

SABERES DOCENTES Y CICLOS DE VIDA EN PROFESORES UNIVERSITARIOS DE MEDICINA. un análisis desde sus trayectorias.

SABERES DOCENTES E CICLOS DE VIDA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE MEDICINA: uma análise de suas trajetórias

Mariela Sonia Jiménez-Vásquez¹

Silvia Miracy Fiad²

Resumen: Este artículo analiza el proceso de adquisición de saberes docentes en las trayectorias docentes de profesores médicos. Partimos de la premisa de que los saberes docentes son plurales y se movilizan en la práctica (TARDIF, 2004), son experienciales y se modifican al transcurrir los ciclos de vida del docente (HÜBERMAN, 1992), desde dos dimensiones de su trayectoria docente: espacio y tiempo (JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, 2017). La trayectoria de los docentes médicos se construye a partir de dos campos de actuación profesional que desarrollan de manera simultánea: la medicina y la docencia. Para recuperar las voces de 14 docentes médicos, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México y la Universidad Federal de Santa María, Brasil, se recurrió a la metodología cualitativa. El instrumento fue una guía de entrevista semi estructurada, los datos se interpretaron con el sustento de la Teoría Fundamentada y, al tratarse de testimonios de docentes, desde una escucha sensible (FREIRE, 2002). Entre los principales hallazgos encontramos que los profesores médicos desarrollan su práctica docente confluyendo, por una parte, los elementos dogmáticos de la medicina como carrera profesional y, por otra parte, la formación experiencial y/o formal que adquieren en el desarrollo de su vida docente. Identificamos que trayectorias de mayor temporalidad en la docencia no constituyeron un factor determinante en la construcción de los saberes necesarios a la docencia. Aunque, se observó que hay mayor preocupación y sensibilidad hacia la atención del aprendizaje de sus alumnos.

Palabras Clave: Saberes docentes. Ciclos de vida. Trayectorias.

Abstract: This article analyzes the process of acquiring teaching knowledge in the teaching trajectories of medical professors. We start from the premise that teaching knowledge are plural and mobilized in practice (Tardif, 2004). They are experiential and change in the course of the teacher's life cycles (HÜBERMAN, 1992), based on two dimensions of his teaching career: space and time (JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, 2017). The trajectory of medical professors is built on two fields of professional action developed simultaneously: medicine and teaching. In order to recover the voices of 14 medical professors from the Autonomous University of Tlaxcala, Mexico, and from the Federal University of Santa Maria, Brazil, we used the qualitative methodology. We used a semi-structured interview script and the data were interpreted with the support of the Grounded Theory. With regard to the teachers' testimonies, we use sensitive listening (FREIRE, 2002). Among the main findings, we highlight that medical professors develop their teaching practice converging, on one hand, to the dogmatic elements of medicine as a profession and on the other, to the experiential and / or formal training they have acquired in the development of their teaching life. We identified that the trajectory of greater temporality in teaching is not a determining factor in the construction of the knowledge necessary for it, although we have observed that there is greater concern, sensitivity and attention in relation to students' learning.

Keywords: Teaching knowledge. Life cycles. Trayectorias.

Resumo: Este artigo analisa o processo de aquisição dos saberes docentes nas trajetórias dos professores médicos.

¹ Doctora en Educación, profesora-investigadora del Posgrado en Educación y coordinadora del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. E-mail: msjimenez06@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0346-5762>.

² Estudiante de Maestría y Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala no México. Trabaja como profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación. E-mail: silviamiracy@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8648-1922>.

Partimos da premissa de que os saberes docentes são plurais e mobilizados na prática (TARDIF, 2004). São experienciais e modificam-se no transcorrer dos ciclos de vida do professor (HÜBERMAN, 1992), a partir de duas dimensões de sua trajetória docente: espaço e tempo (JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, 2017). A trajetória dos docentes médicos é construída a partir de dois campos de ação profissional desenvolvidos de maneira simultânea: a medicina e a docência. Para recuperar as vozes de 14 docentes médicos da Universidade Autónoma de Tlaxcala, México, e da Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, utilizamos a metodologia qualitativa. Utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada e os dados foram interpretados com o apoio da Teoria Fundamentada. Com relação aos testemunhos dos docentes, usamos uma escuta sensível (FREIRE, 2002). Entre as principais descobertas, destacamos que os professores médicos desenvolvem sua prática docente convergindo, por um lado para os elementos dogmáticos da medicina como profissão, e por outro para a formação experiencial e/ou formal que adquiriram no desenvolvimento de sua vida docente. Identificamos que a trajetória de maior temporalidade na docência não é um fator determinante na construção dos saberes necessários a ela, embora tenhamos observado que existe maior preocupação, sensibilidade e atenção com relação à aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Saberes docente. Ciclo de vida. Trajetórias.

1 INTRODUCCIÓN

En las universidades por mucho tiempo fue tradición que los profesores tuviesen conocimientos específicos de la disciplina para impartir clases. Esa es la historia de las grandes cátedras y de los catedráticos en las universidades prácticamente hasta la segunda mitad del siglo XX.

Sin embargo, se han establecido diversos programas de formación de profesores, la dinámica de las facultades y escuelas universitarias no necesariamente ha logrado que todos sus docentes cuenten con una formación pedagógica. Actualmente la formación docente universitaria está a cargo de las instituciones que ofrecen curso de posgrado, normalmente en las facultades de educación.

Fiad (2011) menciona que el ejercicio de la docencia en educación superior va más allá de la formación pedagógica, que no se limita al desarrollo de aspectos prácticos (didáctico o metodológico) del quehacer pedagógico, sino que requiere de saberes que le permitan trabajar con sujetos, en situaciones de aprendizaje, en contextos sociales e institucionales específicos. Esto es asumir la docencia como una profesión que requiere la nueva postura de la educación superior en la actualidad.

Reafirmando la idea de que la formación pedagógica contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza en educación superior guisti (2012) señala que

la formación pedagógica exigida para la docencia universitaria ha sido restrictiva al conocimiento profundo del contenido específico de las disciplinas, sea este conocimiento práctico (derivado del ejercicio profesional) o teórico/epistemológico (derivado del ejercicio académico). Poco, o nada, ha sido exigido en términos de preparación pedagógica.

