

Identidad profesional docente en el sistema escolar: interacciones, pluriculturalidad y conflicto

Professional teaching identity within scholar system: interactions, multiculturality and conflict

Midori Alejandra Nakagawa Mendoza*
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Facultad de Ciencias de la Comunicación, México.
ccnakagawa@hotmail.com

Recibido 15, diciembre, 2019

Aceptado 20, julio, 2020

Resumen

Esta investigación se centra en la identidad profesional docente dentro del centro de idiomas del estado de San Luis Potosí visto teóricamente como un sistema. Siendo receptáculo de distintas referentes simbólicos, así como enseñar diversos idiomas hace al Centro de idiomas ser pluricultural. Este sistema escolar se organiza mediante jerarquías y funciones coadyuvan a su existencia. Tanto la pluriculturalidad como las jerarquías que le caracterizan crean plataformas de asimetría que dan lugar al conflicto. Este estudio se sustenta en una metodología cualitativa ya que buscar entender los significados que los sujetos le da a sus prácticas de la vida diaria, en este caso la interiorización de su trayectoria docente. La fase actual de la presente investigación se encuentra en el análisis de información recopilada de las técnicas de investigación por tanto se concluye con resultados parciales.

Palabras clave: identidad docente, sistema, pluriculturalidad, conflicto.

JEL Classification System: I21, I24

Abstract

This investigation is centered in the professional teaching identity within Centro de Idiomas of San Luis Potosi State theoretically seen as a system. Being the receptacle of different symbolic referents and teaching various languages makes Centro de Idiomas multicultural. This scholar system is organized by hierarchies and functions that contribute to its existence. Both multiculturality and hierarchy lead to conflict. This research is based on a qualitative methodology since it looks for understanding the meanings that individuals give to their daily life practices, in this case the interiorization of their teacher's career. This investigation is at its information-analysis compilation stage therefore it is concluded with partial results.

Keywords: teaching identity, system, multiculturality, conflict.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación está construida en tres ejes de análisis: identidad profesional docente; Centro de Idiomas como sistema; y pluriculturalidad y conflicto. Los ejes se fundamentan desde perspectivas socioculturales y sistémicas. Esto debido al vacío de conocimiento sobre la identidad profesional docente y la implicación de sus interacciones dentro de un sistema pluricultural. Algunos de los retos presentados en este estudio han consistido en articular lo sistémico con lo sociocultural, así como dar visibilidad a categorías de análisis como el conflicto y relaciones de poder. Es importante ver a las organizaciones educativas como espacios pluriculturales de interacción y construcción social constante. Lo propio del sistema escolar son funciones específicas que utilizan jerarquías para ser. Tales jerarquías, reafirmadas también por su entorno, coadyuvan a su existencia empero crean plataformas de desigualdad que dan lugar al conflicto.

El documento inicia con los ejes de la investigación. Como se ha mencionado, están articulados en las tradiciones sociocultural y sistémica que permiten dinamismo y aprehender este cambio entre profesor y la institución donde trabaja a través de sus prácticas diarias y los significados que les da a éstas. En este ánimo la investigación se sustenta en una metodología cualitativa valiéndose de un conjunto de técnicas que permiten recopilar información para dar respuesta a las preguntas en los ejes de análisis. Después de la metodología se encuentra el bagaje teórico que sustenta los ejes de análisis. Finalmente, el presente texto finiquita con conclusiones parciales debido a que el estado de la presente investigación se encuentra en el análisis de la información.

Ejes de análisis

Identidad profesional docente

La configuración identitaria se construye en la complejidad y variedad de conjuntos que se internalizan y dialogan con la cultura. Esta dinámica de inclusión-exclusión, adentro-afuera, identidad-alteridad, se ampara en incluirse o excluirse en grupos en los que los individuos se sientan o no, pertenecientes (Giménez, 2000; Pinxten, 1997). En el caso de la profesión docente, eligieron sus actividades profesionales a través de decisiones o motivaciones personales que reflejan cómo el contexto social influye el diario proceder (Castells, 2003). Ser maestro de inglés implica integrarse en un colectivo con individuos del mismo oficio, así las decisiones individuales están siempre relacionadas en las adscripciones grupales de un tejido social específico. El proceso de construcción identitaria es construido en la cultura, y la parte identitaria relacionada al proceso de construcción profesional es construido particularmente en la cultura escolar (Giménez, 2005). La cultura es un entramado complejo de signos, normas, modelos, mentalidades que no permanecen en un estado objetivado, sino que la identidad interioriza atributos culturales para entrar en un colectivo (Giménez, 2005). Entre estos elementos objetivos y simbólicos la interacción social es primordial para construcción de identidad. Uno de los elementos socio culturales dentro de la escuela, que construyen la identidad del profesor -del yo- es el alumnado -el otro- (Giménez, 1996). Los elementos culturales relacionados a la escuela incluyen: las prácticas cotidianas propias del maestro, dar clases en el Centro de Idiomas, impartir exámenes, interrelacionarse regularmente con los alumnos; el manejo del idioma inglés, con las atribuciones internacionalizantes donde la escuela pretende que el alumno aprenda. Aquí se refleja que la identidad del profesor no se limita a edificarse en la cultura nacional, sino que el mismo marco de la globalización y el manejo del inglés ha trasgredido las fronteras haciendo que los símbolos culturales sean acuñados por el individuo, que se crea y trabaja en un contexto pluricultural (Tezanos, 2001). La globalización exige asumir dimensiones distintas e incluso disímiles de la identidad, no sólo de raíces sino también de desanclaje, de movilidad y relaciones de las que el maestro se valdrá para construirse (Barbero, 2003). El profesor interioriza la cultura para construir su identidad docente, de aquí se formula la primera pregunta de investigación: ¿cómo interioriza el profesor de inglés los elementos culturales del Centro de Idiomas para construir su identidad?

