profesional del futuro docente de secundaria. *Profesorado*. (25)1, 109-130 <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8372>
- Díaz, M. (2016). Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente, recursos y promoción profesional, *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 65-85, ISSN: 0716-050X

- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Editorial Bellaterra
- Eisenschmidt, E. y Oder, T. (2018). Does Mentoring Matter? On the Way to Collaborative School Culture. *Educational Process: International Journal*, 7 (1), 7-23.
<http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2018.71.1>
- Elgueta, M. (2020). Desafíos de la educación jurídica latinoamericana en tiempos de pandemia. *Revista pedagógica universitaria y didáctica del derecho*, 7(1), 1-6.
- Ellemers, N. Spears, R. Doosje, B. (2002). Self and Social Identity. *Annual Review of Psychology*. 53. 161-186. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135228>
- Erikson, E. (1980). *Identidad, Juventud y Crisis*. Madrid, España. Editorial Taurus
- Erikson, E. (2013). Formalist and Relationalist Theory in social network analysis. *Sociological Theory*, 31(3), 219-242. <https://doi.org/10.1177/0735275113501998>
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48
<https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el Desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educación* (33). 31-59. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/1160>
- Feixas, M. Fernández, A. Lagos, P. Quesada, C. Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la Universidad: Un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y aprendizaje*, 36(3). 401-416. <https://doi.org/10.1174/021037013807533034>
- Feixas, M. Zellweger, F. (2010) Faculty Development in Context: changing learning cultures in Higher education. In: Ehlers, UD., Schneckenberg, D. (eds) *Changing Cultures in Higher Education*. Springer, Berlin, Heidelberg. 85-102. https://doi.org/10.1007/978-3-642-03582-1_8
- Fernández, M. (2006) *Desarrollo profesional docente*. Grupo Editorial Granada.
- Fernández, C. Baptista, L. y Hernández, S. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Fernández-Martín, F., Arco-Tirado, J., Hervás-Torres, M. (2019). Impacto de un programa de aprendizaje-servicio y tutoría entre compañeros para mejorar la eficacia de la educación superior. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 97-114.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68334>

- Flores, M. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers identities: a multiperspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), pp. 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Foss C, Ellefsen B. (2002). The value of combining qualitative and quantitative approaches in nursing research by means of method triangulation. *J Adv Nurs*. 40, 242-8. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02366.x>
- Friesen, M. y Besley, S. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>
- Fuenmayor, R. Bittar, O. (2017). Multimethod. Integrated paradigmatic visión in educational research. *Revista CICAG*. 15(1), 211.
- Fullan, M. (2002). *La fuerza del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, España: Editorial Akal.
- Gabdulchakov, V. F., Kalimullin, A. M., & Kusainov, A. K.(2016). Education Reform at the Science University and the New Strategy for Training Science Teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(3), 163-172. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092223>
- Gadernann, A. Guhn, M. y Zumbo, B. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *PARE Practical Assessment, Research y Evaluation*, 17(4), 1–13. <https://doi.org/10.7275/n560-j767>
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 89-107. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencia, *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.
- García-Cabrero, B. Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. 10. 1-15. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gaskell, S. y Leadbetter, J. (2009). Educational psychologists and multi-agency working: exploring professional identity. *Educational Psychology*, 25(2), 97- 111. <https://doi.org/10.1080/02667360902905031>
- Geijsel, F. Meijers, F. (2006). Identity learning: the core process of education change. *Educational Studies*. (31)4, 419-430. <https://doi.org/10.1080/03055690500237488>

- Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid, España: Editorial Morata
- Gil, D. (2015). *La formación de los docentes de Matemáticas en Colombia*. En B. García (Comp.), *Escuela y educación superior: temas para la reflexión*. 151-170. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia
- Gil, D. (2016). Una mira sistemática de los programas de formación de profesores de matemáticas. *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 110-125.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 18(9), 1-31 <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2229>
- Gómez Torres, F. H. (2017). El contexto educativo y su relación con los sentimientos sobre la profesión y la docencia en profesores de la educación secundaria. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(30), 12-26. doi: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i30.95>
- González, H. y Ospina, H. (2013). El Saber Pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, 95-109. ISSN0124-5821 Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194227509009>
- Greene, J. Caracelli, V. Graham, W (1989) Toward a conceptual framework for mixedmethod evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3(11), 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Guerra, R. (2010) Identidad personal. *Open Insight*. (1). 116-141. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421639449009>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835- 854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Harlan, T. (2017). *Enseñanza universitaria. Una guía introductoria*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Hernández, M. y Belmonte, M. (2021). *La nueva normalidad educativa. Educando en tiempos de pandemia*. Madrid. Editorial Dykinson.
- Hernández, F. Fernández, C. y Baptista, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Editorial McGraw-Hill Interamericana
- Hernández-Sampieri, R. y Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación* México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles educativos*, 35(140), 63-81. ISSN 0185-2698.

- Hoffman-Kipp, P. (2008). Actualizando la democracia: la praxis de la construcción de la identidad docente. *Teacher Education Quarterly*, 35 (3), 151-164.
<https://www.jstor.org/stable/23478986>
- Hueso González, A. y Cascant i Sempere, M. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. España: Editorial Universitat Politècnica de Valencia.
- Hume, David. 1984 [1739]. *Tratado de la naturaleza humana*. Barcelona, España: Editorial Orbis.
- Hurtado, G. (2003). Hermenéutica de la Gnoseología como premisa del sujeto concreto. A Parte Rei: *Revista de filosofía*, 27.13. ISSN 11378204.
- Ibañes J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Irarrázaval, D. (2005). Identidad polisémica. *Teología y vida*, 46(4), 615-624
doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492005000300007>
- Jara, C. y Mayor-Ruiz, 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100013>
- Jarauta, B. y Pérez, M. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado*, 21(1), 103-122. ISSN 1138-414X
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative an quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24. 602-611.
- Jiménez, M. Angulo, F. y Soto, C. (2010). *La transición de ser estudiante a ser profesor (a) deficiencias naturales*. II Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología, Bogotá.
- Jiménez, M. López-Zafra, (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93. 21-39.
- Johnson, B. Schoonenboom, J. (2015). Adding Qualitative and Mixed Methods research to health intervention studies: Interacting with differences. *Qualitative Health Research*. 26(5), 587-602. <http://doi.org/10.1177/1049732315617479>
- Kant, E. (2008). *Crítica de la razón pura*. España: Editorial Alfaguara.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*. 36, 43-67.

- Khadhraoui, M. Plaisentm, M. Bernard, P. y Lakhal L. (2017). The Impact of Marketing Skills and Negotiation Skills of Universities Technology Transfer Office on Technology Transfer Success, *Journal of Marketing and Management*, 8(2), 38-46.
- Klassen, R. Perry, N. y Frenzel, A. (2012). Teachers relatedness with students: an underemphasized component of teachers basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Korthagen, F. y Vasalos, A. (2006). “Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development”. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Lannes, M. (2019). Referentes teóricos para la preparación pedagógica de los docentes en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*; 33(2).
- Lasky, S. (2005). A sociocultura approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*. (21)8, 899-916 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Lawrence, J.A. Valsiner, J. (1993). Conceptual Roots of Internalization: From Transmission to Transformation. *Human Development*. 36. 150-167. <https://doi.org/10.1159/000277333>
- Leiter, M. y Maslach, C. (1986). ‘Job stress and social involvement among nurses’. Paper presented at the Annual Conference of the International Network for Social Network Analysis. Santa Barbara, CA.
- León Quiñones, V. (2016) Práctica de valores y el desempeño docente en las Instituciones educativas del nivel secundario en los estudiantes del 5to grado del distrito de Yungay. *In Crescendo. Institucional*. (7)2, 91-109. ISSN-e 2307-5260
- Lieber, E. Weisner, T. (2010). Meeting the practical challenges of mixed methods research. *SAGE Publications, Inc*. 2. 559-580 <http://dx.doi.org/10.4135/9781506335193>
- Locke, J.(1999). *Ensayo sobre el Entendimiento Humano*. México: Editorial Verbum.
- Lozana, I., Iglesias, M. y Martínez, M.A. (2014). Las oportunidades de las académicas en el desarrollo profesional docente universitario: Un estudio cualitativo. *Educación XXI*. 17(1), 159-182. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509007>
- Luckner, A. y Pianta, R. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children’s peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257-266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>

