

VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas, Mar del Plata, 2015.

Dispositivos y prácticas de formación docente universitaria en ciencias de la salud.

Eder, Ma. Laura, Roni, Carolina y Schwartzman, Gisela.

Cita:

Eder, Ma. Laura, Roni, Carolina y Schwartzman, Gisela (Octubre, 2015). *Dispositivos y prácticas de formación docente universitaria en ciencias de la salud. VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carolina.roni/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pePf/kUR>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



FORMACIÓN DOCENTE PARA PROFESORES UNIVERSITARIOS. LOGROS Y TENSIONES DE UN PROCESO EN CONSTANTE MOVIMIENTO

Coordina: Schwartzman, Gisela
Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires
gisela.schwartzman@hospitalitaliano.org.ar

DISPOSITIVOS Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

Eder, María; Roni, Carolina; Schwartzman, Gisela
Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires
laura.eder@hospitalitaliano.org.ar; carolina.roni@hospitalitaliano.org.ar;
gisela.schwartzman@hospitalitaliano.org.ar

Resumen

La formación sistemática de docentes en ejercicio cuya ocupación central no es la enseñanza tiene desafíos. En respuesta a éstos, se presenta aquí una caracterización de los dispositivos de formación del Programa de Formación en Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud en el que participan docentes de carreras de grado y posgrado del Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires. Este análisis se inserta en un proceso de investigación de diseño didáctico y recoge registros de aula y producciones de los participantes. Como resultado se identifica la configuración de tres tipos de dispositivos: por un lado, aquellos destinados a movilizar la reflexión sobre las propias concepciones; en segundo lugar, los que proponen producir alternativas de acción; y por último, dispositivos que involucran jugar el juego completo de la docencia. De forma complementaria, estos tres tipos de dispositivos logran problematizar prácticas que se reproducen acríticamente, modificar concepciones y mejorar el ejercicio de la enseñanza. Así, el presente estudio resulta un aporte en dos sentidos: a las *conceptualizaciones sobre* y a las propuestas concretas de formación docente universitaria que podrían nutrir la actividad de quienes tienen la responsabilidad de concebir y llevar adelante acciones semejantes.

Palabras clave: programa de formación - educación superior - Ciencias de la Salud - universidad - estrategias didácticas.

Introducción

Gran parte de los docentes del campo de ciencias de la salud, al igual que en otros casos de la educación universitaria (Derecho, Ingenierías, etc.), no poseen una formación sistemática para ejercer como tales (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009; Camilloni, Cols, Basabe y Feeney, 2007; Tardif, 2004). Así, la mayoría de los profesores suelen repetir *acríticamente* ciertas tradiciones formativas enraizadas que reproducen lo que aprendieron en su propia biografía como estudiantes y en sus procesos de socialización iniciales como docentes (Alliaud, 1998, Terhart,

1987). Esto da lugar a dos concepciones que tienen su correlato en la práctica y que estos docentes no suelen cuestionar: una supone que “dar” clase debe estar centrada en brindar información, generalmente de manera expositiva y preferentemente con una presentación de diapositivas (Eder y Schwartzman, 2011); la otra implica que recibir a los alumnos en sus ámbitos profesionales (consultorio, sala de internación, espacio de realización de estudios, etc.) consiste en proponerles *mirar* y (quizás, también) *copiar*.

Esta coyuntura presenta al menos tres desafíos al momento de planificar y desarrollar una formación sistemática sobre docencia universitaria: primero, sostener la reflexión sobre la propia práctica de enseñanza (Schön, 1992; Edelstein, 2011; Perrenoud, 2004), para vincular lo nuevo con lo que ya se sabe y afrontar la compleja tarea de transformarse y transformar la mirada sobre la realidad (Ferry, 1997); y mirarla, comprenderla, cuestionarla, analizarla a la luz de conceptos pedagógicos que permitan repensarla, distanciarse, generar alternativas (Brockbank y McGill, 2002; Carr, 1990). Segundo, desnaturalizar el enfoque artesanal que suele suponer enseñar en el contexto de la práctica, en la que el aprendiz observa e imita, como un modo de inclusión en la vida profesional (Schön, 1992; Durante, 2012; Triviño, Sirhan, Moore y Reyes, 2009). No se reconoce que allí también hay una práctica que requiere intencionalidad pedagógica y, por lo tanto, planificarse y revisarse (Schwartzman y Eder, 2012; Schwartzman, Eder y Roni, 2013). Tercero, movilizar aspectos identitarios del ser docente, acercar a los docentes-profesionales de la salud a un saber que sea percibido por ellos como necesario para vivir, vivir en las aulas y en todo ámbito donde deban ejercer como formadores (Contreras, 2010). Es por tanto primordial que sea evidente por qué vale la pena invertir el escaso tiempo y energías del que disponen en aprendizajes que suelen resultarles disciplinariamente ajenos, con bibliografía desafiante y en actividades que les son novedosas y complejas de resolver (Ogborn, Kress, Martins y McGillicuddy, 1998).

