

Formar o recetar: el aporte de la asesoría pedagógica para transformar las prácticas docentes

María Laura Eder y Gisela Schwartzman

INTRODUCCIÓN

En conversaciones con colegas solemos escuchar una preocupación común: ¿por qué los profesores universitarios, después de cursar varios años de “carrera docente”, siguen “dando clase” de la misma manera que antes de iniciar su formación?

En el marco de nuestra tarea como asesoras pedagógicas en el Instituto Universitario del Hospital Italiano (IUHI), preferimos preguntarnos: ¿cómo se promueven cambios en los que los actores se sientan comprometidos?

Nuestra búsqueda por encontrar respuestas a este último interrogante se refleja en tres cuestiones que consideramos clave, y están entrelazadas: priorizamos el acompañamiento de las tareas que los docentes llevan adelante, lo promovemos a través de espacios de reflexión que permitan revisar la práctica y propiciamos la generación de propuestas de mejoramiento.

Proponerse estas metas supone, además, pensar en estrategias complejas que articulen distintas acciones. En nuestro caso, una de las principales estrategias de intervención es la formación pedagógica de los docentes. En cinco años de trabajo hemos podido reconocer problemáticas específicas vinculadas con la enseñanza de Ciencias de la Salud y el “impacto” y la potencialidad que tiene la formación. Esta propuesta se entrelaza con otras prácticas propias de la asesoría pedagógica: observación y análisis compartido de clases, reuniones de planificación o evaluación, entre otras. Trabajar en estas líneas en forma complementaria nos permitió promover y reconocer cambios en las prácticas de enseñanza y la organización curricular.

En numerosas universidades hay una variada oferta de cursos, carreras y programas destinados a la formación de sus docentes. Estos se basan en la necesidad de brindarles una formación pedagógica inicial, incluso a los profesores que tienen una gran antigüedad al frente de las aulas del nivel superior. Esta aparente paradoja (formación inicial/extensa trayectoria docente) se debe en parte a que la mayoría de los docentes acceden a sus cargos basados en su dominio conceptual de los

contenidos de las asignaturas y/o por su experiencia profesional vinculada a ellos. Se analiza también, en diversos espacios de reflexión académica, la problemática de la vinculación (o la falta de ella) entre la formación y las prácticas de enseñanza. Nos planteamos, entonces, cuáles son las estrategias o enfoques que permiten trascender las “clases” de la carrera docente para impactar en las propias clases que llevan adelante los profesores formados.

Consideramos que la formación docente de quienes ya están desarrollando la tarea de enseñar supone, centralmente, la reflexión sobre la propia práctica para enriquecerla, comprenderla, modificarla. Como en todo proceso formativo es necesario que sus protagonistas se involucren en el proceso, reconozcan su complejidad, su necesidad, que enfrenten los “miedos” y la comodidad que supone “lo conocido y probado” de la experiencia acumulada, que construyan instrumentos de análisis que permitan problematizar la práctica, que sean capaces de “soportar” la incertidumbre que esto genera y desarrollen propuestas de acción que puedan sostenerse a pesar de las posibles (y casi seguras) frustraciones que implica una nueva estrategia de enseñanza, con alumnos que tampoco suelen conocerla y aceptarla... Encarar la tarea de ayudar a los docentes a iniciar este proceso es, sin duda, un desafío para los formadores que, en el nivel universitario, solemos trabajar con profesionales para quienes la docencia es un “agregado” a sus tareas.

Numerosos trabajos (Alliaud, 1998; Davini, 1995; Terhart, 1987) dan cuenta del bajo impacto que la formación docente tiene en la práctica, a diferencia del peso de la biografía escolar y la socialización profesional. Esto nos ha llevado a plantearnos, desde la Asesoría Pedagógica, qué tipo de formación es la que puede promover mejores prácticas y a proponer un modo de llevarla adelante que continuamente revisamos.