La complejidad que demanda el trabajo docente rebasa los criterios pedagógicos y normas administrativas. El proceso de construcción o adquisición de estos saberes está directamente relacionado con los momentos de transición en sus trayectorias docentes que se conforman a partir de sus ciclos de vida. La docencia es una profesión marcada por una trayectoria históricamente, construida y desarrollada en contextos distintos, conformada por etapas con características específicas de acuerdo con un espacio y tiempo y sus condiciones. En este caso, se consideran experiencias y trayectorias de profesores médicos, mexicanos y brasileños

Por lo anterior, este artículo tiene como objetivo el análisis de como los profesores de medicina entrevistados construyen sus saberes docentes desde sus trayectorias profesionales como docentes universitarios.

La investigación realizada recupera las voces de 14 docentes médicos, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México y la Universidad Federal de Santa María, Brasil. A través de una metodología cualitativa con orientación a la comprensión, se utilizó una guía de entrevista semi estructurada cuya interpretación se realizó con apoyo de la Teoría Fundamentada (TF) y de una escucha sensible. (FREIRE, 2002)

Dos preguntas orientan este artículo derivado de esta investigación realizada con los docentes

médicos de ambos países: ¿Cómo construyen sus saberes docentes los profesores de medicina? ¿Cómo influyen los ciclos de vida y las trayectorias de los entrevistados en este proceso de construcción?

El artículo se encuentra estructurado en cinco apartados, el primero “Medicina y docencia: campo de acción de la trayectoria de los docentes médicos” establece características de la vinculación de dos profesiones: docencia y medicina, como campos de acción en la trayectoria docente. En el segundo apartado, denominado “Saberes docentes”, plasmamos las aportaciones de Tardif (2004), Gauthier (2006) y otros autores, con relación a los saberes necesarios a la docencia. El tercer apartado describe la “Metodología”, desde un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión del fenómeno observado. El cuarto apartado, “Resultados y discusión” muestra los principales hallazgos; encontramos que los profesores médicos desarrollan su práctica docente confluyendo, por una parte, los elementos dogmáticos de la medicina como carrera profesional y, por otra parte, la formación experiencial y/o formal que adquieren en el desarrollo de su vida docente permitiéndoles construir saberes que aplican en distintas dimensiones de la docencia. Saberes que se ven influenciados por los estadios de desarrollo profesional en sus ciclos de vida docente, vinculándose de manera importante con una formación docente adquirida a partir de estudios formales de posgrado.

2 MEDICINA Y DOCENCIA: campos de acción de la trayectoria de los docentes médicos

La profesión médica es considerada por la sociología de las profesiones como la profesión más importante, ha sido objeto de estudio de importantes sociólogos como Weber (1901) Freidson (1998) entre otros; teniendo relevancia en Inglaterra y Estados Unidos. Fue con los estudios de Freidson (1923-2005), considerado una referencia en el campo de la sociología médica, que la medicina adquirió juntamente con la abogacía, el estatus de profesión.

Las tres características de la medicina, de acuerdo a Freidson (2001), que le otorgan el estatus de profesión son: *expertise*, que tiene relación con la competencia y el conocimiento específico, incorporados a través de entrenamiento y práctica; la segunda, regulación, que garantiza el estatus de la profesión a partir del título, cédula profesional, posteriormente certificaciones y actualizaciones que legitiman su campo de acción y garantizan su *expertise*; la tercera, autonomía, le otorga libertad de acción, de acuerdo a criterios establecidos por los miembros o comunidades, se manifiesta como la capacidad adquirida de evaluar y controlar el aspecto técnico de su trabajo.

Estas características son puntos angulares en la transición que realiza el médico al incorporarse al campo docente. Las características tradicionales de la profesión médica, aunadas a su proceso formativo en la práctica hospitalaria: el internado, matizan su actuar en las aulas como docentes. Esta etapa tiene particular relevancia en la formación del médico, ya que funciona como una experiencia profesional, tanto médica como docente, una etapa donde los estudiantes vivencian un proceso pedagógico de aprender y enseñar al mismo tiempo, marcado por una verticalidad, una vinculación teoría práctica y por una tutoría entre pares. De forma específica, el internado es un periodo de la carrera médica donde los estudiantes realizan prácticas profesionales en hospitales y centros de salud, tiene una estructura militarizada, jerarquizada en 3 niveles o estadios de aprendizaje: R1, R2, R3. Está conformado bajo un modelo de formación en el que R1 recibe orientaciones de R2 y este último recibe asesoría del R3, quien a su vez recibe orientación directamente del médico de planta. Esta estructura es parte del proceso de formación profesional del curso de medicina

Por otra parte, la docencia demanda, entre otros factores, conocimientos, saberes y prácticas específicos. Para asumirla, es necesaria una apertura a los cambios y a la confrontación permanente desde diferentes dimensiones, tanto cognoscitivas como éticas, que reflejan actitudes y valores. Requiere del docente una formación profesional específica y, por otra parte, de un proceso intuitivo, un entramado de descubrimientos, sorpresas y conquistas que repercuten en la práctica diaria en el salón de clase y en el aprendizaje de los alumnos, en un constante proceso de reflexión, afrontando desafíos y dudas. Desde la perspectiva de Freire (2002), la docencia exige reconocer que la educación es una forma de intervención en el mundo donde influyen diferentes factores. Al entender que la pedagogía es una ciencia que estudia

la educación, y parafraseando a Freire(1976) la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, la pedagogía en el ámbito universitario implica un conjunto de reflexiones sobre cómo enseñar y aprender y esto, tiene directa relación las prácticas pedagógicas, que en el caso de la educación médica no se trata solamente de actualización profesional, sino de un espacio de construcción e interacción sobre los procesos formativos de los médicos conjugados con la experiencia pedagógica para el ejercicio profesional, como lo señala Freire (2002).

La imbricación del médico al campo de la docencia actúa en dos sentidos, por una parte, el médico retoma las características de su formación como un modelo inicial, en cierto sentido militarizado, para su actuar docente, pero, por otra parte, de acuerdo a Tamosauskas (2003) los saberes construidos por los docentes médicos influyen en su quehacer como médicos, otorgándole un sentido más humanista.