El Programa de Formación en Docencia Universitaria (en adelante PFDU) del Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires (en adelante IUHI), Argentina, desarrolla una propuesta que pretende responder a estos desafíos. Ésta se asienta en cuatro pilares: el reconocimiento de las tareas que los docentes vienen realizando, la recuperación de sus saberes y concepciones previas, la revisión y problematización de esas concepciones y prácticas, y la producción de alternativas de mejora (estos dos últimos pilares, a la luz del conocimiento científico producido en el campo educativo). En este trabajo reflexionamos desde un enfoque

didáctico sobre algunos dispositivos de formación del PFDU. A continuación presentamos la metodología de la investigación, con la descripción de algunos de los dispositivos objeto de análisis para, seguidamente, caracterizarlos y aportar a la producción de conocimiento en *formación docente universitaria en ciencias de la salud*.

Metodología

El presente estudio es resultado de un proyecto de investigación de diseño didáctico¹ (Kelly y Lesh, 2000; Kelly, Lesh y Baek, 2008) encarado por las autoras-docentes que diseñan y desarrollan el PFDU del IUHI. Sigue una metodología cualitativa de investigación educacional empírica, mediante el diseño de entornos didácticos motivados por problemas de la práctica educativa y guiados por la teoría producida para ese campo. Desde un paradigma descriptivo interpretativo de producción de conocimiento científico, este enfoque metodológico propone comprender cómo, cuándo y por qué las *innovaciones/propuestas* educativas resultan oportunidades de formación. De este modo, el aporte del presente estudio, consignado en los resultados de un análisis sistemático de lo observado en las aulas y en las producciones y reflexiones de los participantes, remite a fundamentar empíricamente, es decir, enriquecer las teorías educativas de las que se parten.

El desarrollo de este programa de investigación y formación tiene por contexto el PFDU. Este recibe anualmente una población de alrededor de 40 profesionales de la salud (médicos, enfermeros, kinesiólogos, bioquímicos, obstétricos, etc.), con edades de entre 35 y 60 años que se desempeñan en diversos cargos profesionales y docentes (han asistido jefes de servicio, médicos de planta, titulares de cátedra, ayudantes, etc.) El PFDU se organiza en siete módulos o seminarios que se desarrollan en el transcurso de dos años. Estos enfocan diversos aspectos del quehacer docente, por ejemplo: el docente como evaluador de los aprendizajes, el docente y el diseño de estrategias de enseñanza, etc. (Harden y Crosby, 2000). Al interior de estos módulos se desarrollan los dispositivos de formación que se estudian en el presente trabajo. Como fuentes de datos que informan sobre los dispositivos se han tomado: el registro sistemático de la experiencia en aula, las producciones escritas de los participantes, y sus reflexiones respecto del PFDU. Estos datos fueron analizados a la luz de las categorías y principios teóricos, y, al mismo tiempo, dieron lugar a categorías emergentes sobre las particularidades de los contextos en los que se desarrollan.

Nos interesa presentar aquí en modo sintético cinco dispositivos de formación docente² que forman parte del PFDU:

1- La clase en 15 minutos

El dispositivo se desarrolla en el transcurso de los primeros encuentros del programa. Su secuencia comienza con el agrupamiento de los alumnos en tríos, a los que se les solicita enseñar algo a sus compañeros en 15 minutos. Se les aclara, que para preparar esta clase de 15 minutos dispondrán también de 15 minutos. Cumplido este plazo, comienzan a desarrollarse y luego de cada una se destina un momento para el registro personal de las impresiones generadas por la clase en quienes la diseñaron y pusieron en juego y en los destinatarios de la misma. Al finalizar, se realiza un plenario en el que se comparten dichas impresiones y se avanza en un primer análisis, en un proceso de reflexión guiado por preguntas que convocan ejes de análisis pedagógicos vinculados, centralmente, a qué implica una clase: intencionalidad de enseñar, tríada didáctica, secuencia de actividades de aprendizaje, etc.

2- Recuerdos de una buena clase

Esta propuesta comienza en la primera clase del programa de formación cuando se solicita a los participantes que cada uno *busque* en su biografía una “buena clase”³ de la que hayan participado. Se les propone que la describan sintéticamente por escrito y detallen por qué la seleccionaron. Al compartir los relatos en plenario se recuperan en la pizarra los rasgos centrales enunciados. La mirada colectiva sobre esta síntesis de las producciones junto al diálogo guiado por la docente a cargo de la coordinación, promueven las primeras reflexiones en torno a conceptos centrales dentro del programa de formación (qué es clase; qué es enseñanza, a qué se le atribuye el carácter de *buena*, etc.). Se indica a los participantes conservar estos primeros relatos para recuperarlos más adelante, finalizado el primer módulo. Llegada esa instancia se les solicita, a modo de trabajo final del seminario, la reescritura de su relato inicial y el análisis de la “buena clase”, definiendo si la siguen considerando como buena clase o si, por el contrario, sostienen que la elegida no es una buena clase (o lo es parcialmente). En todos los casos, deben fundamentar sus afirmaciones desde los conceptos abordados en el marco de la formación.

3- Diseño y análisis de Micro-clases

La intención aquí es que los participantes exploren algunas estrategias de enseñanza, generalmente desconocidas para ellos, y analicen la potencialidad de las mismas, los supuestos pedagógicos en las que se asientan y las posibilidades de utilización. Para comenzar se organizan

en pequeños grupos que planificarán una *Micro-clase*⁴ (en adelante MC) de 30 minutos de duración atendiendo a alguna condición definida por el equipo docente que delimita aspectos a explorar en profundidad. Estas MC tienen como destinatarios reales (alumnos) a todos sus compañeros de cursada del programa y deberán enseñar, a través de las mismas, un contenido de su propia elección. Luego de cada MC, los participantes analizan lo ocurrido, en forma individual, de acuerdo a una guía estipulada. Seguidamente se comparte el análisis bajo la forma de retroalimentación a los compañeros que estuvieron a cargo de la MC. El dispositivo logra profundidad, al llevarse adelante tres MC que atienden a cada una de las condiciones definidas, ya que las recurrencias y diferencias en los modos de desarrollar cada una de las propuestas diseñadas por los participantes permiten arribar a algunas conclusiones que se ponen en diálogo con la bibliografía pertinente.