Presentamos en este trabajo la experiencia de formación sistemática y trabajo personalizado de acompañamiento docente a través de la Carrera Docente del IUHI, algunos casos que muestran los cambios producidos a partir de la

1. En el mes de noviembre de 2006, el Consejo Académico del IU aprobó el comienzo del Programa de Formación en Docencia Universitaria (carrera docente) para el año 2007. Dicha formación es responsabilidad de la Asesoría Pedagógica y obligación para cumplir por los docentes del Instituto.

reflexión sobre la práctica con herramientas conceptuales enriquecedoras de la mirada, y nuestros interrogantes sobre el valor de ciertas intervenciones desde la asesoría pedagógica.

EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE DEL IU

Cuando iniciamos el diseño del *Programa de Formación en Docencia Universitaria* (carrera docente) del Instituto Universitario del Hospital Italiano¹ tuvimos en cuenta una serie de aspectos que considerábamos fundamentales en dicho contexto institucional:

- las necesidades de formación detectadas
- el reconocimiento hacia las tareas de formación que nuestros docentes ya venían realizando en forma no sistemática
- la flexibilidad necesaria para contemplar diversas necesidades formativas
- el valor que actualmente tiene la formalización, con una certificación académica, de las actividades que los docentes llevan adelante.

Decidimos organizar el Programa en torno de dos ejes fundamentales:

- Ciertos núcleos sistemáticos y comunes a todos aquellos docentes que se inscriben en el Programa de Formación, organizados como Cursos o Módulos.²
- Créditos que dan cuenta de los recorridos personales e institucionales y se adaptan a las necesidades de un modo más personalizado.

En relación con el segundo de los ejes, los docentes en formación seleccionan las prácticas que realizan como parte de su actividad habitual y reflexionan sobre ellas en forma individual, en sesiones de tutoría con integrantes del equipo responsable de la carrera docente, y en espacios de taller con sus compañeros. Como resultado del proceso, recopilan seis folios (o entradas), entre los que deben incluir al menos uno referido a cada una de las siguientes cuestiones:

- Confección, revisión, adaptación, análisis de su puesta en acción, del programa de la asignatura o curso en el que se desempeña.
- Diseño de estrategias de enseñanza y análisis de las clases que están a su cargo.
- Evaluación de los aprendizajes: diseño, confección, análisis de instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

Además, al finalizar la compilación, los docentes en formación confeccionan una introducción que da sentido a la colección que se presenta.

Los espacios de tutoría para acompañar la reflexión sobre estas prácticas se generan en forma flexible a solicitud de

los participantes, y los procesos de revisión y reescritura son parte de la propuesta general de trabajo, sobre aspectos tanto conceptuales como discursivos.

Como planteamos en anteriores trabajos (Eder y Schwartzman, 2008, 2007) en lo que respecta a la estrategia general de la Carrera Docente, esta se apoya, básicamente, en tres pilares:

- La recuperación de los saberes previos y las creencias acerca del enseñar y el aprender que nuestros alumnos-docentes han construido en su paso por los diferentes niveles del sistema educativo y en la experiencia docente que han desarrollado. Esto resulta fundamental si tenemos en cuenta que, como plantea Hargreaves: *Las situaciones de incertidumbre y ansiedad llevan a los docentes a basarse en sus propias experiencias antecedentes como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza.* (Hargreaves, 1996: 192)
- La problematización de la práctica, intentando dar cuenta de su complejidad y de las múltiples perspectivas desde las que puede abordarse.
- La “producción” de alternativas a lo que habitualmente hacen, fundamentadas teóricamente.

En líneas generales, esta propuesta nos hace “dar la palabra” a los docentes, lo que por cierto genera “dificultades” en ambas partes:

- En ellos como alumnos, que esperan que les digamos, lo más clara y sintéticamente posible, qué y cómo deben enseñar.
- En nosotras (que también fuimos formadas en “escuchar y aplicar”), para desarrollar propuestas que favorezcan la construcción de un conocimiento generador y no la reproducción acrítica de una serie de estrategias.