Por ello, pensar en el médico como docente y el docente como médico en realidad es indisociable, porque tanto uno como el otro tienen características esencialmente humanas, metodológicas, epistémicas, con el fin mayor del bien común de la sociedad. García (2002, p. 68) afirma que el docente de medicina se encuentra en una condición especial, donde su trabajo debe trascender el acto terapéutico generando preguntas sobre quehacer como docente y sobre el ejercicio de la profesión médica. Como hemos podido observar en esta investigación, los docentes médicos frente a sus alumnos asumen se funden en una sola persona, sin que se puedan disociar los actos o funciones, ora docente, ora médico. Tanto en el salón de clase como docente, tiene que buscar estrategias y soluciones a los problemas de aprendizaje de sus alumnos; igualmente que como médico lo haría en su consultorio o en una cirugía, utilizando distintos recursos. Tal vez lo que pueda diferenciar sea el tipo de conocimiento y la calidad, la destreza y la habilidad en la ejecución del acto terapéutico. Estableciendo la relación médicodocente³, en ambas profesiones hay una “enfermedad” subjetiva que mueve la persona o el ser humano a la búsqueda de soluciones. La acción docente está expresa en un doble acto: el pedagógico y el terapéutico, acto que incurre en doble responsabilidad con implicaciones, éticas, académicas, docente y jurídicas, según García (2002).

El médico y sus conocimientos específicos no deben ser la única condición para la docencia, requiere también configurar espacios de formación que contribuyan a ampliar el horizonte de expectativas pedagógicas respecto de lo que significa la enseñanza como una práctica de conocimiento. La educación médica no es solo práctica, también es información de cómo reflexionar sobre ésta, cuestionando el quehacer técnico, mecánico y operativo de la enseñanza de estos conocimientos

Cardoso y Curado (2017) afirman que el proceso de construcción de la carrera docente considera los desafíos de las exigencias de la sociedad, así como las especificidades de la profesión. Depende de cada docente como vive estos procesos que son marcados por tensiones, dudas, angustias, miedos y otros procesos complejos.

De esta manera, la trayectoria de los médicos docentes es resultado de las imbricaciones entre estos dos campos de actuación: medicina y docencia, deconstruyendo y construyendo a la persona del docente y sus saberes a partir de los ciclos de vida profesional en los que transita. Pero también de un conjunto de decisiones personales, como los estudios de posgrado en el campo pedagógico, que los llevan a realizar transiciones en sus trayectorias docentes.

Roberti (2017) analiza las perspectivas sociológicas para el abordaje de las trayectorias. Desde el enfoque de curso de vida, cita a Elder (1991) para conceptualizar a la trayectoria como un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción. Por otra parte, alude a Bourdieu (1997), desde un enfoque sociológico, conceptualizando a la trayectoria como una serie de posiciones, sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio dinámico, sometido a continuas transformaciones.

Por otra parte, desde una visión de desarrollo laboral, Jiménez (2009) acota el concepto trayectoria a las distintas etapas que vive el individuo después de finalizar su formación en una determinada

³ Médicodocente, la unión de las dos palabras significa que el médico actúa como docente, no hay una disociación, están actuando juntos como una sola persona.

profesión o al insertarse en una actividad laboral. Se articulan las dimensiones tiempo y espacio, la primera a partir de etapas o estadios, en la carrera docente; la segunda, por el grado de desarrollo de las actividades en su práctica docente, en la que adquiere primordial importancia la formación pedagógica, ya sea por estudios de posgrado o por cursos y/o diplomados.

La confluencia de ambas dimensiones, espacio y tiempo, desde la postura de Hüberman (1992), son parte del ciclo de vida profesional en la trayectoria docente. Considera que los ciclos no son lineales, sino que responden a diversos factores de la vida profesional y personal del docente.

Para caracterizar los ciclos de vida profesional de los docentes, establece tres etapas: Inicial o pionera, de 1 a 6 años, marca la carrera del docente, ven ella vive incertidumbres en búsqueda de identidad y manejo pedagógico. Madurez y estabilización, de 7 a 25 años, es marcada por la adquisición de experiencia, dominio pedagógico, reconocimiento, asunción, identidad social y compromiso. Resolución, 26 a 35 años, vivencia sentimientos de dos tipos: negativos, llevando al docente al conservadurismo, o positiva, haciendo emerger una renovación de la práctica. Esta etapa lo prepara un distanciamiento y una posterior salida de la carrera docente.

Estas etapas o fases, de acuerdo a Bolívar (1998), están asociadas a periodos de ejercicio profesional, en el que, cada una, de acuerdo a Fernández Cruz (1998), no representa más que la disposición interior a integrar los acontecimientos de la vida y de la enseñanza de una manera determinada.

En este sentido, la docencia es una profesión que discurre entre fases o etapas de desarrollo profesional, en las que los saberes docentes (TARDIF, 2004), provienen de varias fuentes y de diferentes momentos de sus historias de vida. En el caso de los docentes médicos, se integran por dos fuentes indisolubles: su campo disciplinar y su formación y/o experiencia docente, que los lleva a movilizar diversos saberes, adaptándolos y transformándolos en saberes propios, construidos y adquiridos en la práctica docente, que son analizados en el siguiente apartado.

3 SABERES DOCENTES

En la docencia, así como en otras profesiones hay saberes específicos que la identifican y la distinguen como un campo laboral, tiene sus características singulares tales como las atribuidas a los saberes docentes como contenidos sustantivos. Los estudios realizados por Tardif (2004), Gauthier (2006) Tardif, Lessard; y Lahaye, (1991) en Canadá y Shulman (1986) en EUA y algunos seguidores como Pimenta (2009), Saviani (1996) y otros. Aunque también tiene referencia en las obras de Perrenoud (2007), y Liston y Zeichner (1993). En México encontramos los estudios de Mercado (2012) desde la perspectiva de los niveles de educación básica y secundaria

Investigar el trabajo docente en la perspectiva de la profesionalidad y las trayectorias, implica comprender a los profesores como actores sociales que actúan en un espacio institucional determinado y construyen en la dimensión tiempo, ciclos de vida profesional, en un acto político pedagógico que anuncia una visión de mundo donde el sujeto tiene conciencia de ser un ser inacabado y en construcción. (FREIRE, 2002).

Tardif (2004) plantea repensar las relaciones entre teoría y práctica para entender que tanto la universidad, como los profesores son portadores y productores de saberes, teorías y acciones, que comprometen a sus actores, sus conocimientos y sus subjetividades. Del mismo modo señala que además de ser constructores de sus propios saberes, los profesores también debe ser investigadores de su propia realidad, ampliando, movilizándolo y socializando estos saberes, los que, al ser compartidos y reafirmados, elevan el nivel de conocimientos de los profesores. Para Gauthier (2006) las investigaciones de esta naturaleza dejan de dar atención al desempeño del docente para privilegiar y dar más atención a los saberes profesionales, saberes especializados. El tema de los saberes se vincula a la profesionalización, cumpliendo un papel estratégico en la formación docente y en la constitución de los saberes profesionales.