Centro de Idiomas como sistema

Las teorías clásicas sobre las organizaciones enseñan sobre la productividad o efectividad en las funciones a desempeñar, pero quienes realizan esas faenas son actores en construcción e interacción constante, que instauran ellos mismos la organización. Aunque en apariencia las organizaciones sean rigurosas estructuras o formas de organización económicas, realmente son creadas por individuos, quienes fundamentan la dinámica organizacional (Castells, 2010). Así los individuos y los colectivos a los que pertenecen se valen del poder de su identidad para transformar estructuras sociales (Castells, 2003). De esta manera la variable humana y sus relaciones adquieren un valor preponderante entre las organizaciones, de las partes que conforman un todo. En este sentido la organización vista como un Sistema Social ayuda a comprender cómo, incluso un solo segmento de la organización hará un cambio en los demás partes, o subsistemas (Aguado, 2004). El sistema es abierto debido a la interacción entre los individuos que la conforman, así como su medio ambiente. Los sistemas abiertos son dinámicos, adaptables o moldeados por el entorno. Su cambio constante se puede explicar mediante la

interacción (Duarte, 2011; Goldhaber, 1984). Entonces no sólo los elementos culturales del Centro de Idiomas, o bien de este sistema, cambian la identidad profesional del docente, sino que también el sistema es configurado por la cultura que lleva la identidad del docente (Duarte, 2011). Algunos de los elementos de la cultura en la identidad del profesor que permutan en la cultura escolar del Centro de Idiomas son (Duarte, 2011): las interacciones entre profesor-alumno, pautas en la normativa como: la libre cátedra que da la institución al docente y la impartición de clases. De aquí surge la pregunta sobre la configuración de cultura escolar mediante la identidad del profesor: ¿cómo es la organización del Centro de Idioma como sistema?

Pluriculturalidad y conflicto

La pluriculturalidad es un acercamiento entre distintas etnias, lealtades culturales, nacionalidades o clases sociales. Es la comunicación entre dos o más individuos que han vivido experiencias culturalmente distintas (McEntee, 1998) y lo que constituye esencialmente la comunicación son las interacciones sociales (Rizo, 2006).

El Centro de Idiomas abre la convocatoria de sus cursos al público en general, que capta desde alumnos de secundaria, trabajadores de la zona industrial, hasta maestros propios de Universidad Autónoma del Estado provenientes de distintas facultades. Esta situación hace que en el aula se compartan edades, lealtades y clases sociales disímiles, convirtiendo al instituto en un espacio pluricultural (McEntee, 1998). También se manifiesta diversidad cultural en el Centro de Idiomas con la enseñanza de múltiples idiomas y los docentes que las imparten, incluyendo aquellos que dan clases de varios idiomas dentro de este instituto (McEntee, 1998).

El sistema ordena por jerarquías las relaciones del Centro Idiomas, tal es el ejemplo alumno-docente (Luhmann, 1996). Abonando a las jerarquías propias de la escuela, el contexto social también ordena lealtades pluriculturales dándoles prioridad a un estándar impuesto basado en lo occidentalizado (Ianni, 2006). Tanto las jerarquías de la escuela como de su entorno son atavíos de lo androcéntrico (Segato, 2016). Estos estratos de poder generan conflicto en los espacios escolares donde existe intercambio cultural (Buquet, 2013). Por lo anterior se formula la pregunta de investigación ¿Cómo se manifiesta el conflicto en las relaciones pluriculturales dentro de este sistema escolar?

2. MÉTODOS Y MATERIALES

METODOLOGÍA

Los estudios cualitativos son investigaciones que se centran en significados profundos sobre hechos sociales de la vida cotidiana (Izaca, 2014). Estos estudios buscan la comprensión de fenómenos del día a día, recogiendo las experiencias vividas en campo, así como los puntos de vista los actores sociales y los significados que les dan a sus propias acciones o creencias.

Si bien existe un gran debate y disparidades sobre las posiciones en la metodología cualitativa, algunos autores convergen en algunos puntos que han de llevarse:

1. Es el investigador quien toma decisiones fundamentales en el rumbo de la investigación (Pitman y Maxwell, 1992). La investigación toma un carácter “artesanal” debido a la imbricación del investigador en la construcción del conocimiento (Izaca, 2014).
2. No existe un procedimiento estandarizado para la recolección de datos, sino que la flexibilidad que consiente lo cualitativo, permite el acopio de información mediante distintas técnicas y momentos, siempre guiada por las elecciones de investigador (Solanilla, 2007). En palabras de Hammersley (et. al, 1994) “no se trata de seguir simplemente unas reglas metodológicas”.
3. Triangulación para comprobar la concordancia entre el discurso de los hechos o fenómenos sociales con la teoría, así como la concordancia entre los hechos y significaciones que fueron recogidas mediante distintas técnicas (Delgado, 1999; Monje, 2011). En el caso de la triangulación metodológica, se utiliza

una serie de técnicas cruzadas para enriquecer el análisis, siempre sugiriéndose incluir a los actores más expresivos como lo es en este caso, el profesor, así como los alumnos (Delgado, 1999).

4. La diversificación de técnicas permite a la fundamentación teórica ser modificada en el rumbo de la investigación y la inmersión a campo (Solanilla, 2007). El uso de técnicas permite rehacer el marco teórico en una especie de ciclo (Minayo, Deslandes y Neto, 1994). Estas técnicas se utilizan para recabar la información y obtener una construcción teórica más nutrida. La triangulación entre teoría-observación es menester (Monje, 2011; Solanilla, 2007).

Técnicas

Las técnicas implementadas para responder las preguntas de investigación fueron trayectorias de vida sobre un docente varón y una docente mujer para crear. Cada historia de vida fue hecha mediante tres o cuatro sesiones de entrevistas a profundidad. La observación ha tomado parte desde el curso de verano de 2018; hasta clases en horarios matutinos, vespertinos, así como las clases sabatinas matutinas y vespertinas de cuatro distintos profesores. También se han implementado entrevistas actores expresivos del instituto como el coordinador del Centro; una alumna que lleva 4 años estudiando inglés en el instituto a punto de terminar su último curso; así como a una alumna que ejerce la docencia dentro de esta Universidad, en la Facultad de diseño.