4- Talleres de producción

Se trata de un dispositivo habitual que adquiere particularidades según propósitos específicos: diseño de clases, de programas de cursos, de programas e instrumentos de evaluación, etc. En sus aspectos más generales, los Talleres parten de la recuperación de las prácticas reales de los participantes y estructuran un proceso de trabajo que invita a tomar esas prácticas como objeto de análisis, a recurrir a teorizaciones pedagógicas pertinentes y valiosas para ampliar las comprensiones sobre el mismo, a interactuar con colegas y docentes en busca de síntesis parciales y a construir en forma progresiva alternativas de mejora de dichas prácticas. Los talleres se desarrollan al interior de los módulos y se alternan con otras actividades.

5- Práctica docente tutorada y escritura de portfolio

La actividad de este espacio propone un acompañamiento, a través de la mediación de la escritura, de situaciones de la práctica real seleccionadas como relevantes por los propios participantes. Reconstruyen seis situaciones concretas de su práctica docente como objeto de reflexión pedagógica sobre: planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, planificación curricular y micro curricular, diseño de clases, construcción de instrumentos de evaluación, preparación de materiales de apoyo, etc. Éstos incluyen: una descripción de la situación elegida, explicitación de los motivos de su selección, un análisis pedagógico de la misma y, si corresponde, propuestas de mejoramiento de la práctica analizada.

Para acompañarlos en este proceso los participantes cuentan con tres instancias: 1) Talleres de portfolio. Se realizan seis talleres distribuidos a lo largo de los dos años del PFDU. En

éstos se propone una inmersión en el encuadre del dispositivo, se sostiene y orienta la escritura reflexiva y se facilita el intercambio con los colegas. 2) Tutoría individual: se realizan encuentros personales entre el participante y una docente que se efectivizan cuando cada uno lo solicita y/o cuando el equipo docente lo considera necesario. 3) Comentarios escritos: los participantes entregan sus reflexiones en forma periódica, en distintos estados de avance y considerando las retroalimentaciones recibidas, y luego las compilan en un portfolio final individual del programa de formación.

Resultados

Desarrollar seriamente competencias representa mucho tiempo, pasa por otro compromiso didáctico y otra evaluación y exige situaciones de formaciones creativas, complejas y diferentes a las sucesiones de cursos y de ejercicios (...) Cuando uno deja de ser enseñante y se convierte en formador de enseñantes la construcción de competencias profesionales tendría que convertirse en la verdadera apuesta. Un formador de adultos no es un enseñante que se dirige a adultos. Deja de pasar a toda velocidad las páginas del texto del saber crea situaciones en las que se aprende “a hacer haciendo lo que no se sabe hacer” (Meirieu, 1996) y a “analizar su práctica y los problemas profesionales detectados.” (Perreneud, 2004, p.174)

La implementación sistemática de estos dispositivos de formación docente, junto con la recolección y análisis de los datos, nos permiten la elaboración de una primera categorización. Identificamos, así, tres tipos de dispositivos: aquellos destinados a revisar concepciones y conocimientos, los que promueven la producción de alternativas de acción y por último, dispositivos que involucran jugar el juego completo de la docencia.

Dispositivos para revisar las propias concepciones y conocimientos

El comienzo del programa de formación es un momento clave ya que se establecen acuerdos que conforman el contrato didáctico del PFDU, aunque no es el único. Los participantes han manifestado en diversas oportunidades que se acercan a este espacio en busca de “recetas” que les indiquen cómo resolver los problemas de su práctica y se encuentran con una propuesta que, conforme lo presentado en los apartados anteriores, dista de esas expectativas iniciales. Por eso, este contrato requiere ser presentado ya que delinea el tipo de tareas y demandas que supone la participación en la PFDU, tanto para los participantes (docentes en formación) como para las docentes a cargo.

Recuerdos de una buena clase y *La clase en 15 minutos* son dos de los dispositivos que nos permiten ilustrar la modalidad de trabajo del programa en general, y especialmente revelar aquellas teorías sobre la enseñanza que portan los docentes en formación para revisarlas en forma conjunta a la luz de las teorías del campo educativo. En ambos casos, nos permiten ir más allá de explicaciones construidas en forma ritual (Perkins, 1995), o del orden del deber ser, para poner en juego aquello que efectivamente guía sus prácticas docentes.

En la *Clase en 15 minutos* se los invita a construir un artificio para el contexto del PFDU, desde una actitud de juego distendida que contribuye a la creación de un clima grupal propicio para participar con lo que saben, empezar a compartir sus propias reflexiones y atreverse a ponerlas en discusión. Esta dinámica permite acceder a las concepciones de los docentes en formación, de modo indirecto, a través de la puesta en acto de estas clases. A partir del registro sistemático, realizado a través de la observación de *las clases en 15 minutos* y de los diálogos en los plenarios de intercambio y reflexión colectiva sobre las experiencias, encontramos ideas que se reiteran, tales como:

□ Suelen desarrollar “clases” enseñando procedimientos, en las que “cuentan cómo”. Es decir, describen qué o cómo se hace algo o, en el mejor de los casos, intentan ilustrarlo o mostrarlo. Inferimos así que para los docentes en formación enseñar equivale a “decir” y aprender consiste en escuchar y conservar para luego aplicar en otro escenario.