Como plantea Perrenoud (2004:2):

Ceder la palabra a los enseñantes en formación continua es una empresa de alto riesgo en otro sentido: estos muestran los estados de ánimo y los sufrimientos con los que el formador no sabe qué hacer; critican el sistema, los programas, la jerarquía, sus condiciones de trabajo y obligan así al formador a defender el sistema o a ser cómplice de la crítica; plantean problemas éticos e ideológicos insolubles; establecen relaciones sistemáticas con otras dimensiones de su práctica que llevan al formador a los límites de lo que conoce.

LA RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Pensar en la formación docente nos remite indefectiblemente a la relación entre teoría y práctica. La enseñanza

2. Los núcleos de contenidos considerados fundamentales para la formación docente universitaria fueron organizados en 7 módulos, 5 de los cuales están a nuestro cargo y los dos restantes a cargo de docentes invitados: Fundamentos de la Práctica Docente: 30 h; Aprendizaje y Pensamiento: 50 h; Estrategias de Enseñanza: 50 h; Educación Superior y Sociedad: 20 h; Los contenidos de la enseñanza: 50 h; Enseñanza clínica: 50 h; Evaluación de los aprendizajes: 50 h.

es una práctica que se realiza, en muchos casos, sin una formación teórica vinculada a saberes pedagógicos (Contreras, 1990). Sabemos también, que buenas teorías no tienen necesariamente derivaciones prácticas. Sin embargo, estas son las que posibilitan la construcción de una mirada diferente, en este caso, acerca de la tarea de enseñar.

La formación de profesionales reflexivos (Schön, 1992) nos remite también a la relación entre teoría y práctica. Se aprende haciendo (Bransford y Vye, 1996) y este hacer, que debe ser reflexivo en la formación de los docentes como profesionales, nos recuerda las palabras de Perrenoud:

- *Una práctica reflexiva limitada al buen criterio y a la experiencia personal de cada uno no nos conducirá muy lejos.*
- *El practicante tiene necesidad de conocimientos, que no puede reinventar él solo.*
- *Su reflexión le aportará más poder si está anclada en una amplia cultura en ciencias humanas. (2004: 55)*

Es fundamental, entonces, que la reflexión se realice con herramientas conceptuales, con teorías, que permitan ir más allá del sentido común, ya que la reflexión por “sí sola” puede ser autoconfirmatoria.

Según la crítica de la reflexión hecha recientemente por Barnett, no es posible alcanzar mediante la reflexión, tal como él la define, unos niveles elevados de crítica en los tres campos, y tiene razón. Para la reinterpretación del yo, la reinterpretación del mundo y la crítica transformadora del saber que recomienda, necesitamos un sistema de reflexión que permita estas formas de crítica. (Brockbank y McGill, 2002: 104)

Ahora bien, este “sistema” que posibilite una profunda reflexión, estas herramientas teóricas con las que trabajamos, se van aprendiendo durante el desarrollo de la carrera docente, por lo que parte de nuestro enfoque supone su enseñanza junto con los modos de ponerlas en juego para realizar una reflexión crítica.

En este sentido, partimos de la premisa de la necesidad de promover teorías que sean conocimiento generador y no inerte (Perkins, 1995). Nuestras propuestas formativas no pueden perder de vista esta problemática: las teorías son imprescindibles, pero no si se convierten en palabras vacías, en un tipo de conocimiento frágil que solo sirve para “aprobar”.³