Las aportaciones de diversos autores sobre el tema de los saberes evidencian diferentes enfoques conceptuales, pero también ideas afines. El hecho de que estos teóricos provengan de contextos diferentes, realidades político- educativas distintas, les da un valor agregado a sus importantes aportaciones al tema, aportando a la problemática en la mejora del desarrollo profesional docente. En los próximos párrafos exponemos los saberes propuestos por estos autores. Cada uno con un campo de actuación específico, estructurando la persona del docente como lo menciona Abraham (1986). Para la autora, la evolución de la conducta y las actitudes de los educadores se modifican en el curso de la carrera, así como también se modifican la forma hacer y percibir la docencia, repercutiendo en las actitudes de los alumnos.

Para Tardif (2004), los saberes se clasifican en cuatro: profesionales, disciplinarios, curriculares y experimentales. Define el saber docente como un saber plural conformado por la unión de diferentes saberes necesariamente coherentes, oriundos de la formación profesional y de saberes disciplinares, curriculares y experienciales. Desde esta perspectiva, los saberes profesionales de los docentes son temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados cargando las marcas del ser humano. Al valorar la pluralidad y la heterogeneidad del saber docente, llaman la atención los saberes de la experiencia, donde el docente realmente actúa de acuerdo a sus conocimientos adquiridos y responde a la demanda exigida en su cotidiano escolar por ser fruto de la misma y adquirido *en*. Referidos saberes, deben según el autor, ser constitutivos de la práctica, articulados, dominados, integrados y movilizados para promover un aprendizaje significativo, aunque el alumno aprende lo que le interesa y no lo que el profesor quiere enseñar. Al considerar que el saber es social, es decir, un docente no define por sí mismo su propio saber profesional, es el resultado de una negociación entre diversos grupos. El saber no constituye un problema cognitivo o epistemológico, sino una cuestión social, tal como lo muestra la historia de la profesión docente. Lo que exige del docente una mirada hacia otra dimensión profesional (FIAD, 2020), de dimensión emocional del docente.

Por su parte, Gauthier (2006) define el “saber” a partir de tres concepciones: subjetividad, juicio y argumentación: donde el saber originario en la subjetividad es todo tipo de certeza subjetiva producida por el pensamiento racional, que se opone a dudas, al error y a la imaginación; el saber asociado al juicio es fundado, no resultado de la intuición, ni de una representación subjetiva, es consecuencia de una actividad intelectual y está presente en el juicio sobre un objeto o fenómeno; y, finalmente, la perspectiva que considera la argumentación como un lugar del saber, le permite al sujeto buscar validar una proposición o una acción, a través de la lógica, de la dialéctica y/o de la retórica. Según el autor, esta concepción supera el terreno de la subjetividad para alcanzar la intersubjetividad, así como rebasa el terreno de la relación de correspondencia con lo real para lograr una relación con los demás, tema que está presente también en el discurso normativo.

Gauthier (2006) profundiza o amplía la tipología propuesta por Tardif (2004) sobre la movilización de los saberes docentes tales como: el saber disciplinar; saber curricular; saber de las ciencias de la educación; saber de la tradición pedagógica.; saber experiencial y saber de la acción pedagógica

Los autores anteriormente mencionados son referentes para que otros investigadores como Pimenta (1986) pudiesen también aportar al tema de los saberes, otros saberes igualmente necesarios a la profesionalización docente. Según ella la movilización de los “saberes de la docencia” es un paso importante para mediar los procesos de construcción de la identidad profesional de los docentes. Configuró tres saberes: de la experiencia, de los conocimientos específicos y saberes pedagógicos, considerándolos como recursos cognitivos para enfrentar determinadas situaciones en el salón de clase.

En la visión de Shulman (1998) los conocimientos necesarios para la docencia tienen un carácter cognitivo. Otorga al “conocimiento base” un papel importante que explica y describe la representación de la práctica docente donde el profesor prescinde de conocimientos cognitivos sobre el contenido de la enseñanza, su comprensión podrá generar un ambiente de aprendizaje. Conceptualiza el conocimiento docente como un enfoque cognoscitivo aportando: conocimiento del contenido, didáctico general, del currículo, de los contextos educativos y, de los objetivos.

Saviani (1996) afirma que los saberes docentes deben ser construidos en el proceso de formación inicial y continua. Son saberes que configuran el trabajo del educador, por lo que considera que el acto

de producir de cada individuo es singular, humano, histórico y colectivo. Clasifica los saberes en cinco categorías distintas; el saber actitudinal; el saber crítico – contextual; los saberes específicos; el saber pedagógico; y el saber didáctico – curricular.

El punto común entre autores radica en la importancia o relevancia que atribuyen al saber de la experiencia o experiencial, como también y no menos importante el saber didáctico – pedagógico como clave para una docencia con decencia parafraseando a Freire (2002).

4 METODOLOGÍA

Utilizamos para este estudio una metodología cualitativa, orientada a la comprensión de un fenómeno o situación, fundamentada, como lo señala Sandoval (2002), en principios epistemológicos, éticos y metodológicos. El conocimiento cualitativo es construido a partir de la existencia de múltiples visiones para la comprensión de la realidad, no limitándose a la descripción, sino también a la comprensión del sentido de las acciones por parte de quienes la viven.

Andrade (2006), afirma que la investigación cualitativa busca describir y analizar experiencias complejas; es un método que permite aun comprender la forma como un conjunto de personas, en una determinada situación, da sentido a lo que le está pasando

Para la colecta de datos utilizamos el estudio de casos y la entrevista semiestructurada con docentes de medicina de dos universidades: Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) de México y Universidad Federal de Santa María (UFSM) de Brasil. Participaron 14 médicos docentes: 6 hombres y 2 mujeres de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México; 2 mujeres y 4 hombres de la Universidad Federal de Santa María, Brasil. Para analizar la relación entre saberes docentes y ciclos de vida profesional se consideraron dos factores: etapas de desarrollo profesional y tipo de formación.