Considerando lo anterior, en esta investigación se realizó primeramente revisión de literatura que permitió: a) definir el objeto de estudio: la construcción teórica de la identidad en los profesores de inglés en el Centro de Idiomas UASLP; y b) acercarse a la cimentación teórica; c) con el trabajo de campo, observaciones en clase, relacionarse con maestros y alumnos. Al finalizar las observaciones de la clase, se utilizaron entrevistas semiestructuradas para la narrativa docente, al profesor de inglés, así como dos focus group a sus alumnos. La información que brotó de estas técnicas será aprovechada para el análisis y fundamentación teórica. Como se ha mencionado, en este primer momento se utilizó observación en clases –en este caso fue de curso verano; así como entrevistas con el maestro y el coordinador, y dos grupos focales con los alumnos de dicho maestro. Asimismo, las entrevistas servirán para construir la narrativa docente pertinente a la identidad profesional docente. A continuación, se ampliará esta lógica.

Identidad como proceso biográfico: las historias de vida

Las historias de vida son un proceso de autoanálisis auxiliado por un investigador. El sujeto re-construye su historia, sus vivencias del pasado, su formación y da cuenta de sus motivaciones (Delgado, 1999). El sujeto expresa su discurso en un relato, reconstruyéndolo; y la narrativa o de-construcción de esta trayectoria permite al investigador analizar su discurso para entender -desde la identidad, sus interacciones sociales y la interiorización de la cultura que le ha construido a lo largo del tiempo. El discurso es aprehendido mediante la oralidad del sujeto. Aquí el docente reflexiona sobre sus prácticas pasadas y presentes dándoles una significación o bien interiorizándolas para construirse social e individualmente (Delgado, 1999; Giménez, 2000; Szasz, 1996).

Entrevistas

En la entrevista de investigación no existe ninguna norma o forma específica para realizarlas; al ser un proceso interlocutorio, es flexible y toma el rumbo que el investigador sugiera pertinente (Delgado, 1999). Tanto los grupos de discusión como las entrevistas son primordiales para conseguir el análisis -y como se ha mencionado, se busca el habla ya que aquí se enuncia el orden social y la subjetividad (Delgado, 1999). Estas técnicas no se valen de una serie de procedimientos predeterminados, sino que la observación, junto con el bagaje teórico, permitió formular preguntas dirigidas a cada uno de los participantes (Canales y Peinado, 1994; Hammersley, 1994).

Esta técnica se refuerza en la visión cualitativa al querer indagar sobre la profundidad de las prácticas sociales de un individuo en particular (Delgado, 1999). Así la entrevista como práctica cualitativa intenta tomar el discurso

que se ha construido en el seno de la práctica social, en este caso las significaciones que se le adjudiquen a las rutinas del día a día, mediante el habla de los agentes expresivos en el Centro de Idiomas (Delgado, 1999). Debido a su carácter inductivo los resultados de la entrevista no pueden ser generalizables, pero aún más: buscan patrones, relaciones y significaciones profundas, sirven para conocer como los individuos actúan y reconstruyen sus representaciones sociales y saber cómo interiorizar sus prácticas cotidianas en la escuela (Delgado, 1999; Szasz; 1996).

Abonando lo anterior, las técnicas para la creación de la historia de vida, fueron mediante entrevistas abiertas o semiestructuradas. La entrevista abierta no solo sitúa los comportamientos de las personas sino también lo que el informante piensa sobre dichas conductas (Delgado, 1999). Esta técnica propicia recogida de un conjunto de saberes del individuo y el sentido social que él le da a sus propias conductas. Se puede definir como una conversación entre dos personas -el entrevistador y el informante- para producir un discurso sobre una línea argumental dirigida al objeto de investigación o al marco de la investigación (Delgado, 1999).

Observación participante

La observación participante consiste observar sistemáticamente las actividades, así como tomar parte en las actividades del entorno que se investiga (Restrepo, 2016). Tradicionalmente se utiliza la observación participante por una persona que es exterior a la comunidad ya que de esta manera el investigador es consciente de factores que los mismos miembros de esta comunidad no serían capaces de ver por sí mismos (Delgado, 1999). En este caso la investigadora no pertenece al corpus del Centro de Idiomas -ni como alumna o empleada- pero sí a la Universidad Autónoma del estado, de la que el Centro forma parte. En esta primera fase de observación, la investigadora estuvo con un profesor dispuesto a albergarla en el curso de verano nivel 1, dando a conocer a sus alumnos la situación. También fue parte de las actividades en clase como ejercicios en grupo o exposiciones ya que en la observación participante el investigador habita periodos significativos con personas clave en los lugares que enmarcan el estudio, y comparte la cotidianidad con individuos que le ayudan a comprender lo que sucede, para así contextualizarlo (Restrepo, 2016).

La observación permite estar y ser testigo de situaciones y posiciones –en el caso de esta investigación- sobre cómo los participantes se desarrollan entre ellos mismos: cómo es la dinámica de clases; cómo es que el curso se va desarrollando; cómo se interrelacionan los estudiantes entre ellos y con el profesor (Restrepo, 2016). En la primera etapa de la observación ayuda a formar vínculos o relaciones entre la investigadora y los miembros del Centro de Idiomas para facilitar el acceso al campo. Asimismo, fue aprovechada en la formulación de preguntas utilizadas para grupos de discusión y entrevistas, y así saber las acciones y de las experiencias vividas que tuvieron durante su curso (Delgado, 1999; Kawulich, 2005). Debido a que la técnica intenta dar a conocer el comportamiento de los individuos que conforman las estructuras sociales, el diario proceder de los maestros, sus alumnos o los administrativos dentro de la escuela se aprovechó para la descripción informal del Centro (Delgado, 1999).

La observación es una técnica para conocer lo que es propio del sistema, también de su entorno directo (Luhmann, 1999). Al tomar la distinción para conocer y describir al sistema se percibe: a) la relación entre las entidades, sujetos o unidades interactuando en un contexto o entorno determinado y que conforman al sistema; b) la autoobservación de quien investiga. Esto permite ser conscientes de la relatividad para saber en qué sentido y bajo qué premisas se interpreta la observación o bien ver el sentido de un discurso. Esto es ser consciente, tanto del investigador que observa, como de lo que tiene su atención (Arnold y Rodríguez 2004).