Se trata entonces de plantear estrategias formativas que pongan en evidencia los modos de pensar y las razones que subyacen en ciertos modos de “hacer” que son, en general, fruto de la biografía escolar, de los procesos de socialización profesional y de la cultura institucional, que no se han

analizado ni problematizado y que se convierten en parte de la didáctica ordinaria o seudoerudita (Camilloni, 2007). Podemos hoy reconocer (y aun ¡reconocernos!) en concepciones y prácticas como formadores, vinculadas a la racionalidad técnica (Schön, 1992), a pesar de saber del valor y la necesidad de una práctica reflexiva. Esta puede volverse una práctica “aplicacionista” si no avanzamos más allá de algunos clichés (¿o lemas pedagógicos? ¿o didáctica seudoerudita?) que escuchamos hoy en día (y muchas veces decimos). Son “cristalizaciones” que requieren un análisis crítico si realmente nos preocupa la formación de docentes que desarrollen “buenas prácticas” y puedan además comprenderlas y fundamentarlas.

Entonces, no se derivan las prácticas de la teoría ya que, si así fuera, bastaría con que nuestros alumnos aprendieran buenas teorías... Si podemos afirmar que teoría y práctica están “imbricadas o interrelacionadas”. Pero... ¿a qué teoría nos referimos? ¿A qué práctica? ¿Qué quiere decir que están “imbricadas”? ¿Cómo, cuándo y por qué esto es o llega a ser así?

Al decir de Wilfred Carr:

Concebida como un proceso de crítica ideológica, la relación entre la teoría y la práctica no es una relación de aplicar la teoría a la práctica; tampoco es un asunto de derivar la teoría de la práctica. Más bien, recobrando la autorreflexión como una categoría válida de saber, la aproximación crítica interpreta la teoría y la práctica como mutuamente constitutivas y dialécticamente relacionadas. La transición no es de teoría a práctica o de práctica a teoría, sino de irracionalidad a racionalidad, de ignorancia y hábito a saber y reflexión. (Carr, 1990: 84)

Nuestra preocupación no es solo epistemológica, es también y fundamentalmente didáctica. ¿Cómo formamos docentes para los que la teoría sea una herramienta para pensar, cuestionar, replantear...? Como plantea Ogborn: *Buena parte de las entidades científicas tienen que convertirse en instrumentos para pensar, aunque al principio solo hayan sido conceptos sobre los que pensar. Tienen que convertirse en entidades que formen parte de las explicaciones, y no en cosas meramente explicadas. Por tanto, la construcción de entidades supone también la construcción de explicaciones futuras. (Ogborn y cols., 1998: 33)*

Pues bien, tanto el trabajo en la carrera docente como nuestro acompañamiento como asesoras pedagógicas lo desarrollamos desde este marco. Y en este camino hemos encontrado, a lo largo de los últimos años, que los docentes que transitan la carrera docente comienzan a realizar cambios en sus prácticas.

3. Sabemos de ciertas propuestas que enseñan y/o evalúan los conocimientos teóricos de manera independiente y aislada, sin contextualización o aplicación a situaciones que son las que deberían permitir comprender o modificar.

ALGUNOS CASOS

La mayoría de los participantes de la carrera docente han iniciado un proceso de búsqueda que supone la modificación y mejora de sus propuestas en diversos niveles de complejidad y que afectan aspectos diferentes. Así, en algunos casos, se trata de pequeños intentos y, en otros, de reestructuraciones completas de sus propuestas (ya sean cursos o asignaturas, e incluso cuestiones que afectan a carreras). Hay quienes han revisado sus estrategias de enseñanza, la modalidad de evaluación, la incorporación y diversificación de recursos, la gestión académica, los contenidos, etcétera.

Estos cambios han sido, en muchos casos, propiciados directamente por las consignas de actividades en las clases o de los trabajos de evaluación de cada módulo. Pero también, y a partir de “animarse a probar”, han ido generando nuevas propuestas, procesos de búsqueda más independientes. Las “prácticas docentes tutoradas” (que se plasman en el portafolios personal de cada alumno) también se han constituido en un espacio que brindó buenas condiciones para la búsqueda y exploración de alternativas docentes.