□ Respecto de los contenidos suelen enfocarse en lo que “tiene el docente para contar” más que en los que los estudiantes necesitan o pueden aprender. En este sentido, no se plantean cuál es el “conocimiento nuevo” a aprender en las “clases”, ni contemplan si lo enseñado está demasiado alejado de lo que pueden llegar a comprender los alumnos o si, por el contrario, ya lo sabían.

Estas ideas emergen en las discusiones plenarias luego de la puesta en acto de las clases por los propios participantes. Son ellos mismos quienes se ven sumergidos en un proceso de mirar y mirarse reflexivamente, lo que les resulta movilizante. Al mismo tiempo, la docente a cargo de la coordinación realiza cierto énfasis, propone detenerse, o incluye interrogantes que problematizan aquello que todavía no se ha planteado. Así, los participantes intervienen con afirmaciones como: “al tratarse de una habilidad, hubiera preferido practicar”; “buscaron dar más información que generar intercambio... seguramente tenía mucho que aportar”; “había gente que nunca había visto una palpación y otros que ya lo sabían por completo, entonces, ¿qué querían

enseñarnos?"; "¿el objetivo era conocer la técnica o realizarla?", entre algunas de las más ilustrativas. Estas cuestiones les revelan aspectos cruciales y desafiantes de la enseñanza.

Por su parte, *Recuerdos de una buena clase*, parte de su experiencia real (generalmente como estudiantes) y permite recuperar sus concepciones respecto de qué entienden por buena enseñanza a partir de una propuesta de producción que las expresa en forma indirecta a través de la narración escrita de una vivencia personal. A diferencia del dispositivo anterior, éste combina momentos de interacción y reflexión compartida (con los colegas en formación y las docentes) con instancias de reflexión y producción individual.

En una primera instancia, al compartir oralmente sus recuerdos de una *buena clase*, encontramos que los relatos expresan que *dar* una buena clase involucra, por ejemplo, características personales de carisma, oratoria y "sapienza" por parte de los docentes. Otros recuperan aspectos didácticos aunque sin identificarlos directamente: "participé", "entendí" o "aún recuerdo lo aprendido". Si bien para las docentes autoras de este trabajo la *buena enseñanza* incluye las perspectivas epistemológicas, morales y contextuales, es decir que trasciende aspectos instrumentales y personales como los que ellos expresan mayoritariamente, trabajar *sobre* y *con* sus presupuestos nos permite presentar a los participantes sobre qué áreas se enfocará el PDFU y cuáles son sus límites.

Luego de la interacción con pares y docentes, y de haber realizado durante 6 a 8 semanas otras actividades y aprendizajes, se propone una instancia de revisión crítica individual de esos recuerdos. En ella se promueven procesos de reflexión desde y sobre estas concepciones iniciales. Esta revisión trasciende el sentido común al articularse con teorías del campo educativo, tal como ilustran los siguientes fragmentos⁵:

En la consigna inicial de este módulo, había elegido esta clase considerándola buena ya que creía que el clima de la misma había sido fundamental para el proceso de aprendizaje. Luego de haber leído los distintos autores y haber incorporado nuevos conceptos sobre lo que los buenos docentes hacen en clase para ser exitosos, puedo concluir que ésta ha sido una buena clase por otros motivos⁶. El docente ha tenido en cuenta muchos de los conceptos troncales estudiados durante el módulo, fundamentalmente desarrollando el aprendizaje reflexivo. Es verdad que hay algunos aspectos que no fueron incluidos, y podrían ser tenidos en cuenta para lograr que la clase sea aún mejor (...) (Lorena, Médica de Familia, Estudiante de 1er. año del PFDU).

Este primer fragmento muestra cómo, aun reafirmando su elección inicial de una buena clase, reconoce otros argumentos que dan cuenta del valor de la misma sostenidos en categorías

pedagógicas. Asimismo, aun argumentando sobre las fortalezas del caso relatado, esta participante identifica posibilidades de mejora de la clase que forma parte de su biografía. Por su parte, el siguiente es ejemplo de otros procesos de análisis:

[Ahora que lo vuelvo a pensar, el recuerdo elegido como buena clase al inicio] en realidad, más que un acto de enseñar y aprender, aquello se pareció a una situación teatral, donde el profesor efectuó un monólogo simpático y ruidoso, y nosotros, como audiencia sentados divirtiéndonos. No recuerdo que hayamos participado en nada ni reflexionado acerca de nada. Solo escuchábamos. Se trataba de que metiéramos en nuestra memoria una serie de ruidos cardíacos, que se suponía nos servirían después para algo. Es para mí un ejemplo de solo aprendizaje trivial opuesto totalmente al aprendizaje reflexivo. ¿Cómo habríamos podido en cuarenta y cinco minutos, reflexionar junto al docente y pensar para poder relacionar cada uno de esos ruidos cardíacos a una determinada patología, y relacionando además los otros signos y síntomas de cada una de ellas? Imposible, una clase reflexiva (Litwin, 1997⁷) que tal vez hubiera sido buena, no se puede componer en este contexto. Si lo que pretendían enseñarnos eran enfermedades de las válvulas cardíacas, por qué en vez de pasar todo el tiempo recitando un solo signo, los ruidos, no nos enseñaron o discutimos cada enfermedad en su totalidad, con todos sus signos y síntomas? Un claro ejemplo de atomización de la enseñanza o tal vez “elementitis” (Perkins 2010⁸). ¿Cuándo suponía el docente que íbamos a integrar los ruidos cardíacos con el resto de los signos y síntomas de cada enfermedad? Creo que aún esto no ocurrió.” (Oscar, Cirujano, Estudiante de 1er año del PFDU)