Grupos de discusión a alumnos

El discurso social no puede ser asido más que en prácticas tangibles (Delgado, 1999) -o en palabras de Giménez (2000) cultura objetivada- así que este recurso técnico intenta aprehender las causas de las prácticas en los individuos –o bien la cultura interiorizada (Giménez, 2000). Del mismo modo, en estos hábitos e identificaciones colectivas, se construye la identidad individual (Giménez, 2000) por lo cual es ideal utilizar este recurso técnico para acercarse a la construcción de la identidad en función de los *otros* –alumnos- y así poder matizar la subjetividad de la identidad con las voces del *yo* –profesor- (Delgado, 1999). Esta técnica evidencia las opiniones de los miembros de este grupo; las diferentes opiniones que dan lugar a una subjetividad colectiva -en este caso del *otro* (Canales et al., 1994; Delgado, 1999) de esta manera se rescata el eje de comunicación pluricultural y así ayuda a, entender la configuración de cultura escolar mediante la identidad cultural del maestro de inglés.

3. DISCUSIÓN

Identidad profesional docente

Se hace referencia al desarrollo del individuo en su área específica de desempeño desde lo sociocultural. Como se ha mencionado: es un proceso dinámico en permanente cambio (Giménez, 2005; Pínxten, 1997). Éste se construye de forma individual -manifestada en la historia personal, trayectoria y decisiones propias; como a nivel social, en las formas de reconocimiento e interacciones colectivas (Szasz; 1996) desde niveles generales –por ejemplo, identificarse como docente- hasta tipificaciones más específicas –como ser profesor de lengua extranjera o bien, pertenecer al grupo de los profesores que suelen impartir cursos básicos.

El espacio social concreto donde se dan las prácticas de estos sujetos también determina cómo sitúan sus labores (Giddens, 1984). De esta manera, la identidad profesional docente -además de su relación con la trayectoria personal (Delgado, 1999)- también está mediado por su contexto laboral (Szasz; 1996) al estar inscrita en un espacio social determinado, con relaciones sociales mediadas por la normativa del sistema (Duarte, 2011). Así pues, el espacio social sitúa prácticas profesionales específicas, muchas de ellas determinadas por la normativa del sistema, pero otras tantas definidas personalmente. El espacio es mediado por la normativa del sistema, pero internalizado bajo las condiciones del maestro (Giménez, 2005; Touraine, 2004). En el Centro de Idiomas, un estatuto valioso para la enseñanza es la libertad de cátedra que el maestro ejerza sobre sus cursos. Los profesores construyen el ritmo de su trabajo en el aula y siendo ellos los mediadores del conocimiento e interacciones sociales –con los alumnos, por ejemplo, la identidad se vuelve un elemento crucial para comprender el sentido de las acciones del docente (Castells, 2003; Giménez, 2001). Por lo anterior, los profesionales tienen su propio modo de operar, de jerarquizar las acciones en su día laboral, de tener una postura profesional con respecto a las políticas escolares, de conceptualizar la enseñanza de sus alumnos y relacionarse con ellos. O sea que su la trayectoria profesional que determina su identidad da sentido a sus acciones (Castells, 2003).

Cultura

La cultura es un entramado complejo de signos, normas, modelos, mentalidades a partir de las cuales los actores interiorizan para entrar en un colectivo (Giménez, 2005). Esta definición de cultura posee dos dimensiones: cuando está en su estado objetivado como lo son las acciones, objetos, prácticas, incluso el espacio territorial del Centro de Idiomas; y el internalizado o subjetivado que son las atribuciones simbólicas que se le den a estas prácticas, objetos o espacios físicos (Giménez, 2000). Por tanto, la construcción de identidad parte de: a) la cultura objetivada -las prácticas de la escuela; y b) de la interiorizada -las representaciones simbólicas sobre tales prácticas, que yacen en la identidad del sujeto social, que también se ven manifestadas en el diálogo cultural, así como en las interacciones con sus alumnos (Giménez, 2001; Romero, 2003).

Para entender la comunicación humana es necesario recurrir a una idea simbólica (Aguado, 2004). El ejemplo característico del símbolo en la construcción de identidad es el signo lingüístico (Aguado, 2004) en este caso, se enseña y se replica en el centro educativo de idiomas, por tanto, se enseña un distintivo primordial relacionado

las culturas del habla inglesa. La cultura se sintetiza en el lenguaje debido a su aplicación de signos (Luhman, 1999) de esta manera los signos que se replican aprenden y enseñan representan en realidad el cristal con el que miran los angloparlantes (Giménez, 2000). Este paquete de símbolos compartidos – el lenguaje, es aprendido para que los miembros puedan integrarse a un mundo global, local e institucional. Los actores que sean parte del sistema interiorizarán estos signos interpretables, con su propia identidad (DiMaggio, 1997; Castells, 2003). Así la cultura escolar y la identidad del docente de inglés se configuran de manera dialógica. El término dialógico ubica en un mismo espacio y tiempo, lógicas que parecen excluyentes entre sí, pero al mismo tiempo se complementan. Situar al Centro de Idiomas con una visión sistémica ayuda a distinguir posibilidades más allá de una visión unilateral. Es así como los esquemas dialógicos ayudan a comprender objetos de la realidad más allá de una visión de causa-efecto (Morin, 1983).

Centro de Idiomas como Sistema

El centro de Idiomas es receptáculo de diversidad cultural y globalización, con todo y lo que sus contradicciones implican (Ianni, 2006): es tanto un área de configuración identitaria y educativa donde se replica la cultura; como un espacio de interacción social (Borja et al., 1998), ya sea por las diferentes culturas que se imparten, por las lealtades culturales disímiles que se pueden encontrar en el Centro dado que los alumnos tildan desde estudiantes de secundaria, hasta doctorantes, posicionándolos en el aula bajo el criterio único del nivel de inglés que posean.