Para la codificación de los testimonios, se ordenaron por número de sujeto (1 a 14), etapa de desarrollo: Inicial, Madurez, Resolución (I, M, R); Formación: Disciplinaria, Disciplinaria/Pedagógica (D, I), el género: Hombre o Mujer (H, M); País de origen, México o Brasil (M, B). La información obtenida se transcribió y se procesó mediante el programa Atlas Ti.

Para la interpretación de resultados, a partir de la propuesta de Sandín (2003:128), elegimos la comprensión de un fenómeno social, en este caso, la docencia médica. Nos apoyamos en la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967) como marco de interpretación para explicar y comprender el proceso de adquisición de saberes docentes a partir de las trayectorias docentes de profesores médicos. Los testimonios narran aquellos sucesos que los orientaron hacia el camino de la docencia en el área médica reorientando su trayectoria docente, conformando distintos procesos de construcción para sus saberes docentes

4.1 Resultados y discusión

Los resultados están organizados a partir de dos ejes: a) su inserción a la vida docente y la influencia de distintos factores que los llevaron a este camino, b) La conformación de sus saberes docentes: experienciales y pedagógicos.

1) Inserción a la vida docente

Desde la perspectiva de los estudios de trayectoria, la inserción laboral constituye un momento de transición, un antes y un después que reorienta la trayectoria. En este caso, la inserción a la docencia de un profesional de la medicina establece un cambio de posición, de ser médico a ser “médicodocente”. Las voces de los docentes médicos permitieron interpretar los motivos, hechos o factores que los llevaron a buscar la docencia, convirtiéndose en algunos casos en su actividad principal, lo que desde la postura de Blanco (2002) actúa como hilo conductor de su trayectoria; para otros, se torna en una actividad complementaria a su profesión médica.

Los médicos entrevistados en este estudio mencionaron que su inserción a la vida docente tuvo la influencia de distintos factores y caminos (CAVACO, 1999) acertadamente señala que los maestros no

estudian su carrera por razones intelectuales o sociales sino, en muchos casos, por la influencia del entorno familiar.

... por tradição de família eu venho de uma família de professores, meu pai é dentista, mas sempre foi professor da universidade, minha tia sempre foi professora[...], minhas primas eram engenheiras, mas eram professoras. (12RDMB)

La docencia, como forma de vida, transita de generación en generación; la influencia del entorno familiar y el contexto, como el propio docente lo expresa, se convierte en “una tradición” en la que los valores y tradiciones familiares prevalecen como un legado cultural.

[...] foi uma coisa natural mesmo, a minha família tem muito professores também, deve ser isso. Assim tias até avó, bisavó meu já foi professor. (9MIMB)

Los mecanismos de inserción a la docencia médica nos permitieron identificar que para algunos docentes la incorporación a la vida académica fue un suceso premeditado, mientras que para otros fue un hecho fortuito.

Para los docentes brasileños, fue una elección personal, ya que, en las universidades Federales y Estatales brasileñas, el único mecanismo que opera institucionalmente es el concurso público mediante examen.

Por concurso, abriu um concurso para psiquiatria. (11RIMB)⁴

En el caso de algunos de los docentes mexicanos del estudio, el ingreso fue mayormente por vía relacional, ya fuera por recomendación o invitación, en algunos de ellos, por la docencia.

El mecanismo fue que me invitó una amiga mía. [...] Haga de cuenta que entré de bateador emergente. (11DHM)

...algún conocido por ahí me dijo que había disponibilidad para dar clases, entonces acudí y como había la apertura de que les faltaban docentes... (3MDHM)

Desde la perspectiva de Roberti (2017), este tipo de sucesos son puntos de inflexión que reorientaron la vida de los médicos dirigiéndolos hacia la docencia. Sin embargo, independientemente del mecanismo de ingreso, relacional o formal, los docentes, manifestaron el gusto por la docencia, ya sea como una visión de la niñez o de la vida docente actual.

... fui coordenador de estagio, mas gosto de ta lá na frente mesmo, meu negócio é dar aula[...] (10MIHB)

... sempre desde a minha formação, talvez desde pequena, desde criança eu sempre gostei da docência. (11RIMB)

En la conformación de la docencia, el saber experiencial es trascendental, la imitación, adaptación o modificación de los modelos vividos de sus antiguos profesores, les ha permitido a los docentes médicos recrear o construir su propia manera de realizar el trabajo docente, lo que no significa un saber con carácter pedagógico y didáctico necesario en la docencia. Estos mecanismos son especialmente utilizados al inicio de la trayectoria docente, más aún si no se tiene en esa etapa una formación pedagógica específica.

... contribuyeron mucho en mi formación. Si hubiera un maestro al que yo pudiera aplicarle esa palabra en un contexto global, sería ese docente (21DMM)

Los modelos vividos de sus antiguos profesores, los dirigen a reproducir ejemplos que les fueron importantes o que marcaron sus vidas de manera positiva. Esta influencia se puede advertir en la trayectoria de esta docente brasileña en etapa de madurez, que ha conformado una formación integral,

⁴ Con el fin de respetar la expresión de cada uno de los entrevistados las realizadas a profesores de Brasil se transcriben en portugués que es la lengua que se utiliza en ese país.

con maestría y doctorado en educación. En este sentido, Tardif (2004) señala que todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación, otorgándole al docente profesionalización.

Tive professores espetaculares, daqueles que a gente se espelha, como o professor [...] Pelo conhecimento, disponibilidade, atualização, dedicação, [...] como exemplos profissionais que pautaram minha atuação. (10MIHB)

La importancia que tiene el docente en la vida de sus alumnos está representada en los testimonios anteriores, el impacto que provoca en sus estudiantes, la memoria afectiva que deja puede influir negativa o positivamente en sus vidas al grado que puede servir como único modelo pedagógico que conocen. Cuando es utilizada la expresión “servir de espejo” se ha establecido la marca de su actuación docente.

La docencia para los entrevistados responde a la reconfiguración personal de diversas vivencias de su etapa estudiantil, así como a la proyección de todo ello. Desde la postura de DEVEREUX (1977), la relación pedagógica en la docencia impulsa una formación adecuada en sus estudiantes.

Aun las experiencias desagradables y negativas vividas en su época de estudiantes son reproducidas por algunos docentes que no tienen formación pedagógica como referencias o modelos de buenas prácticas. La violencia como expresión de poder, Foucault (1975), la sanción y castigo como control y estrategia para enseñar, más que aprender.

... muchos profesores que marcaban de manera negativa. Gritaban, que aventaban el borrador que aventaban el gis. Te decían eres un tonto, no sirves. (1IDMM).