Por último, es interesante señalar que, más allá de las condiciones formales de presentación de trabajos y tutoría de las prácticas, los participantes del Programa de Formación han establecido redes de ayuda mutua entre sí, para pensar juntos o solicitarse colaboración de acuerdo con las fortalezas que ellos mismos detectaron en sus pares. Asimismo, es frecuente que se acerquen espontáneamente a contarnos sus intentos y nuevas preguntas, incluso luego de completar su proceso de formación inicial. En este sentido, consideramos como una gran fortaleza el hecho de que el equipo de la Asesoría Pedagógica realice un trabajo “en pinza”, ya que el mismo enfoque pedagógico

se pone en juego en la propuesta sistemática de formación y en las intervenciones en otros espacios institucionales: reuniones con equipos docentes por asignaturas o ciclos, trabajo con los planes de estudio de las carreras, participación compartida en estructuras de gobierno y gestión del IU (departamentos, comisiones y comités).

A modo de ejemplo, queremos compartir aquí una breve descripción de algunas de estas propuestas de cambio que han sido diseñadas por participantes de los primeros años del Programa de Formación, las cuales, en muchos casos, ya han sido implementadas.

Farmacología: una nueva mirada curricular

Como parte del trabajo del módulo “Contenidos de la enseñanza” dos profesores adjuntos del Departamento Académico de Farmacología se propusieron revisar los programas de Farmacología General y Aplicada (carrera de Medicina). Tradicionalmente, dichas asignaturas tenían una definición enciclopédica de sus contenidos y se había propuesto la secuenciación de estos de modo que acompañara sincrónicamente la organización temática de materias troncales de esos años de la carrera (Clínica Médica y Cirugía). A partir de las lecturas bibliográficas, reflexiones compartidas en clases y un proceso de análisis crítico, los docentes definieron como un criterio fundamental el reconocimiento de la Farmacología como una disciplina con un cuerpo de conocimientos y estrategias de validación e investigación propios, y se propusieron una reestructuración de los programas de las asignaturas de modo que reflejara este enfoque disciplinar al tiempo que se intentaba mantener la integración horizontal con otras asignaturas.⁴ Así, la nueva versión de los programas se propone seleccionar contenidos que dejen entrever cómo la disciplina aborda

4. Escriben estos docentes: “Al comenzar a evaluar los programas, y escribir la nueva fundamentación, la primera controversia que surgió fue si la farmacología era una disciplina en sí misma o si debía simplemente acompañar y apoyar a otras asignaturas más importantes durante la formación del alumno. (...) Contar con un enfoque disciplinar permitirá que los contenidos para los alumnos vayan siguiendo una mirada relevante de los problemas en esta área vital de la terapéutica. Aspirar a tenerlos todos en la misma asignatura de origen tiene, igualmente, la visión de no impedir la interacción con otras disciplinas. Creemos que para lograr este currículo integrado debemos constituir un grupo convergente con sentido de cohesión con otras materias. Si bien existen áreas de terreno en común, el abordaje de nuestra materia no será terapéutico sino para poder comprender y tener las herramientas para elegir un tratamiento adecuado trabajando con otras disciplinas. No nos parece adecuado un desmembramiento de la farmacología en una visión estrecha y solo terapéutica, dado que los fármacos constituyen solo una parte de la terapéutica de las enfermedades. Para esto en la metodología trataremos de utilizar herramientas y metodología de aprendizaje en la cual los alumnos logren comprender conceptos e integrar farmacología con bases fisiopatológicas de las enfermedades más prevalentes”. Y continúan: “Nos planteamos como objetivo general «prescribir racionalmente considerando la relación fármaco-huésped-entorno» ya que resulta lo suficientemente abarcativo, pero no «existe» tiempo que permita ver en profundidad todas las posibles combinaciones. (...) Es lógico pensar que la intención de cada unidad no es lograr un experto en la farmacología ni en la terapéutica de cada tema abordado, sino presentar las formas comunes de pensar frente a cada problema en nuestro propio ámbito para que el alumno genere sus propias imágenes mentales que le permitan aplicar lo aprendido a las innumerables situaciones a las que se verá expuesto después. Ya en nuestros días, la mayoría de la información farmacológicamente relevante se encuentra almacenada y ordenada en grandes bases de datos de fácil acceso, por lo que toma fuerza la frase de Gardner en la que afirma «...El arte de enseñar consistirá cada vez más en ayudar a los estudiantes a adquirir los hábitos y las nociones de las principales disciplinas...» y no orientar la enseñanza a la memorización de datos. (...) Desde un punto de vista docente, es evidente que la enseñanza de la Farmacología en las facultades de medicina tiene una misión principal: «formar a unos buenos profesionales con unos conocimientos, capacidades y actitudes que les permitan, al acabar su formación y durante toda su vida profesional, una utilización óptima de los medicamentos en relación con las necesidades sanitarias»”.