Las perspectivas culturalistas en los estudios organizacionales proponen a la cultura en los sistemas organizacionales como el ambiente donde fluye la comunicación. En este ambiente existen redes de comunicación superpuestas donde los mensajes son enviados. Esto crea interacción entre individuos, redes y mensajes que se mueven en la cultura y permiten al individuo construirse constantemente (Arnold, 1992; Golhaber, 1984). La Teoría de los Sistemas no sólo intenta comprender estas dinámicas; también busca la inferencia de la comunicación integrada para que cada subsistema cumpla con sus objetivos y fines y que esto desemboque en el posicionamiento y sustentabilidad de la organización (Duarte, 2011). Es importante advertir en este punto que La Teoría de los Sistemas en la visión de Luhmann deja a los actores a un lado pues lo que le interesa es el orden y la conformación de los sistemas, más allá de la individuación del actor. También concibe que la cultura no pertenece a ninguna clase de sistematización jerárquica, sino que hay una interrelación con los demás sectores de la institución (Luhmann, 1999). Asimismo, es posible, a partir de la teoría de la identidad, introducir en el sistema esta dimensión, que le permite dinamismo y cambio mediante el subsistema cultural. Las interacciones de los actores en el Centro de Idiomas San Luis Potosí son ubicados entre distintos subsistemas son entendidos como una tipología de comunicación en las organizaciones, se contemplará primordialmente el sistema psicosocial cultural, que contiene la cultura organizacional, de la cual se desprende en la comunicación interna donde uno de sus sepaes es la identidad (Duarte, 2011).

El sistema es un conjunto complejo y dinámico que se sirve de su entorno para desarrollar funciones específicas (Duarte, 2011; Luhmann, 1999; Parsons, 1966). Esta definición de los sistemas puede ser interpretada tanto para el Centro de Idiomas -como una unidad que se autorreproduce mediante sus interacciones constantes; y también para la construcción de identidad como una unidad que tiene como función dotar de significado a los objetos o prácticas nutriéndose del contexto o entorno, lo cual crea una trayectoria personal, así como una combinación única de elementos. Estos dos sistemas están nutriéndose del entorno y son integrales o bien, entendidos como una totalidad en constante construcción (González, 2013).

El sistema se vale también de dos elementos para su constante cambio y equilibrio: la autorreferencia y el entorno. La autorreferencia son aquellas producciones y elementos de la organización, como las reglas las normas las formaciones o comportamientos propios de esta entidad. En el entorno -o lo no autorreferente- utiliza los

recursos externos usados dentro del sistema. El entorno es quien ayuda a la configuración del sistema (Luhmann y Mèlich, 1996). Este recurso le es útil a un sistema enseñanza idiomas, ya que el lenguaje no tiene utilidad sin su praxis en la cultura del hablante y el lenguaje en realidad aluza las prácticas, las maneras o pensamientos como se ha dicho anteriormente (Ianni, 20069). Así que un recurso del sistema en el aula es la utilización de lugares, temas, noticias que son rescatadas para comentarse dentro del salón de clases a propósito del tema que se está tratando en la escuela. Otro recurso del entorno en el salón de clases con el profesor Darío son las historias propias que utiliza para enlazarlas en los temas de clase, y que él conceptualiza como un recurso para que los alumnos articulen el tema visto con las experiencias en clase. Tales dinámicas definen lo que le es propio, lo que no, y lo externo para construirse (Luhmann y Mèlich, 1996). En este sentido el sistema muestra una identidad propia, ya que se define con dinámicas de exclusión y de inclusión tal como la identidad profesional docente (Giménez, 2005).

Los modos de comprender las reglas o entender lo que es propio del Centro —esto es parte de la autorreferencia de un sistema— son elementos interiorizados por los docentes, entendidos como sujetos que aprenden, dotan de significados aquello que entienden en la escuela. Esto es duplicado en las aulas. Por tanto, las reglas y la manera en que las replican son parte de la autopoiesis o interiorización que tiene el sujeto sobre los elementos materiales del Centro, dando lugar tanto a la configuración en su identidad profesional docente, así como contribuyendo al dinamismo escolar (Duarte, 2011; González, 2013; Luhmann y Mèlich, 1996). La autopoiesis permite la capacidad interpretativa o la construcción de significados a través de las experiencias vividas. En este sentido el individuo participa en la sociedad y se acopla a ella mediante un sistema de significados compartidos en la que el sujeto replica estas prácticas o símbolos desde su propia interiorización (González, 2013). De esta manera se pueden entender a los individuos más allá de unidades sin conciencia, como moléculas o células desplazadas por comunicaciones, ya que los sujetos en su día a día no dejan de ser elementos primordiales de las interacciones en los sistemas sociales (Maturana y Pörksen 2004). Entonces el sistema sí vive a través del maestro, pero la manera en que éste da sentido y dirección a sus prácticas es debido a su identidad profesional (Castells, 2003). Y parte de la conformación del sistema son las estructuras jerárquicas; el maestro las interioriza y replica en el aula (Duarte, 2011; González, 2013). Los significados con los cuales el profesor va construyendo su identidad profesional docente emergen de su interacción con los elementos del Centro de Idiomas (Duarte, 2011). Esto es que emerge de los vínculos que ha formado en las aulas, con los alumnos, con sus pares y demás personal, con sus normas implícitas o no, con el edificio mismo o con su ubicación (Maturana, 2004).

Comunicación e interacciones sociales

La comunicación gesta organizaciones a través de relaciones sociales (Duarte, 2011). Dicho de otro modo, el Centro de idiomas es constituido en la comunicación valiéndose de interacciones sociales (Rizo, 2006). Así las interacciones diarias del Centro de idiomas son parte primordial para entender el instituto (Rizo, 2006) ya que el sujeto no puede constituirse sin las interacciones en la vida cotidiana (Berger y Luckman, 1968).

Las interacciones son “la materia prima” de la comunicación enmarcadas desde el espacio social en el que se realicen (Rizo, 2006). Así la interacción social es un proceso de reciprocidad entre quienes construyen códigos y reglas permitiendo a los sujetos referirse a un significado más o menos común (Berger et al, 1986). Son procesos que se dan rutinariamente, o sea que necesita de un contexto determinado que fomente estos procesos de manera regular (Rizo, 2006). De esta manera no son meramente intercambios de información, sino que las interacciones hablan desde la subjetividad (Berger et al. 1968; Rizo, 2006). La subjetividad se adquiere colectivamente en la interacción social (Szasz, 1996). Este proceso de interacción está relacionado con la construcción de la subjetividad del individuo -del yo- tomando parte en la dimensión social de la identidad profesional docente (Giménez, 2000). Las interacciones sociales que tiene el docente con sus alumnos, en espacio

social en el Centro de Idiomas, son primordiales para entender la construcción de la agencia o identidad, así como para la conceptualización y comprensión del sistema (Giménez, 1996; Luhmann,).