Mi carrera fue de terror. (3MDMH)

Estas memorias afectivas registradas por algunos docentes, aun cuando hayan dejado malos recuerdos, son considerados por algunos docentesmédicos como un ejemplo de buen docente, en mayor medida cuando se encuentran en una etapa inicial de desarrollo profesional, lo reproducen y lo más curioso es que, se permitan este tipo de violencia, la analogía docenciamédica versus derecho y poder a la violencia vigente.

Entonces, la forma de enseñar con terror funciona. (2IDMM)

Sin embargo, observamos que los médicos que tienen gusto por el trabajo docente tienen una forma diferente de tratar a sus alumnos, su postura refleja una preocupación más allá del mero conocimiento académico, una mirada hacia la vida de sus alumnos y lo que puedan aprender también como personas.

Tienes que ser congruente con el ser y el hacer, y después tienes que encontrarle gusto a lo que estás haciendo. Si no le encuentras el gusto, no vas a ser jamás un buen docente. (4MDHM)

El gusto por la docencia se vincula, desde la perspectiva de Fiad (2020), con experiencias vividas en el entorno familiar y en la etapa estudiantil, así como con los mecanismos de ingreso a la docencia. Los médicos construyen sus trayectorias en la docencia, inmersos en sus universos personales, así como con el imaginario social y afectivo que esas vivencias generaron en cada uno de ellos.

2) La conformación de sus saberes docentes: experienciales y pedagógicos.

Por su naturaleza, la docencia en la carrera de medicina es ejercida desde los saberes médicos adquiridos. Son pocos los médicos en este estudio, 4 de 14, que tuvieron interés en conformar una formación de posgrado en el área educativa. La mayoría practica la docencia, ya sea desde los modelos, positivos y negativos, de sus antiguos maestros o como bien expresaron: “aprendemos sobre la marcha” y/o aprendiendo o enseñando a otros colegas.

En la vida docente, las vivencias permean los saberes adquiridos, principalmente en el saber experiencial, permitiéndoles crear sus propios estilos de enseñanza aprendizaje, así como un saber

institucional (GAUTHIER, 1986), que orienta la adaptación al contexto de trabajo que establece cada institución académica.

i) Saberes experienciales

Al interpretar las voces de los entrevistados con relación a la conformación de sus saberes docentes, fue explícito observar desde las aportaciones de los autores como TARDIF (2004) y GAUTHIER (2006), que los saberes construidos por ellos fueron evidentemente saberes experienciales, resultado de los años de experiencia frente a grupos, de las situaciones que los desafiaron, las dudas e imprevistos que surgen y de la propia medicina que evoluciona constantemente y las demás circunstancias que vivencian en su práctica docente.

No vienen aquí a aprender lo que está en los libros [...] Vienen... a aprender actitudes [...] las actitudes que ustedes tienen que ver y evaluar, y decir, yo quiero ser esto o yo quiero (1IDMM)

Las voces de los docentes médicos entrevistados en esta investigación nos permitieron inferir y reconocer las distintas formas con las que construyen sus saberes docentes, en algunas situaciones, adecuadas o no, a lo realmente entendemos como ejercicio consciente de hacer educación, desde una perspectiva crítica que atiende a las necesidades de la sociedad actual.

La experiencia es fruto de vivencias acumuladas, sean buenas o malas. En el caso de los docentes entrevistados, las situaciones vividas con sus alumnos en un ambiente académico han significado vivir momentos particulares que los llevaron a adquirir y construir saberes particulares, personales, que llevan a su práctica docente. GAUTHIER (2006) señala que el límite al saber experiencial es el hecho que el docente supone, propone con hechos que no puede comprobar por métodos científicos. Son saberes vividos, entre docentes, alumnos, comunidad escolar que pasan a formar parte de la persona del docente sin que pueda explicarlo o teorizarlo. Para TARDIF (2004, p.30) *el saber experiencial, brota de la experiencia que se encarga de validarlo.*

... Pero la sensación que uno tiene es muy clara, es decir, se da usted muy bien cuenta, independientemente que pueda haber ruidos o distractores, cuándo tiene usted en su mano a su auditorio. Eso lo sabe, lo siente. Y cuando se estás dispersando también se tiene esa sensación y es cuando, yo diría que se tienen que retomar algunas estrategias (1IDHM)

El saber experiencial está asociado a la intuición pedagógica dirigiendo al docente a actuar con conciencia y responsabilidad, desde su subjetividad, respondiendo a las situaciones cotidianas de sus clases, reflexionando y adoptando recursos pedagógicos y personales. Esto es aún más visible en aquellos docentes que han logrado una etapa de resolución, en la que predomina un amplio repertorio de estrategias pedagógicas.

Bom, com essas e com outras eu aprendi, como sair de situações difíceis, e principalmente, não o que se deve fazer, mas sim o que não se deve fazer, com essas experiências. O que não se deve fazer, ou seja, a não errar duas vezes...(14RDHB)

Por lo expuesto, podemos inferir que, con relación a los saberes experienciales, los docentes entrevistados poseen concepciones, modelos e imaginarios, tanto sociales como afectivos de la figura de un docente. Si en la etapa inicial de la docencia, reprodujeron comportamientos autoritarios, como referencia de buen docente, van moldeando su docencia a partir de la madurez adquirida, y en consecuencia del manejo pedagógico con sus alumnos quienes les demandan día a día, nuevos saberes. Sus acciones pedagógicas, con el tiempo y con los desafíos diarios, van consolidando estos saberes, sin que signifique que sean los adecuados en diversas situaciones. Lo que no podemos perder de vista, es que la docencia es una actividad altamente personalizada, y un elemento fundamental es la personalidad de docente. Desde la perspectiva de ABRAHAM (1986), la persona del docente, con el sello particular de su quehacer docente.

ii) Saberes pedagógicos

Los saberes pedagógicos son consecuencia de la experiencia y las exigencias que implica ser docente. Una formación especializada en la docencia coadyuva a la construcción de saberes pedagógicos pertinentes al contexto en el que actúan.

Si tenemos conocimientos de docencia vamos a poder aplicar los conocimientos, verdad, de tal forma para que el alumno los pueda digerir... (8MIHM)

La madurez adquirida en la trayectoria docente impulsa a la búsqueda de saberes pedagógicos que les hagan pensar y reflexionar en el acto docente con una visión más humana.