- Macias, A. (2020). *El estrés de la pandemia (COVID 19) en población mexicana*. México: Editorial Centro de estudios clínica e Investigación Psicoanalítica SC.
- Madrid, R. N. (2019). Explorar la Construcción de la Conciencia Estudiantil en Brigadistas de Servicio Social: Diseño y Validación de Instrumento. In *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 145-155). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, España: EUB.
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058717001>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2015). *El A, B, C y D, de la formación docente*. Madrid: España. Editorial Narcea.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). *Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica*. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Maroy, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 12, 2-26.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Revista del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma*, 27(2), 7-33. ISSN 1011-2251
- Martínez, A., Sánchez, M. y Martínez, J. (2010). Los cuestionarios de opinión del estudiante sobre el desempeño docente. Una estrategia institucional para la evaluación de la enseñanza en Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-mtnzschez.html>
- Martínez de la Hidalga, Z. Villardón- Gallego, L. y Flores-Mondaca, L. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad profesional del profesorado en la formación inicial. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(2). 11-28 <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13956>
- Maquera, Y. Bermejo, L. y Bermejo, S. (2021). Crisis de representaciones identitarias en docentes universitarios. Desafío para la nueva normalidad. *ENCUENTROS. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*. 14. 129-140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205156>.
- Massenzana, F. (2017). Autoconcepto y autoestima: ¿sinónimos o constructos complementarios? *{Psocial}*, 3(1), 39-52. ISSN 2422-619X

- Maya, M. (2003). Identidad profesional. *Invest Educ Enferm.* (21), 98-104.
- Mayor, R. y Sánchez, M. (2002). *El reto de la formación de los docentes universitarios*. Sevilla. España: Instituto de Ciencias de la Educación.
- McGee, P. Green, M. (2008). “Lifelong learning and systems: A post-Fordist analysis”, *MERLOT Journal of online Learning and Teaching*, 4 (2), 146-157.
- McSweeney, F. (2012). Student, Practitioners, or Both) Separation and Integration of Identities in professional social care Education. *Social Work Education.* (31)3. 364-382. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.557428>
- Mead, G.H (1934). *Mind, Self y Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Medina, E. Lázaro, A. Ordoñez, M. (2020). *La educación a distancia en la educación superior en tiempos de Covid*. La Educación médica en Matanzas: dinámica de la relación universidad-sociedad. España: Editorial REDIPE. ISBN 978-1-951198-45-9
- Medina-Ramírez, R. Alamo-Arce, D. Costa, M. Rodríguez de Castro, F. (2019) Aprendizaje autorregulado: una estrategia para enseñar a aprender en ciencias de la salud. *FEM.* 22(1). 5-10 <https://doi.org/10.33588/fem.221.981>
- Meijer, P. de Graaf, G. Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers’ development. *Teachers and Teaching.* (17)1. 115-129
<https://doi.org/10.1080/13540602.2011.538502>
- Megia, C. (2015). Competencias del maestro mentor de prácticas. *Enseñanza y Teaching*, 33(2), 151-170. ISSN 0212-5374
- Menéndez, E. (2005) “El modelo médico y la salud de los trabajadores”, en *Salud Colectiva*, (1)1, 9-32.
- Messick, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, 35(1), 1012-1027. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.11.1012>.
- Monereo, C. Domínguez, C. (2014) The teaching identity of competent university teachers. *Educación XXI*, 17(2), 83-104 <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Monereo, C. Weise, C. y Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(3), 323-340. <https://doi.org/10.1174/021037013807533043>
- Montenegro, B. y Rodríguez, Á. (2019). Los dilemas que enfrenta el profesorado novel en las instituciones de educación superior. *Sathiti:*