Relaciones de poder y conflicto

A nivel conceptual se han identificado distintos niveles de comunicación pluricultural como lo multicultural, intercultural, transcultural (Pech y Rizo, 2014; Romero, 2003). En la comunicación multiculturalista – presencia entre los grupos diferenciados y separados unos de otros; en el intercultural hay un reconocimiento del otro, así como la cooperación entre distintas culturas; y en el nivel intercultural donde hay una sinergia entre las lealtades culturales (Romero, 2003). Tales niveles definen el tipo de interacción que tienen unos grupos con otros, y que son arbitrados a un orden -antes considerado neutro e incluso universal- donde los saberes y prácticas comunes remiten realmente a lo eurocéntrico como punto de referencia principal (Segato, 2016). El modelo que propone lo occidentalizado en las escuelas posee un rostro masculino (Segato, 2016). Y viéndose los problemas modernos en realidad como la sujeción de lo masculino sobre lo femenino, es posible profundizar sobre las dinámicas que alberga la Babel moderna (Gargallo, 2007). Por lo anterior, el estudio la interculturalidad retoma reflexividad en tanto las formas sociales que se utilizan para replicar, exacerbar y reafirmar mensajes de relaciones asimétricas donde el otro suele ser quien pierde la voz. Si se quiere ver a las escuelas como espacios para para construir vínculos, en un diálogo heterogéneo debe repensarse a instancia del otro (Segato, 2016; Walsh, 2008).

Como se ha mencionado con anterioridad, la forma base de las relaciones de poder es la determinación de lo masculinizado sobre lo feminizado (Segato, 2016). Una manera de percibir estas dinámicas es mediante la cultura escolar, en los usos que se van adquiriendo y repitiendo dentro de las relaciones que engendra el sistema y reafirma el entorno (Buquet, 2013). El conflicto se aluza en las dinámicas del yo en contraposición del otro, del masculino o estándar sobre el femenino (Giménez, 2005; Segato, 2016). Los participantes de espacios pluriculturales no poseen los mismos referentes simbólicos, pero terminan comunicándose entre ellos por razones de poder y conflictos (Pech y Rizo, 2014). Así las puertas universitarias pluriculturales no son el paraíso de la igualdad ni tampoco se quedan exentos de las jerarquías sociales, sino que se valen de ellas para reafirmarse y ser (Buquet, 2013).

Conviene mencionar que los espacios pluriculturales son un lugar apropiado para observar conflictos y relaciones de poder, pero estos espacios también coadyuvan la construcción de identidades híbridas. Existen lazos culturales propios del sujeto, pero también incorpora nuevas costumbres e idiomas. Lo anterior ayuda a la complejidad en la construcción de identidades individuales y colectivas, así como en la manera en que se relacionan con sus pares o con los otros (Pech y Rizo, 2014).

4. RESULTADOS PARCIALES

Bloques temáticos

Después de la grabación de las técnicas implementadas tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas a profundidad a los docentes de inglés, al coordinador, el diario de campo que plasma las observaciones se ha comenzado el análisis del discurso subyacente (Canales y Peinado, 1994). Tal como lo sugiere el análisis del discurso en investigación cualitativa, se ha procedido a sistematizar la información en bloques temáticos (Restrepo, 2016) por lo cual el programa Atlas.Ti auxilió en la sistematización de bloques temáticos -o códigos- para encontrar los patrones en el discurso. De esta manera Restrepo (2016) sugiere la creación de un cuadro analítico para poner en bloques temáticos las entrevistas transcritas, en este caso se utiliza la herramienta de Atlas ti para tal propósito. En este ánimo, la ordenación del verbatim en bloques temáticos se va alimentando con notas de asociación libre y comentarios o reflexiones que el investigador sugiere (Restrepo, 2016). Actualmente se analizan los bloques temáticos: identidad cultural o cultural interiorizada; contexto e interacciones.

Los códigos para el análisis de la observación del sistema: a) autorreferencia, con sus subcategorizaciones: autorreproducción; decisiones del Centro; funciones e interacciones maestro-alumno; y b) entorno subcategorizado en: cultura interiorizada del docente; no-lugares del Centro de Idiomas; pluriculturalidad en el aula. Estos códigos giran en torno a los ejes de análisis en la problematización de la presente investigación: identidad profesional docente; Centro de idiomas como sistema y Comunicación pluricultural. A continuación, se presentan algunos avances del análisis obtenido de las técnicas:

La autorreproducción

Una de las dinámicas que utiliza el Centro de Idiomas para estandarizar al profesorado dentro de los marcos de acción en clase, es abrir cursos y talleres para que los profesores tengan definidas sus funciones dentro de la escuela. Otra norma usual radica en contratar a los alumnos egresados del Centro como maestros. De esta manera el sistema crea los mismos elementos que utilizará para replicar sus prácticas (Luhmann y Mèlich, 1999). Esto es propio de los sistemas abiertos, la producción de elementos que emplearán para sus mecanismos internos. La autorreproducción o bien la creación de nuevos elementos autorreferenciados para perpetuar su unidad (Luhmann y Mèlich, 1996). Dentro de aula, la autorreferencia, o comportamientos propios del sistema pueden o no, entrar dentro de la normativa tácita, pero esto no les impide formar parte de los recursos que el sistema utiliza para ser (Luhmann y Mèlich, 1996).

Cultura interiorizada

En el bloque temático de identidad cultural, recobra a la identidad profesional docente y a las prácticas que hacen al sujeto social (Szas, 1996). Se analiza la cultura interiorizada para entender la identidad sociocultural (Giménez, 2005). Esto significa: cómo conciben los sujetos sociales las prácticas que realizan día a día, por qué hacen lo que hacen y cómo se ven a ellos mismos haciendo estas prácticas (Giménez, 2005). Esta línea de análisis toma en cuenta un objetivo específico de la investigación: Entender la interiorización de los elementos culturales para la construcción de identidad en el maestro de inglés.

Aquí el sujeto no habla de prácticas objetivadas en sí mismas sino cómo concibe estos elementos para construirse como profesor (Giménez, 2005). Así el sujeto se construye cuando menciona que el Centro de Idiomas no es un simple edificio, en realidad es su hogar. En esta relación intangible entre el sujeto y su institución, el docente se identifica el espacio social donde labora (Giménez, 2005).