...eu estudei a formação do supervisor no meu mestrado, então eu fiz mestrado na área de educação, aí começo a minha atividade formal de preparo pra docência[...]depois quando abriu o doutorado aqui eu segui...(11RIMB)

...foi o mestrado em educação que me abriu os horizontes, contribuiu muito, vim de uma formação fechada, muito rígida, e a educação te faz pensar, repensar, resgatar a dimensão humana, pensar sobre as teorias, sobre os grandes filósofos, e isso faz muita diferença. Feliz de quem consegue ter esse trajeto na sua formação (10MIHB).

Estos testimonios reafirman la premisa de que la docencia es una profesión con saberes específicos, que se va afianzando a medida que la trayectoria docente avanza dando capacidad de resolución a los docentes médicos, consolidando la adquisición de los saberes necesarios a la docencia (TARDIF, 2004),

La docencia ejercida por los entrevistados está cargada de vivencias, ejemplos, modelos, reproducciones y experimentos y, se consolida con una formación docente. Sin embargo, encontramos un número importante de casos, en que la docencia es ejercida de manera empírica y el saber disciplinario de la medicina se reproduce de manera enciclopédica y, considerablemente, tradicional.

El saber didáctico – pedagógico se adquiere y construye desde una formación específicamente pedagógica, aunque inicialmente se va conformando por imitación o por intuición. En este sentido, observamos que, en algunos casos, ha sido resultado de la conformación de una formación integral: pedagógica médica; en otros, de un repertorio pedagógico, intuitivo, de carácter experiencial.

La adquisición de los saberes didáctico – pedagógicos dirige al médico docente a vincular los conocimientos de sus alumnos con lo que ya sabe. Es importante la capacidad que debe tener el profesor en reconocer estos principios y por medio de esta acción establecer vínculos con sus estudiantes.

... hay material que es muy árido. [...] gírelo y enfóquelo desde otro punto de vista. [...]Deles sabor a las cosas. [...]modelo actual es que, la educación tiene que ser vivencial. [...]la información que usted ofrezca debería quedar grabado [...]Tiene usted que relacionarlo con otros aspectos para que quede anclado en el conocimiento. (7MDHM)

...um médico não pode[...] não deve ser um mero executor de leis, abasto contraditórias. Por quê muitas vezes não se combinam ciência e arte médica, texto legal, religião, ciência e consciência. (13RDHB)

Estos testimonios muestran que algunos docentes médicos reconocen que la docencia no es una acción reproductora de conocimiento, sino que la conciben como una acción que debe tener conexión con la realidad, con la vida de sus estudiantes. En palabras de Freire (1976, p. 32):

“A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultante de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, este va dinamizando su mundo”

El conflicto aprender- enseñar, pensado desde una visión emancipadora – dialógica de los médicos docentes, en un conflicto aprender - aprender (docente/alumno) reside en el cuestionamiento constante ¿qué aprendizajes construyen mis alumnos? ¿Qué aprendo con ellos?

Eu recebi um amparo de conhecimentos científico para o que eu fazia na intuição e claro que tendo esse amparo, tendo maior confiança a gente excursiona mais, se aventura mais[...] (11RIMB)

[..]a ver si no hay un tumor ahí, a ver si no hay esto, a ver si no hay el otro, verdad, entonces el alumno tiene que enseñarse a hacer esa recopilación de todo para hacer un buen diagnóstico y dar un buen tratamiento [...] lo que quiero pues con el alumno, que conozca las bases (8MIHM)

Los relatos anteriores aparte de reflejar una docencia reflexiva también expresan los saberes construidos por estos docentes con una formación integral, pedagógica y disciplinar, que se afianza en las etapas de madurez y resolución de la trayectoria docente. Un docente reflexivo propicia que sus alumnos construyan sus propios aprendizajes, del saber ser y hacer, promoviendo un ambiente dialógico en que impere la curiosidad, la crítica y el cuestionamiento, en la búsqueda de una rigurosidad científica, reafirmando la premisa freiriana de que “educar exige rigurosidad metódica” (FREIRE, 2002,28).

CONCLUSIONES

La docencia médica requiere no sólo un conocimiento disciplinar, sino también del conocimiento pedagógico que le permita responder a las necesidades de formación de los estudiantes. Freidson (1978) menciona que la autonomía profesional del médico está en su profundo conocimiento sobre temas de salud, mientras que, en la docencia, Tardif (2004) y otros reivindican que estos profesionales tengan los saberes necesarios.

La docencia es una profesión que demanda, independientemente del conocimiento disciplinar de la profesión para la que se forma, conocimientos, saberes y prácticas específicos. Para asumirla, es necesaria una apertura a los cambios y a la confrontación permanente desde diferentes dimensiones, tanto cognoscitivas como éticas, que reflejen actitudes y valores. Requiere del docente una formación profesional específica y, por otra parte, de un proceso intuitivo, un entramado de descubrimientos y conquistas que repercutan en la práctica diaria en el salón de clase y en el aprendizaje de los alumnos, de un constante proceso de reflexión afrontando desafíos y dudas.

Tardif (2004), define el saber docente como un saber plural conformado por la unión de diferentes saberes supuestamente coherentes oriundos de la formación profesional y de saberes disciplinares, curriculares y experienciales. En este sentido, a la interrogante ¿Cómo construyen sus saberes docentes? Los testimonios de los docentesmédicos permitieron identificar tres fuentes de adquisición que se vinculan con este saber plural que enuncia Tardif (224): vivencias familiares y estudiantiles, formación profesional, así como la experiencia diaria con los estudiantes. El saber experiencial ha sido determinante al afirmar que en la práctica docente construyeron su modo de ser y hacerse como docentes; mientras que, el saber pedagógico, derivado de una formación especializada en docencia, ha sido resultado de un proceso de reflexividad del médicodocente hacia su propia práctica.

En la conformación de ambos saberes, experiencial y pedagógico, la dimensión temporal de la trayectoria docente ha sido un factor determinante. Los docentes que no tienen una formación pedagógica basan su docencia en un saber experiencial, en “errores” y “aciertos”. Sin embargo, a medida que avanzan en las etapas de desarrollo profesional los docentes van creando estrategias didácticas, algunas funcionan y las repiten, otras no. Este saber experiencial, está matizado en algunos casos por su formación profesional médica o por experiencias familiares y estudiantiles que se expresan con la reproducción de dos tipos de mecanismos: de poder en el salón de clase, tradicional de la formación médica, militarizada en cierto sentido; de imitación, de buenos docentes o de familiares dedicados a la docencia.