- sembrador*, 14(1), 36-47. <https://doi.org/10.32645/13906925.805>
- Morse, J. Chung, S. (2003). Toward Holism: The significance of methodological pluralism. *International Journal of Qualitative Methods*. 2(3), 13-20.
<https://doi.org/10.1177/160940690300200302>
- Mórtola, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. Algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 1(4), 83-104. ISSN1668-4753
- Monrouxe, L. (2009) Identity, identification and medical education: why should we care?. *Medical Education*. 44(1), 40-49. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03440.x>
- Moral, M. V. y Ovejero, A. (2004). Crisis de la adolescencia en una sociedad adolescente en crisis. *Papeles del Psicólogo*. 25. 72-99. ISSN: 0214-7823
- Molina, F. (2000). Presupuestos de la responsabilidad jurídica: análisis de la relación entre libertad y responsabilidad. *Anuario de Derecho Penal y Ciencias Penales*, 4, 57-138. ISSN1575-8427.
- Monereo, C. (2017) The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Revista Akademia*, 16(2), 49-75. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educacion XXI*, 17(2), 83-104.
[doi: http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480](http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480)
- Monereo, C. y Pozo, J. (2011). *La identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites*. España: Editorial Narcea
- Monereo, C., Weise, C., y Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323–340. <http://doi.org/10.1174/021037013807533043>
- Muñoz Villa, M. López Cruz, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-Issue3-fulltext-646>
- Noonan, Harold y Curtis, Ben. (2014). “Identity”. En *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2014 Edition), Editado por Edward N. Zalta.
<https://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/identity/>

- Obando, E. Villagrán, N. Obando, E. (2018). La redefinición del sujeto cognoscente: el acto de intelección en cuanto conocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), 89-109. <https://doi.org/10.17163/soph.n25.2018.02>
- Olivares, S. Rivera, N. López, M. y Turrubiates, M. (2020). Etapas de la identidad para ser profesionista: evolución de las expectativas de los retos académicos a lo largo de la carrera. *Formación Universitaria*. 13(4), 11-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400011>
- Olson, Eric . (2016). “Personal Identity”. En *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2016 Edition), editado por Edward N. Zalta. <http://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/identity-personal/>.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Otondo-Briceno, M. Mayor-Ruiz, C. Hernández-de-la-Torre, E. (2021) Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación Universitaria*. 14(4), 25-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>
- Padierna, M. P. (2016). La “sociedad del conocimiento” y el campo de las políticas de transformación de la educación superior. *Revista de educación superior*, 45, 117-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60447470009.pdf>
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550. [doi:http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v40i3.363](http://dx.doi.org/10.14349/rlp.v40i3.363).
- Parfit, D. (1984). *Reasons and Persons*. Oxford: Clarendon Press. Versión española (2004). *Razones y Personas*. Madrid, España: Editorial A. Machado Libros
- Patiño, Z. (2010). Pensar la formación de sujetos críticos en la escuela. Reflexiones sobre los casos de Colombia y México. *Revista Educación y Humanismo*, 12(19), 73-92. ISSN 0124-2121
- Pedrajas, M. (2006). La transformación ética de la racionalidad económica en Amartya Sen. Una recuperación de Adam Smith. *Quaderns de filosofia i ciència*, 36, 105-117.
- Pena, J. (2011). Economía, sociedad y ética: Una propuesta integrativa. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187, 1245-1258 <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2011.752n6017>
- Pérez Gómez, A. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(1), 3-17. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>

- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (24) 2, 103-122. ISSN0213-8646
- Pinho, A. S., y Andrade, A. I. (2015). Redefining professional identity: the voice of a language teacher in a context of collaborative learning. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 21-40. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.902440>
- Polit, D. Hungler, B. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud: principios y métodos*. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Prieto, M. (2004). La Construcción de la Identidad del Docente: Un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 21-41.
- Prieto, M. (2021) La reflexión el proceso de formación docente: una cuestión tan necesaria. *Revista Huellas*, 25(1), 93-110 <http://dx.doi.org/10.19137/huellas-2021-2506>
- Puga, A. (2017). Carrera de Medicina: Estudiantes desmotivados para estudiarla o profesores poco motivados para enseñarla. *Gaceta Médica Espirituana*. 19(2). 1-9. ISSN 1608 – 8921
- Rachik, H. (2006). Identidad dura e identidad blanda. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 73, 9-20 <https://www.jstor.org/stable/40586224>
- Real Academia Española. (2015). *Diccionario de la lengua española, 24ª edición*. Madrid, España.
- Reid, T. (1975). Of Identity. En J. Perry (ed.), *Personal identity*(pp. 107-112). Berkeley, CA: University of California Press. Recuperado de <http://books.google.com/>
- Reio, T. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*. (21)8, 985-993 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06008>
- Ricoeur, Paul. 1996. *Sí mismo como otro*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
- Robledo-Martínez, F. (2015). Identidad cultura, salud social y Estado Social de Derecho. El caso “Tesoro Quimbaya” Quindío, Colombia. *Revista Salud Pública*. 17(4), 636-646 [doi: http://dx.doi.org/10.15446/rsap](http://dx.doi.org/10.15446/rsap)
- Rodgers, C. Scott, K. (2008). “The development of the personal self and professional identity in learning to teach”. In *Handbook of Research on Teacher education: Enduring questions in changing contexts*. 732-755. New York, Estados Unidos: Routledge.

- Rodríguez-Garcés, C. Espinosa-Valenzuela, D. Padilla-Fuentes, G. (2021). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana de Educación*. 1(81), 103-122 [doi:https://doi.org/10.17227/rce.num81-10256](https://doi.org/10.17227/rce.num81-10256)
- Ruiz, Suárez, Hernández, González (2019). Análisis del discurso educativo en clases de primer semestre de medicina: La Identidad Profesional. *Revista AMAzónica*, (24)2, 73-88. ISSN 1983-3415
- Ruvalcaba, C. Herrera, J. (2013). La identidad profesional en psicólogos, explicada desde la Teoría de la Identidad. *Revista de Psicología GEPU*,4(1), 91-108. ISSN-e2145-6569.
- Sabarigeo, M. (2004). “*El proceso de investigación (parte 2)*”. *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla
- Sandel, M. (2000) *El liberalismo y los límites de la justicia*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Sanyal, A. (2014). Discourses of experience: the disciplining of identities and practices in student teaching. *Australian Journal of Teacher education*, 39(3), 153-154. <http://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n3.8>
- Sarto, M. y Venegas, M. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva, VI Seminario Científico SAID*. Publicaciones del INICO. Colección Investigación. Salamanca. ISBN 978-84-692-6608-3
- Scannell, L. Gifford, R. (2010). Defining place attachment. A tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology*. (30)1, 1-10. <http://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.09.006>
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371 <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Schwartz, S.J. Zamboanga, B.L. Wang, y Olthuis, J.V. (2009). Measuring Identity from an Eriksonian perspective: two sides of the same coin? *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 143-154. <https://doi.org/10.1080/00223890802634266>
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character*. New York: W.W: Editorial Norton & Company
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*. 26, 616-621

<https://doi.org/10.16/j.tate.2009.09.009>

- Shoemaker, D. (2016). Personal identity and Ethics. En E. N. Zalta (ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Recuperado de <http://plato.stanford.edu>
- Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid. Editorial homson.
- Soyago, Z. Chacón M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. ISSN1316-4910
- Spears, R. (2011). *Group identities: the social identity perspective*. New York, Estados Unidos: Editorial Springer.
- Spears, R. Doosje, B. Ellemers, N (1997). Self-Stereotyping in the face of threats to group status and distinctiveness: The role of group identification. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 23(5), 538-553 <https://doi.org/10.1177/0146167235009>
- Stets, J. Burke, P. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*. (63)3, 224-237. <https://doi.org/10.2307/2695870>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroups relations*. Londres: Academic Press.
- Tejada, F.J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1), 170-184. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>
- Timoštšuk, I. Ugaste, A. (2010) Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. 26(8), 1563-1570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008>
- Tobón, S. (2013b). *La evaluación de las competencias en la educación básica* México: Editorial Santillana.
- Tobón, S. (2013c). *Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. México: Editorial Trillas
- Tobón, S. (2017). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society. *Knowledge Society and Quality of Life (KSQL)*, 1(1), 9-35.
- Toledo, M. (2012), Sobre la Construcción identitaria *Atenea*, 506, 43-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622012000200004>