MAESTRO:

Para mí es muy especial el Centro de Idiomas. Primeramente, porque es parte de la Universidad y yo soy parte de la Universidad gracias al Centro de Idiomas. Segundo: es mi casa, ya la considero mi casa. Tengo ahí desde el '91 hasta la fecha, o sea, ya tengo más de 20 años ahí. Y conozco los salones, conozco las puertas, conozco las ventanas, conozco cómo se traban, cómo se destraban, cómo se rompen. Yo ya todo lo conozco. Qué más... Lo veo como mi casa: como ahí, a veces me duermo ahí.

Asimismo, las significaciones que el sujeto da sobre su trabajo, no es sólo enseñar a los alumnos a integrar reglas gramaticales sino más bien entenderse a un nivel personal:

MAESTRO:

Yo creo que [enseño a los alumnos] a ser mejores personas. Yo creo que eso es lo primordial del maestro. Yo no quiero limitar mi enseñanza al estudio de un idioma. Yo quiero que el alumno sepa que puede llegar a ser mejor, que puede crecer, que puede crear -porque hay muchos que saben crear y no se les da la oportunidad de crear. Que pierdan miedos, que pierdan -no sé- que rompan cadenas mentales que tienen, que se desbloquean, o sea eso es algo bien padre.

Algunos de los elementos para la inclusión en las escuelas pluriculturales son mediante las relaciones personales naturales y continuas que se basan en el apoyo sin reglamentación excesiva (Sánchez, 1996). De esta manera el docente utiliza la colaboración para interactuar con sus grupos heterogéneos de alumnos manifestándose inclusión escolar.

Interacciones entre alumnos

En este caso el bloque de interacciones recupera el eje de comunicación pluricultural. Aquí el discurso tanto de alumnos -provenientes de distintos espacios sociales, como el profesor interiorizan las interacciones que se llevan a cabo en el aula. Dentro de este bloque se encontró las interacciones de confianza. La confianza de la cual se habla es la personal o bien, la confianza que uno tenga para poder realizar las acciones (Luhman, 1996) así como las interacciones entre sujetos (Rizo, 2006) que están conformadas por la confianza (Luhman, 1996). Las dinámicas escolares colaborativas fomentan interacciones de confianza, así como inclusión en el aula (Sánchez, 1996) lo cual manifiesta una estudiante:

Alumna10

Entonces o sea como que sí me sentía un poco rara pero ya llegó el profe y, o sea, nos ponía en equipos. Hizo que conviviéramos todos con los demás y entonces ya, como que me empezó a dar más confianza.

Entorno

La relación del sistema con su entorno provoca cambios a las relaciones internas del sistema (Aguado, 2004). Alumnos de nuevo ingreso son actores externos que ingresan al Centro y producen dinamismo al sistema mediante la cultura que portan consigo (Duarte, 2011; Giménez, 2000). Las interacciones entre estos actores provenientes de distintas realidades sociales y culturales (McEntee, 1998), también añaden dinamismo al sistema provocando una complejidad creciente (Aguado, 2004). El dinamismo de este sistema tiene que ver con las interacciones entre alumnos. En este punto el profesor es consciente de la importancia de las interacciones y la inclusión que se den en el aula:

MAESTRO:

[Yo les digo:] - ¿Vienes a aprender inglés? -Sí - ¡Qué bueno! Pero también debes de entender que dentro del proceso debes de hacer amistades. Es parte del show.

MAESTRO:

...Me meto hasta en el relajo que traen ellos para sacar algo de ese relajo y poderles enseñar algo. Ya sé, es algo bien raro, pero de repente me tienen que sacar ellos del relajo. [Me dicen los alumnos] “ay, ya profe déjenos hacer relajo solos” [y yo les contesto] “nel, yo primero”. Porque yo tengo que liderar todo, hasta el relajo lo tengo que liderar, pero es parte mi nueva metodología que yo he creado.

Este bloque temático recupera el eje sistémico e identitario. Es menester para la comprensión de nuestro objeto de estudio ya que la identidad profesional docente es construida en un contexto específico y puede ser explicada a través de éste (Szás, 1996). Las prácticas de los actores en el aula también son mediadas por el supra sistema (Duarte, 2011). En este caso el docente menciona prácticas educativas que él considera al pensar en sus alumnos como una generación digital.

MAESTRO:

No podemos ya quitarle ese proceso digital al alumno. Lo he intentado, no se puede. Te lo digo: sí lo he intentado y no se puede. Les quito el celular, los regaño, los limito, pero no se puede. Entonces hay que mejor aprender a integrar. Entonces el problema para los maestros es aprender a integrar.

5. CONCLUSIONES PARCIALES

El Centro de Idiomas puede verse al sistema social moderno ya que se liga a la lógica occidental que prioriza lo internacional, las funciones, y la adaptación a su supra sistema, como lo es coadyuvar al alumnado a que la población sea curvada ante las necesidades del mundo moderno (Segato, 2016). Lo anterior pudo ser observable a través del comportamiento de los individuos que son parte de él, con la autorreferencia como su ubicación y estatus, el poder de “ADN masculino” (Segato, 2016), concentrado en el docente; la relación que tiene con su contexto: la subordinación occidental y la carencia de la educación pública en enseñanza de lenguas extranjeras como segundo idioma. Dado esto, el sistema social sí puede ser visto como un espacio de construcción entre subjetividades ya que aquí se forman sujetos que se identifican como docentes o alumnos y pueden nombrar significados que le dan a este centro escolar. El modelo sistémico utilizado para la comprensión de la organización en la que labora el sujeto, acerca a la comprensión crítica. El modelo de sistemas también considera las posiciones de poder y jerarquía lo que le permite definirse asimismo al aceptar una postura crítica. Dentro de esta heterogeneidad se pueden suscitar tensiones ante la exhibición del sujeto potente (Rizo, 2013; Segato, 2016). Uno de estos casos es la competencia velada que existe entre los profesores por llegar a ser “el mejor” o bien, poder acercarse más a una figura concordante con el sistema moderno como lo es hablar inglés fluido, la individualización o exhibir la potencia académica haciendo uso del alumnado. Así los formatos de poder que propone el sistema moderno sí conllevan al conflicto y sí proponen plataformas de exhibición que giran alrededor de la individualización (Ianni, 2006). Las formas de acercamiento, distancias o conflicto entre el alumnado no hablan de ellos en lo particular sino son una muestra grosso modo de la conformación de esta escuela (Szasz, 1990).