En consecuencia, identificamos tres tipos de trayectorias imbricadas a los saberes docentes: 1) Pedagógica, docentes que desarrollaron una formación pedagógica, construyeron los saberes necesarios a la docencia y los desarrollan con éxito; 2.) Experiencial, docentes que no tuvieron una formación pedagógica, pero tienen referentes docentes que guiaron su práctica con cierta lógica, intuición y subjetividad pedagógica; 3) Tradicional, docentes que no tienen una formación pedagógica, reproducen sus experiencias de formación, hacen uso del poder para formar y niegan la necesidad de conocimientos

pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Ada. (Comp). *El enseñante es también una persona*. Editorial Gedisa S.A Barcelona, España, 1986.

ANDRADE, Telga P. P. de. O professor universitário, sem formação pedagógica, e a origem e construção de sua práxis docente: que racionalidade? Que caminhos. 2006. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2006. Disponível em <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3291>>

BLANCO, Mercedes. *Trabajo y familia. Entrelazamiento de trayectorias vitales*. en: *Estudios Demográficos y Urbanos* N° 51, El Colegio de México. 2002. p.447-483,

BOLÍVAR, Antonio. Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación I en: CERDÁN, Jesús. y GRAÑERAS, Montserrat. (Ed.). *Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE, p. 163-191, 1998.

BORGES, Cecilia. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educ. Soc.* [online]. 2001, vol.22, n.74, pp.59-76. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005>>.

BOURDIEU, Pierre. Espacio social y espacio simbólico. En: BOURDIEU, Pierre. *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997. p.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças In: NÓVOA, Antonio. (Org). *Profissão Professor*. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 155 - 191.

DEVEREUX, George. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. 10ªed. SigloVeintiuno editores, s.a., México, 1999, p.28.

ELDER, G. Historia y trayectoria vital. En: MARINAS J.; SANTAMARINA, C. (eds.). *La Historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate, 1993. p.

ELIOT, Freidson. La teoría de las profesiones. *Estado del arte* vol. XXIII, núm. 93, pp. 28-43, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v23n93/v23n93a3.pdf>>. Acesso en.

ELIOT, Freidson. *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp [Coleção Clássicos], n. 12, 1988.

FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel. Ciclos de vida de la enseñanza, *Cuadernos de Pedagogía*, 266 (febrero), 52-57,1998.

FIAD, Silvia M. *Los docentes, sus saberes y prácticas*. Un análisis desde la perspectiva de FREIRE y TARDIF. Tesis (Maestría en Educación). 2011. Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México.

FIAD, Silvia M. Construirse docente: Práctica, saberes y emociones de los profesores de medicina. Un estudio de caso entre México y Brasil. Tesis (Doctorado en Educación). 2020. Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México. (en proceso)

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. México. Ed. Siglo XXI editores, s.a. 1975

FREIRE, Paulo. *Educación como práctica de la libertad*. 17ªed. México: Siglo XXI editores, s.a, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 22ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. *Por una Teoría da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 2 ed. Ijuí, RS, Brasil: Editora UNIJUÍ. [Coleção Fronteiras da Educação], 2006.

GARCIA, Perez M.T. *Profesión: docente de medicina. ¿Se puede conjugar en un solo profesional el ejercicio de las dos profesiones?* Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. 1º ed. Colección Sede. 2002.

GIUSTI PACHANE, Graziela. Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI (3), núm. 143, julio-septiembre, 2007, p. 119-132 [Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México]. Disponible em: <<https://www.redalyc.org/pdf/604/60414308.pdf>>. Acceso en.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago, USA: Aldine Press, 1967.

HAMELINE, Daniel. O educador e a ação sensata. In: NÓVOA, Antonio. (Org). *Profissão Professor*. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 35-62.

HÜBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. António (Org.). *Vidas de professores*: Lisboa, Portugal: Porto Editora. 1992, p. 31-61.

JIMÉNEZ, Mariela. Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1).2009. Disponible em: <<http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-jimenez.html>>. Acceso en.

JIMÉNEZ-VÁSQUEZ, Mariela. Trayectoria profesional y movilidad horizontal de docentes de educación secundaria general. En: MADRID, José Osório, (Coord.) *Formación y trayectoria profesional de docentes y directivos de escuelas secundarias*, UATx-Newton. CDMX. 2016, p.135-175.

LISTON, Daniel; ZEICHNER, Kenneth. *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1993.

MALDONADO MERCADO, Ruth. *Los saberes docentes como construcción social*. La enseñanza centrada en los niños. Colección Educación y Pedagogía. México, D.F: Fondo de Cultura Económica, 2012.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Brasil: Editora Cortez, 2009.

ROBERTI, Eugenia. Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial *Sociologías* vol.19 no.45. Porto Alegre, May/Aug. 2017. Disponible em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-5222017000200300&script=sci_arttext. Acceso en.

SANDÍN ESTEBAN, María Paz. *Investigación Cualitativa en Educación*. Fundamentos y Tradiciones. Madrid, ES: Mc Graw and Hill Interamericana de España, 2003, p.258.

SANDOVAL CASIMILAS, Carlos A. *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Bogotá, Colombia: Editores e Impresores Ltda. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES. Disponible en: <<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>>. Acceso en

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida V; SILVA JUNIOR, Celestino A. da. (Orgs). *Formação do educador e avaliação educacional*. V. 01. São Paulo, Brasil: UNESP, 1996. p.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 2005. Disponible en. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>>. Acceso en

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth. *Teaching Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2. Feb., pp. 4-14, 1986. Disponible en. <<http://links.jstor.org/sici?sici=0013-189X%28198602%2915%3A2%3C4%3ATWUKGI%3E2.o.CO%3B2-X>>. Acceso en

TAMOSAUSKAS, Márcia R.G. De médico especialista a professor de medicina: a construção dos saberes docente. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo. Brasil, 2003. 134p.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, pp. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. *Los saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Madrid, España: Narcea, S.A, 2004.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores - fundamentos e epistemologia. In *Seminário de Pesquisa sobre o saber docente*. Fortaleza, Ceará, Brasil, 1996. Disponible en: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.1/GT1_7_2002.pdf>. Acceso en.

WEBER, Max. *Economía y sociedad*. 11º ed. México: Fondo de Cultura Económica. 1997.