Este participante se distancia de su primera elección estableciendo que ya no considera buena enseñanza a la dinámica vivenciada y las características personales del docente. Se enfoca en aspectos didácticos nodales como la selección de contenidos y la definición de tareas de aprendizaje respecto de los mismos. Recuperamos las reflexiones de Oscar como ilustración de las variadas expresiones que se reflejan en el material documental que los participantes producen en el marco de los dispositivos aquí relevados y que muestran los cambios que empiezan a operar en los docentes en formación a partir del proceso del PFDU. En suma, estos dispositivos que van construyendo el recorrido por el programa formativo, expresan su mayor potencial cuando los participantes retoman sus propias ideas y producciones y se animan a volver a analizarlas desde conceptos de la pedagogía que se constituyen en modos de pensar su práctica docente.

Dispositivos para ensayar alternativas

Estos espacios son desarrollados con la finalidad de que los participantes puedan experimentar, poner en juego, vivenciar prácticas reales a las que no están habituados o que no realizan de manera frecuente. Los mismos se ven sumergidos en el análisis y la producción de

algún tipo de material (diseño curricular, programas e instrumentos de evaluación, planificación de clases) o en el desarrollo de micro propuestas de enseñanza. La principal diferencia entre las microclases y los talleres, es que las primeras son una (re)creación artificial elaborada especialmente para la PFDU sobre la cual se reflexiona, en tanto los talleres proponen el trabajo sobre diversos aspectos de su práctica real.

Un punto central de ambos es alentarlos a su realización en forma grupal, sobre todo en las instancias de taller cuando existen participantes que trabajan en los mismos equipos docentes o disciplinas. Asimismo, se propician instancias de revisión entre pares para enriquecer las producciones con miradas *extranjeras* y, del mismo modo, las docentes *monitorean* la producción de los borradores.

Como se describe previamente las *microclases* son una oportunidad de reflexión conjunta sobre la puesta en acto de alguna condición didáctica que se quiere profundizar. Así, la propuesta los moviliza a revisar y estudiar, con ayuda de bibliografía orientativa, aspectos difíciles (Perkins, 2010) o zonas pantanosas (Schön, 1992) del diseño e implementación de una clase, atendiendo determinadas condiciones didácticas (tipo de actividad de aprendizaje que se propone –resolución de problemas por ejemplo-, necesidad o no de trabajar mediante la interacción entre pares, etc.). Los siguientes fragmentos ilustran las reflexiones sobre estas *partes difíciles* que los docentes en formación sostienen durante el diseño de las MC. Los tópicos centrales son: la adecuación del contenido a los destinatarios de la micro-clase, la concordancia entre contenido, aprendizajes esperados y estrategia, la coherencia entre las actividades de enseñanza que conforman la secuencia, la revisión de las condiciones de desarrollo de una estrategia particular, etc.

Creo que vamos a tener que definir qué vamos a enseñar en 30 minutos que resulte interesante a todos. (...) Elijamos lo que elijamos vamos a tener que revisar el tema (me parece).” (Alicia, Pediatría, primer año)

“(...) creo que debemos preguntarnos qué queremos que estos destinatarios aprendan. Me cuesta encontrar un aspecto relevante para todos ellos. (Olga, Enfermería, primer año)

En estos fragmentos se pone en evidencia el desafío de tener en cuenta el contenido de enseñanza y los destinatarios. En los siguientes comienzan a preguntarse por la relación entre el contenido de enseñanza, los destinatarios de la micro-clase y la naturaleza de la condición

didáctica que se les pidió tener en cuenta (en estos casos era que se aprendiera algo a través de la interacción entre pares).

Lo primero a definir creo también es el qué queremos enseñar "los efectos nocivos del uso indiscriminado de los AINEs y también el por qué: para evitar su uso indiscriminado o no adecuado. Y el para qué: fomentar su uso responsable o evitar las consecuencias de su mala utilización. Me gustaría una visión en profundidad para ajustar la modalidad de aprendizaje entre pares. (Susana, Terapia Intensiva, primer año)

(...) tenemos que dar con esa "medida" considerando que debemos utilizar aprendizaje entre pares no creo que podamos prescindir de un trabajo grupal incluido en esos 30 minutos. Quizá podríamos pedirles que discutan intercambien y a partir de lo expuesto en la "nano conferencia" compartan alguna conclusión, (ejemplo como consumidores o prescriptores de AINE cómo educarían a la comunidad) (Alfredo, Clínica, primer año)

"Ahí está lo difícil de dar con el cómo, cuándo pretendemos que los destinatarios intercambien y logren un aprendizaje *significativo* a través del diálogo y en 30 minutos. ¡Y con el agregado de la heterogeneidad de los mismos!" (Estela, Bioquímica, primer año)

En los dos últimos fragmentos los docentes en formación comienzan a interrogarse profundamente por si las tareas diseñadas encarnan con fidelidad lo que las condiciones didácticas, la interacción entre pares o la enseñanza con problemas, representan.