Para entender a las organizaciones e ir más allá de los procesos administrativos que estudian la eficiencia y productividad, ha de verse las formas en que los actores cambian las estructuras y la construcción de la identidad organizando el diario proceder (Castells, 2003; Giménez 2005). Esta investigación también continúa el debate sobre la pluriculturalidad y el reconocimiento de la identidad en las organizaciones (Castells, 2003) mediante los maestros, intermediarios culturales (Aguado, 2004). Las líneas de análisis permiten por ahora acercarse a las preguntas definidas para esta investigación y así coadyuvar en la generación de conocimiento consolidada en investigaciones posteriores (Delgado, 1999)

6. REFERENCIAS

- Aguado, J. M. (2004). *Introducción a las teorías de la comunicación y la información* Universidad de Murcia.
- Arnold, M., & Rodríguez, D. (1992). Las organizaciones: observaciones teóricas y sus proyecciones en la investigación sociocultural. *Revista Chilena de Antropología*, (11).
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.
- Borja, J, Castells, M., Belil, M., & Benner, C. (1998). *Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Buquet, A., Cooper, J. A., Mingo, A., & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Canales, M., y Peinado, A. (1994). Capítulo 11. Grupos de discusión. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, 287-316.
- Castells, M. (2003). *La era de la información: El poder de la Identidad*. Siglo XXI Vol. II. Ciudad de México.
- Castells, M., & Andrade, J. A. (2010). *La sociedad red: una visión global*. Enl@ ce, 7(1).

- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Editorial Síntesis SA. Madrid, España.
- DiMaggio, P. (1997). Culture and cognition. *Annual review of sociology*, 23(1), 263-287.
- Duarte, G. A. L. (2011). *Estudios de la Comunicación. Estrategias metodológicas y competencias profesionales en Comunicación*. Pearson.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*.
- Giménez, G. (1996). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología
- Giménez, G. (2000). Identidades en globalización. *Espiral*, 7(19).
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México.
- Goldhaber, G. M. (1984). *Comunicación organizacional*. t 1.
- González, X. (2013). La autoproducción de la subjetividad: autopoiesis y cognición de alto nivel. *Autopoiesis un concepto vivo*. Santiago de Chile: Nueva Civilización, 95-118.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós.
- Ianni, O. (2006). *Teorías de la globalización*, 1996. México, Siglo XXI.
- Kawulich, B. (2005, May). La observación participante como método de recolección de datos. In *Forum: qualitative social research* (Vol. 6, No. 2, pp. 1-32).
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. México. *Anthropos*, 14.
- Luhmann, N. (1999). *Teoría de los sistemas sociales II: artículos*, D.F., México: Universidad Iberoamericana
- Luhmann, N., Mèlich, J. C., & Fortea, C. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*.
- Martín-Barbero, J. (2003). La globalización en clave cultural. Una mirada latinoamericana.
- Maturana, H., & Pörksen, B. (2004). *Del ser al hacer*. Santiago: JC Saez.
- McEntee, E. (1998). *Comunicación intercultural: bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*. McGraw-Hill.
- Minayo, M. C. D. S., Deslandes, S. F., Neto, O. C., & Gomes, R. (1994). *Teoría, método y creatividad*.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Neiva: universidad surcolombiana, 113.
- Morin, E., & Coppay, F. (1983). Beyond Determinism: The Dialogue of Order and Disorder. *SubStance*, 12(3), 22-35.
- Nogueira, M.A. y Nogueira, L. C. (2001). Hacia una correcta comprensión de la metodología cualitativa. *Política y Sociedad*.
- Parsons, T., Blanco, J. J., & Pérez, J. C. (1966). El sistema social (No. HN28 P3). Madrid: Revista de Occidente
- Pitman, M. A., & Maxwell, J. A. (1992). Qualitative approaches to evaluation: Models and methods. *The handbook of qualitative research in education*, 729, 770.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envió Editores.
- Rizo, M. (2006). George Simmel, Sociabilidad e Interacción. Aportes a la ciencia de la comunicación. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (27).
- Romero, C. G. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (8), 11-20.

- Sánchez, P. A. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo cero*, 27(2), 25-34.
- Segato, R. L. (2016). La guerra contra las mujeres. *Traficantes de sueños*.
- Solanilla, M. U. (2007). La metodología cualitativa para la investigación en Ciencias Sociales. Una aproximación “mediográfica”. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 1(1).
- Szasz, I., & Lerner, S. (1996). Para comprender la subjetividad. *Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.
- Tezanos, J. F. (2001). La sociedad dividida: estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Touraine, A. (2004). Individualidad y globalización. *Conferencias Presidenciales de Humanidades*.

Este artículo puede citarse de la siguiente forma:

Citación estilo APA sexta edición

Midori Alejandra, N.M. (julio-diciembre de 2020). Identidad profesional docente en el sistema escolar: interacciones, pluriculturalidad y conflicto. *Revista UPIICSA Investigación Interdisciplinaria*, 6(2), 25-38.

Citación estilo Chicago decimoquinta edición

Midori Alejandra, Nakagawa Mendoza. El síndrome de desgaste profesional en estudiantes de internado médico de pregrado desde la mirada de género. *Revista UPIICSA Investigación Interdisciplinaria*, 6 No. 2 (julio-diciembre de 2020): 25-38.

Citación estilo Harvard Anglia

Midori Alejandra, N.M., 2020. El síndrome de desgaste profesional en estudiantes de internado médico de pregrado desde la mirada de género. *Revista UPIICSA Investigación Interdisciplinaria*, julio-diciembre, 6(2), pp. 252-38.

Citación estilo IEEE

[1] N.M. Midori Alejandra. El síndrome de desgaste profesional en estudiantes de internado médico de pregrado desde la mirada de género. *Revista UPIICSA Investigación Interdisciplinaria*, vol. 6 No. 2, pp. 25-38, julio-diciembre de 2020.