- Troncoso, C. Garay, B. Sanhueza, M. (2016), Percepción de las motivaciones en el ingreso a una carrera del área de la salud. *Horizonte Médico*. 16(1). ISSN 1727-558X
- Troncoso, D. Pérez, C. Vaccarezza, G. Aguilar, C. y Muñoz, N. (2017). ¿Se relaciona la capacitación docente con las prácticas pedagógicas en académicos de carreras de la salud de Chile. *Revista Médica Chile*, 145, 610-618.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000500008>
- Tschannen-Moran, M. Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 17(7). 783-805
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Turk, M. y Ledi, J. (2016). Between Teaching and Research: Challenges of the Academic Profession in Croatia. *CEPS Journal*, 6 (1), 95-111. <https://doi.org/10.26529/cepsj.106>
- Turner, J.C. (1990). Redescubrir el grupo social. Madrid, España: Editorial Morata.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*. 47, 1-12 <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Valdéz, J. (2017). Construcción de la identidad profesional de los formadores de docentes de la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Educación y Humanismo*, 19(32), 145-158. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.32.2538>.
- Van Huizen, P. Van Oers, B. y Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 269-290.
- Van Rijswijk, M., Akkerman, S., Schaap, H., van Tartwijk, J. (2016). Past perceptions and future expectations: Sensed dis/continuity at the start of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 58, 99-108.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.002>
- Van Veen, K. y Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220270500109304>
- Veloso, B. y Mill, D. (2018). Precarização do Trabalho Docente na Educação a Distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. *Educação Em Foco*, 23(1), 111-132. <https://doi.org/10.22195/2447-524620182320005>
- Vergara del Solar, J; Vergara Estévez, J. y Gundermann, H. 2015. Sociología e identidad cultural latinoamericana. *Revista de Estudios Cotidianos* 1(3), 1-33.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155234>

- Villasís-Keever, M. Márquez-González, H. Zurita-Cruz, JN. Miranda-Novales, G. y Escamilla-Núñez, A. (2018). El protocolo de investigación VII. Validez y confiabilidad de las mediciones. *Revista Alerg Mex.* 65(4), 414-421. <https://doi.org/10.29262/ram.v65i4.560>
- Vygotsky, L (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Cambridge. University Press.
- Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México. Editorial Grijalbo.
- Vila, I. (1996). La idea de los orígenes sociales de las funciones psicológicas no es antitética con la noción de construcción personal. *Anuario de Psicología*, 69, 82-92. <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61314/88948>
- Villasís-Keever, M. Márquez-González, H. Zurita-Cruz, J. Miranda-Novales, G. y Escamilla-Núñez, A. (2018). El Protocolo de Investigación VII. Validez y confiabilidad de las mediciones. *Revista alergia México.* 65(4). 414-421 <http://dx.doi.org/10.29262/ram.v65i4.560>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formacion Universitaria.* (10)4. 75-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Vonk, J. (1989). Beginning Teachers' Professional Development and Its Implications for Teacher Education and Training. *The Irish Journal of Education*, 23(1), 5-21.
- Winchonlong Vilchez, J. (2022). Estrategias gerenciales para mejorar la identidad profesional docente en la Institución Educativa Mallaritos, Sullana-2021.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Yuan, R. Liu, W. y Lee, I. (2019). Confrontation, negotiation and agency: exploring the inner dynamics of student teacher identity transformation during teaching practicum. *Teachers and Teaching*, 25(8), 1–22. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688286>
- Zacarés, J., Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de jóvenes. *Lecciones*

aprendidas para futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 34, 123-147.

Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*. 5, 68-80.
ISSN 1988-236x

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía* N°
220, 44-29.

Zumbo, B. Gadermann, A. Zeisser. C. (2007). Ordinal versions of coefficients alpha and theta for
Likert rating scales. *J Modern Appl Stat Meth*, 6(1), 20–9.
<https://doi.org/10.22237/jmasm/1177992180>