problemáticas que luego el graduado enfrentará en su práctica en contextos disímiles y, al mismo tiempo, anticipa una nueva forma de diseñar las estrategias de enseñanza en una propuesta más centrada en problemas que en temas. Esta última cuestión aún no ha sido retomada por dichos docentes en profundidad.

Medicina Familiar: nuevos recursos, nuevas evaluaciones...

En esta asignatura, en relación con la evaluación, se replantearon las estrategias de la “evaluación formativa”. Se propuso la construcción de un *blogportfolio grupal*. Al inicio de la cursada los alumnos deben crear, en forma grupal, un blog en el cual harán entradas semanales (textos publicados en el *weblog*) referentes a las actividades en consultorio y las unidades docentes asistenciales (UDA). Este blog permite, tanto a los alumnos como al docente coordinador de la UDA, hacer comentarios sobre los trabajos subidos por los compañeros, volcar ideas y reflexiones surgidas en las discusiones grupales y colocar enlaces que sean pertinentes a los temas tratados. Cada semana el docente coordinador elige al menos dos entradas para discutir y reflexionar en la UDA. A partir de la experiencia, docentes y alumnos han valorado esta instancia por la posibilidad de reflejar el progreso del alumno a lo largo de la cursada y de reflexionar e introducir cambios a partir de las devoluciones recibidas y las discusiones grupales.

Informática médica: un trabajo en permanente revisión

El equipo docente de Informática Médica (1^{er} año de la carrera de Medicina del IU) revisó la selección y organización de los contenidos. Inicialmente incluía dos grandes ejes temáticos (herramientas de ofimática y búsquedas bibliográficas de información biomédica a través de Internet). A partir del análisis de los primeros años de cursada, de los conocimientos previos de los estudiantes y de una revisión crítica de su enfoque curricular, seleccionaron

contenidos que consideraron más pertinentes, centrados más específicamente en la búsqueda de información.⁵ Asimismo, a partir de la evaluación de la cursada y de los resultados observados con el correr de los años, el equipo docente profundizó los cambios propiciando una mayor integración curricular horizontal que, además, supusiera que los contenidos de las clases cobraran sentido para los estudiantes. Estos cambios se vincularon en forma estrecha a nuevas estrategias de enseñanza, centradas en mayores oportunidades de práctica reflexiva y también de ejercitación, las que llevaron, a su vez, a la decisión de implementar una propuesta en modalidad semipresencial a través del Campus Virtual del IU.⁶

Terapia intensiva: una propuesta de enseñanza y evaluación

Uno de los responsables de la formación de residentes de este Servicio comenzó a pensar en una nueva manera de enseñar en el Pase de sala. Esto surgió a raíz de la elaboración del portfolio en la carrera docente, en el que se planteó la posibilidad de utilizar esta misma “herramienta” para favorecer un aprendizaje más reflexivo. Comenzó entonces a proponerles a los residentes que, luego del Pase de sala, escribieran sobre distintos aspectos de su tarea: desde las emociones experimentadas durante la actividad, hasta las modificaciones que propondrían para mejorar la coordinación del Pase, incluyendo también las reflexiones sobre esta tarea y sobre su papel en ella. A partir de esta escritura, se siguieron los encuentros para conversar sobre ella y revisar, docente y alumno, las prácticas desarrolladas. Dice el docente en su propio portfolio:

Si bien, cuando planifiqué que el residente reflexione sobre su trabajo y que lo incluya en el portfolio, lo hice pensando solo en una propuesta para el alumno, este tipo de actividad me permitió pensar en mi propia tarea como conductor y como docente. Una vez más me queda claro que el aprendizaje es enriquecedor para ambas partes.

5. Escribe una profesora adjunta de Informática Médica: “Con el inicio de la carrera docente comenzamos a observar qué es lo que sucedía en las clases; una de las primeras problemáticas fue que con la ofimática estábamos ajustados a contenidos que con el correr del tiempo no eran necesarios porque los alumnos ya venían con dicho conocimiento desde el secundario. El primer cambio fue introducir en el programa cuáles eran las herramientas básicas que necesitaban los alumnos para poder cursar la materia, las mismas serían evaluadas y las deficiencias serían corregidas en forma temprana. Por ende, la materia prácticamente se abocó a desarrollar competencias en la búsqueda y recuperación de la información biomédica”.

6. Continúa la misma docente: “Cuando cambiamos el programa y extendimos el contenido de las unidades de búsqueda de información centradas, principalmente, en la enseñanza de PubMed, (base de datos referencial) reconocimos que esta responde a necesidades de información que aún no poseen alumnos de primer año de medicina. El contacto con el resto de los docentes, a través de la carrera docente, también nos noticiaba que, a pesar de nuestros esfuerzos al ingresar al ciclo clínico y poseer los alumnos la necesidad de consultar dicha fuente, no recordaban nada. Así que el segundo gran cambio fue interiorizarnos en conocimientos sobre la búsqueda de información y las fuentes de información en medicina. Esto lo obtuvimos de docentes de otras materias de primer año; así fue como comenzamos a trabajar en forma conjunta con otra materia (Introducción a la medicina) que les proponía a los alumnos problemáticas del área de la salud básicas pero frecuentes y nosotros acompañamos dicho proceso de búsqueda de información abriendo el abanico de fuentes y recursos de información (incorporamos actividades en la biblioteca por ejemplo)”.

Los ejemplos cumplen aquí la función de ilustrar las ideas planteadas, por lo que hemos seleccionado tan solo algunos. Asimismo, en este artículo no es posible recorrer la totalidad de las propuestas de cambios iniciadas. Pero vale la pena, al menos, hacer mención de algunas más, para dar cuenta del movimiento que se ha comenzado a gestar. En la asignatura Fisiología, materia crítica de los primeros años de la carrera de Medicina, se ha iniciado la revisión de las estrategias de enseñanza en algunas de sus rotaciones. Las nuevas propuestas indagan en actividades que ponen en juego y permiten analizar y reflexionar, así como vincular con el mundo circundante, los mecanismos y procesos fisiológicos de corte más abstracto. La asignatura Pediatría, de los últimos años de la carrera, ha revisado en profundidad el programa. Esto ha traído varios cambios, como por ejemplo: desarrollo de sesiones semanales integradoras, nueva selección y secuenciación de los contenidos centrada en temas generadores, revisión de las estrategias de gestión docente y redefinición del equipo a cargo de la cursada, y rediseño de las estrategias de evaluación. En Bioquímica (2° año de la carrera), tradicionalmente a cargo de bioquímicos y médicos, han revisado la organización de contenidos, de modo de privilegiar el correlato médico de los conceptos bioquímicos. Asimismo, y en el nivel del posgrado (ya sea cursos de actualización profesional como carreras de especialistas), muchos de los participantes han comenzado a explorar estrategias de taller o de utilización de casos en forma complementaria a las conferencias magistrales y también a explorar propuestas alternativas de evaluación como el portfolio.