...el elemento fundamental de este tipo de estrategia que es que el estudiante sea el protagonista y quien lleve adelante la tarea. Opino que tenemos que mirar y pensar la instancia de trabajo grupal como el "corazón" de la propuesta, afinar que elementos teóricos aportaremos y de qué manera todo en 30 minutos. (Federico, Cardiología, primer año)

Lo que dice Pozo⁹ es que "un problema es una situación que un individuo o un grupo quiere o necesita resolver y para la cual no dispone de un camino rápido y directo que lleve a la solución" y se constituye en un problema cuando hay un reconocimiento de la situación como tal. Es "una situación nueva o diferente de lo ya aprendido que requiere utilizar de modo estratégico técnicas ya conocidas". Tomamos como problema que los alumnos aprendan prevención de mordeduras ¿no es correcto? (Mónica, Pediatría, primer año)

Podemos ver cómo a través del uso de la bibliografía, la moderación de las docentes y el diseño en pequeños grupos, se comienza a pensar, problematizar, visibilizar la complejidad didáctica de atender a la relación entre contenido a ser enseñando, destinatarios e intervenciones docentes bajo condiciones preestablecidas. Una vez puestas en acto, las microclases son analizadas por el conjunto del grupo en formación, con foco en la condición prefijada. ¿Cuándo

vale la pena enseñar con exposición oral, o proponer una interacción entre pares, etc.? ¿Cuándo no es oportuno? ¿Para qué incluir un estudio de caso? Son algunos de los interrogantes que obtienen respuestas luego de atravesar por estas experiencias.

Por su parte, los *talleres* dinamizan áreas de la docencia que suelen quedar anquilosadas. Por ejemplo, algunas veces quienes las diseñaron ya no son los docentes que las llevan adelante. Es decir, mucho del diseño curricular o de las formas de evaluación en una materia o curso, suelen ser planteados en momentos inaugurales y luego se reproducen sin saber quién las elaboró o porqué "las cosas son como son". En estos espacios los participantes son invitados a analizar críticamente los programas de evaluación y la planificación de los contenidos de enseñanza. Así la formación les brinda no sólo un bagaje conceptual sino también la posibilidad real de impactar en sus prácticas concretas, pues mucho de lo planificado y diseñado en talleres suele ser implementado en sus espacios como docentes. A continuación citamos algunas de las producciones de los alumnos de la formación docente que dan cuenta de este recorrido crítico y creativo.

Hemos descubierto que el programa [de perfeccionamiento en XXX¹⁰] tiene, al menos, cuatro problemas importantes: falla el enfoque de los objetivos: preeminencia de área clínica, y se desatiende las prácticas quirúrgicas relacionadas con el diagnóstico y tratamiento de la Esterilidad; falla en la selección y profundidad de los contenidos; falla en la secuenciación: la linealidad de la propuesta actual pierde en integración e interacción entre los contenidos; desconoce el contexto socioeconómico e institucional de los posibles destinatarios al no ser remunerativa. (Jorge y Gabriela, Ginecología, segundo año)

Este ejemplo da cuenta de los aspectos del diseño curricular que comienzan a problematizar al interior de las propuestas en las que enseñan, y sobre las cuales construyen proyectos alternativos durante los talleres. Dichas alternativas son fundamentadas teóricamente y quedan plasmadas en un programa ajustado a la estructura solicitada por sus instituciones. Algo similar sucede con los talleres de diseño de programas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

Este programa de evaluación del Curso Superior de XXX intenta ser una parte estructural y no quedarse en un simple anexo descontextualizado al programa del curso. Logré entender la importancia de la concepción que subyace en los instrumentos de evaluación y su estrecha relación con las condiciones de enseñanza y la naturaleza de los contenidos que aborda el curso. Entendí también la necesidad de tener en cuenta herramientas adecuadas a las diferentes situaciones, es decir, dejar de utilizar la balanza para medir la distancia (Brailovsky, 2001¹¹). El programa de evaluación intenta evitar

las desventajas de exámenes aislados o descontextualizados que no son objetivos ni justos, que no logran por sí mismos mejorar el aprendizaje y que finalmente dificultan la relación entre pedagogía y aprendizaje (Díaz Barriga, 1995¹²). En primer lugar delineé los objetivos de evaluación acorde a los de enseñanza... (Gustavo, Kinesiología, segundo año)

El fragmento continúa explicando cuáles son los instrumentos de evaluación, cómo se implementarán y por qué. La profundidad conceptual con que la mayoría de los participantes producen estos textos argumentativos da cuenta de aprendizajes genuinos, que influyen en la realidad cotidiana de sus tareas docentes.

En suma, tanto las microclases como los talleres resultan ser experiencias que permiten transitar modos alternativos de llevar adelante la tarea docente. Ambos dispositivos son concebidos como laboratorio que se propone trascender-un abordaje exclusivamente conceptual para avanzar sobre el ejercicio de prácticas complejas reales. Muchas veces, no es sencillo diseñar un instrumento de evaluación que cuestione el “multiple choice” para repensar críticamente qué se pretende evaluar a la luz de aquello que fue enseñado. Supone construir algo tan nuevo, tan distinto, que en algunas oportunidades genera temor en los docentes en formación por la incertidumbre que supone dejar atrás lo conocido. De este modo, los dispositivos de formación descriptos pueden resguardar, acompañar y alentar el diseño, propician el análisis y habilitan dudas y cuestionamientos junto con las necesidades. Al desarrollar sus ideas, plasmarlas en una propuesta concreta, darle forma, surgen interrogantes pero también la oportunidad genuina de ensayar respuestas y alcanzar aprendizajes profundos y duraderos acerca de la docencia en el nivel superior.

Dispositivos para pensar sobre la propia práctica (real y posible)

Este dispositivo se desarrolla en el marco del espacio curricular *Práctica docente tutorada*. El mismo propone poner en el primer plano del análisis por parte de los docentes en servicio las complejas variables definidas por los contextos: por qué y qué revisar del quehacer docente, para qué, bajo qué condiciones, qué herramientas se brindan como necesarias para el cambio, qué estrategias institucionales se activan, etc. Desde estas dimensiones es valioso compartir y socializar los sentidos, necesidades, ventajas que conciernen a las propuestas educativas en las que los cursantes están involucrados. La escritura es una de las maneras de

“recuperar” las concepciones y prácticas de los docentes y el Portfolio la forma de dar continuidad al proceso reflexivo (Shulman, 1999).

Así, el Portfolio en la formación de nuestros docentes constituye una invitación constante a la reconstrucción conceptual, reestructuración de sus modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias vivenciadas y las reflexiones generadas en torno a las mismas (Roni, Eder y Schwartzman, 2013). Apunta a poner en tensión las teorías y las prácticas en contextos reales (Davini, 2015). “La reflexión sobre la propia práctica (real y posible) puede influir en las prácticas futuras, porque se consolida la comprensión de la situación de ejercicio profesional o resulta oportuna recrear una solución mejor o más general, en un diálogo entre pensamiento y acción” (Schön, 1992, p. 41).

Desde nuestra propuesta, nos permite encontrar cuestiones abiertas y problemas reales, con especial atención en las áreas de incertidumbre y controversia del quehacer docente. La realidad, el hábito, la cotidianeidad misma son utilizados como fuente primaria, y posibilitan cuestionar concepciones y hacer conscientes los propios repertorios de acción, a través de instrumentos conceptuales de análisis, a la vez que enseñan una particular relación con el saber. Todas éstas son competencias complejas y centrales del quehacer docente que pueden ser recogidas a través de este instrumento (Barberá, 2005). El portfolio propone una relectura del proceso formativo, a partir de una nueva mirada de la práctica relatada y de la reflexión que hicieron sobre ella al concluirlo.

Para ilustrar esto, compartimos lo que dicen algunos docentes en sus Portfolios:
Repaso las distintas entradas o trabajos que conforman esta carpeta o portafolio y me sorprende a mí misma. Por un lado veo que aprendí más de lo que yo misma pensaba y parte de esa sorpresa incluye que al ir pasando las páginas me van surgiendo dudas o preguntas que antes ni se me hubiesen ocurrido. (...) Todos los trabajos representan parte de mi proceso de aprendizaje. Con sus limitaciones, errores, dudas y falta de fundamentación, aun así todos me muestran que estos dos años no fueron sólo leer y venir a cursar. (Mariela, Neuróloga infantil)

En la sala de internación tengo, dependiendo el momento del año, entre dos y cuatro residentes a mi cargo. Muchas veces se suma también a la recorrida algún alumno del internado rotatorio de diferentes universidades o de semiología del Instituto Universitario del Hospital Italiano. Pero ahí no termina la cosa, ya que analizando la relación laboral con enfermería en los casos en que ésta es buena, hay mucha interacción con enseñanza bidireccional. Por un momento pensé que quizás el consultorio era mi ámbito de “vacaciones de docencia” pero tampoco, ya que esporádicamente tengo alumnos o residentes rotando conmigo y por otro lado, los mismos pacientes demandan mis estrategias docentes a la hora de explicarles por ejemplo cómo cocinar sin sal o

cómo realizar un puf de la medicación, etc. Por todo lo antes descripto, me declaro en condiciones de afirmar que la docencia NO es un tema menor en mi jornada laboral. Sin entrar en el campo personal donde la relación con hijos, sobrinos, padres, abuelos, vecinos, etc., nos suele ubicar en un rol docente. (Lucía, Médica clínica)

Hoy sé que cuando preparamos una clase debemos pensar en los alumnos a los que va dirigida la misma, debemos saber quiénes son, pensar en ellos como personas y como seres pensantes y no sólo como meros oyentes de nuestra clase. (Jorge, Pediatra)

Como se refleja en los fragmentos citados, este dispositivo permite recuperar las prácticas reales y las concepciones que subyacen, permite *escribir ciencia* (Lemke, 1997) e irse apropiando no sólo del lenguaje sino de todo lo que éste supone. Construye puentes para que las docentes del Programa de formación podamos compartir su mirada sobre la propia experiencia y los hallazgos y las dudas que surgen como fruto de la práctica y la reflexión sobre ella. Si bien es un trabajo individual en términos de escritura, es un espacio de trabajo compartido porque genera instancias de reflexión y construcción conjunta con los docentes y también con algunos compañeros. Permite jugar el juego completo y escribir sobre él desde los primeros meses del proceso formativo.