REFLEXIONES FINALES

Los “resultados” obtenidos después de 5 años de trabajo en esta línea nos animan a seguir generando espacios de formación pedagógica y de reflexión sobre la práctica que atraviesen la propuesta de la Carrera Docente según los pilares mencionados: recuperación de saberes y creencias, problematización de la práctica y producción de alternativas.

Consideramos también que otra cuestión interesante por considerar es, como mencionamos al comienzo, la articulación de la propuesta formativa de la carrera con el trabajo de asesoramiento pedagógico en distintos niveles institucionales. Cabe mencionar que en los últimos años se han ido generando otros espacios de formación docente desde el IUHI (programa de formación docente continua, ateneos pedagógicos, jornadas y talleres) que buscan ofrecer otras instancias formativas en modalidades más flexibles respecto del tiempo de dedicación y los contenidos abordados. También en estos casos, estamos atentas a facilitar la articulación de las distintas estrategias y buscamos mantener el mismo enfoque de trabajo de modo de potenciar el impacto en los procesos de reflexión docente para la mejora de las prácticas.

Existen asimismo muchos aspectos que nos cuestionan y sobre los que debemos construir explicaciones y propuestas alternativas. Es por esto que nosotras como formadoras también procuramos generar(nos) espacios para revisar nuestras prácticas docentes, casi en un “espejo” respecto de lo planteado previamente; estos se desarrollan a través de las reuniones de equipo, de la reflexión permanente sobre lo hecho y de los procesos de escritura en los que compartimos y comunicamos nuestra experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud A. El maestro que aprende. En: Ensayos y Experiencias. Nº 23. Buenos Aires: Novedades Educativas; 1998.
- Bransford J, Vye N. Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicancias para la enseñanza. En: Resnick LB, Klopfer E (comp). Currículum y cognición. Buenos Aires: Aique; 1996.
- Brockbank A, McGill I. Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Morata: Madrid; 2002.
- Camilloni A, et al. El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós; 2007.
- Carr W. Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona: Alertes; 1990.
- Contreras Domingo J. Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Madrid: Akal; 1990.
- Davini MC. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós; 1995.
- Eder ML, Schwartzman G. Una experiencia de formación docente universitaria en Ciencias de la salud. Presentado en: I Coloquio Internacional sobre Ensino Superior. 2008 Octubre 26-29. Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, Feira de Santana- Ba, Brasil.
- La Asesoría pedagógica. Una experiencia de formación docente en Ciencias de la Salud. Presentado en: Primer Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias. 2008 junio 26-27. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- El asesor pedagógico en la universidad. La capacitación docente en ciencias de la salud; y Formación docente en ciencias de la salud: formar o *recetar*. Presentado en: II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria. 2007 sept. 6-7. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires; Argentina.
- Formación docente en el nivel superior: formar o *recetar*. Presentado en: VIII Conferencia Argentina de Educación Médica (CAEM 2006) AFACIMERA. 2006 oct. 19-21. Buenos Aires, Argentina.
- La formación docente para la enseñanza de las Ciencias de la Salud. Presentado en: 2° Congreso Internacional de Educación: La formación docente: evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. 2004 oct. 20-22. Universidad Nacional de Lanús. Buenos Aires, Argentina.
- Hargreaves A. Profesorado, cultura y posmodernidad. Morata: Madrid; 1996.
- Ogborn J, Kress G, Martins I, et al. Formas de explicar: La enseñanza de las ciencias en secundaria. Madrid: Santillana/Aula XXI; 1998.
- Perkins D. La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa; 1995.
- Perrenoud P. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó; 2004.
- Schön D. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós/MEC; 1992.
- Terhart E. Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? Revista de Educación. 1987; no. 284.