A modo de cierre

¿En qué medida las categorías expresadas en el análisis de esta ponencia posibilitan la construcción de mejores dispositivos de formación docente? Los casi 10 años de trabajo en este programa de formación apuntan a problematizar prácticas que se reproducen acríticamente, modificar concepciones y aportar a una mejora en la enseñanza.

El proceso de formación posibilita la construcción de una *mirada* diferente sobre la educación en ciencias de la salud, y la docencia empieza a configurarse como algo más que *dar una clase*. Son muchos los desafíos que esto genera: construir la identidad docente es empezar a “pelear” por un saber propio y específico, un tiempo y un espacio para ponerlo en juego y revisarlo, un reconocimiento también material (porque el asumirse docente es asumir plenamente una nueva profesión que requiere tiempo y dedicación).

¿Qué posibilidades hay para la permanencia de los cambios que la formación sistemática inicia frente a una cultura institucional que nos siempre los sostiene? ¿Será posible avanzar en esta construcción cuando las condiciones laborales de los médicos, enfermeros, etc. son poco favorables y compite con profesionalizar la docencia? Aparecen nuevas invitaciones y algunos

caminos para recorrer en pos de trabajar por el desarrollo de comunidades de aprendizaje en las que profesionales de la salud y especialistas en educación podamos seguir construyendo juntos mejores prácticas, esas que nos animan a pensar que otros *mundos* son posibles.

Agradecemos los permanentes aportes de la Lic. Erica Delorenzi, integrante del equipo de investigación, quien nos enriquece con sus perspectivas y reflexiones.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. *Ensayos y Experiencias*, 23.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9 (31).

Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Camilloni, A., Cols E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

Contreras, J. D. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24).

Davini, Ma.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Durante, E. (2012) La enseñanza en el ambiente clínico: principios y métodos. *REDU*, 10, Número especial dedicado a la *Docencia en Ciencias de la Salud*, 149-175. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu> (Noviembre, 2014)

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Eder, M.L. y Schwartzman, G. (2011). Formar o recetar: el aporte de la asesoría pedagógica para transformar las prácticas docentes. *Revista del Hospital Italiano de Buenos Aires*, 31(3).

- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza. En Wittrock, M. (Comp.). *La investigación de la enseñanza*. (Tomo I). Barcelona: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Harden, R.M. y Crosby, J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22 (4), 334-347.
- Kelly, A. y Lesh; R. (2000). *Handbook of research design in Mathematics and Science Education*. Mahwah: Erlbaum.
- Kelly, A.; Lesh, R. y Baek, J. (eds.) (2008). *Handbook of Design Research Methods in Education*. NY: Routledge.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. España: Paidós.
- Ogborn, J., Kress, G., Martins, I. y McGillicuddy, K. (1998) *Formas de explicar: La enseñanza de las ciencias en secundaria*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Perrenoud P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Roni, C.; Eder, M.L. y Schwartzman, G. (2013). El portfolio en la formación docente en ciencias de la salud: una herramienta de aprendizaje y evaluación. *VERTEX Revista Argentina de Psiquiatría*, XIV (109).
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Schwartzman, G. y Eder, M.L. (2012). “Radiografía” de docentes (en formación) en ciencias de la salud. En *II Congreso Metropolitano de Formación Docente*. FFyL/UBA.
- Schwartzman, G.; Eder, M.L. y Roni, C. (2013). La formación docente en Ciencias de la Salud: de recetar a formar. *VERTEX Revista Argentina de Psiquiatría*, XIV (109).

Shulman, L. (1999) Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (comp.) *El uso de portafolios*. Buenos Aires: Amorrortu.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, 284. Madrid: MEC.

Triviño, X., Sirhan, M., Moore, P., & Reyes, C. (2009). Formación en educación de los docentes clínicos de medicina. *Revista médica de Chile*, 137(11), 1516-1522. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872009001100018&lng=es&tlng=es.10.4067/S0034-98872009001100018.

(Noviembre, 2014)

¹ Proyecto de Investigación: “Pedagogía de la Formación Docente Universitaria en Ciencias de la Salud.” Dirigido por Gisela Schwartzman que pertenece al Departamento de Educación. Instituto Universitario del Hospital Italiano. 2007/2014.

² Tomamos la siguiente definición:

Un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009, p. 37)

³ La idea de una buena clase se inspira en el concepto de buena enseñanza de Fenstermacher (1989).

⁴ Nos referimos con microclases a un fragmento de lo que sería una propuesta de enseñanza más amplia, extendida y completa en un contexto educativo real, para hacer foco en aspectos centrales del diseño didáctico.

⁵ Los fragmentos transcritos forman parte de los textos que los docentes en formación producen en el desarrollo de estos dispositivos y conforman parte de la empiria que analizamos en la investigación mencionada.

⁶ El resaltado en los fragmentos transcritos pertenece a las autoras.

⁷ El texto al que refiere este estudiante es Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

⁸ El texto al que refiere este estudiante es Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.

⁹ El texto al que refiere esta estudiante es Pozo, J. (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.

¹⁰ Se resguarda la identidad de los participantes reemplazando algunos datos de identificación XXX.

¹¹ El texto al que refiere este estudiante es: Brailovsky, C. (2001). Educación Médica, evaluación de las competencias. En *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Buenos Aires: OPS/UBA.

¹² El texto al que refiere este estudiante es: Díaz Barriga, A. (1995). El examen. En *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Rei-Aique-Instituto de Estudios y Acción Social.