

Formación docente en y para la universidad: dispositivos y prácticas en ciencias de la salud.

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

Cita:

Schwartzman, Gisela, Eder, Ma. Laura y Roni, Carolina (2014). *Formación docente en y para la universidad: dispositivos y prácticas en ciencias de la salud. REDU Revista de Docencia Universitaria, 12, 179-201.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carolina.roni/8>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pePf/3Wc>



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 en y para la universidad: dispositivos y prácticas en Ciencias de la Salud.

Formación docente en y para la universidad: dispositivos y prácticas en Ciencias de la Salud.

Gisela Schwartzman

María Laura Eder

Carolina Roni

Instituto Universitario del Hospital Italiano
Buenos Aires (Argentina)

Gisela Schwartzman

María Laura Eder

Carolina Roni

Instituto Universitario del Hospital Italiano
Buenos Aires (Argentina)

Resumen

Encarar la formación sistemática de docentes en ejercicio cuya ocupación central no es la enseñanza presenta desafíos. En este trabajo se describe un Programa de formación en docencia universitaria en ciencias de la salud que propone afrontarlos. En este participan anualmente alrededor de 40 profesionales que ejercen como docentes de carreras de grado y posgrado del Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires. Con la finalidad de explicar cómo este Programa enfrenta

Abstract

Systematic training for in-service teachers whose main occupation is not teaching presents challenges. This paper describes a teaching training program at a university of health sciences that deals with them. Around 40 professionals who teach in undergraduate and graduate courses of the Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires take part annually in this program. In order to explain how this program faces those challenges, we perform a pedagogical-didactic characterization of some of its

los desafíos que se reconocen, se realiza una caracterización pedagógico-didáctica de algunos de sus dispositivos de formación. Este análisis se inserta en un proceso de investigación de diseño didáctico encarado por las autoras y docentes responsables de esta propuesta y recoge tanto el registro sistemático de la experiencia en aula como las producciones escritas y reflexiones personales de sus participantes. Como resultado encontramos que estos dispositivos pueden agruparse en tres tipos: para movilizar la reflexión sobre las propias concepciones, para producir alternativas de acción y para jugar el juego completo de la docencia. Desde la voz de sus participantes, estos dispositivos, de forma complementaria y a lo largo de los dos años del programa, logran problematizar prácticas que se reproducen acríticamente, modificar concepciones y mejorar el ejercicio de la enseñanza. Así, el presente análisis aporta conceptualizaciones y propuestas de formación que podrían nutrir no sólo la actividad de quienes tienen la responsabilidad de concebir y llevar adelante propuestas semejantes, sino también a la producción de conocimiento en el campo de la formación en docencia universitaria.

Palabras clave: Programa de Formación, Educación Superior, Método Educativo, Ciencias de la Salud, Universidad, Estrategias didácticas.

“training devices”. This analysis is part of didactical design research undertaken by the authors and teachers responsible for this proposal and includes both systematic record of experience in the classroom, participants written work and their personal reflections. As a result we find that these devices can be grouped into three types: to mobilize the reflection on their own conceptions, to produce alternative courses of actions and to play the whole game of teaching. From the voice of the participants, these devices, complementary and throughout the two years of the program, problematize practices uncritically reproduce, modify conceptions and improve the practice of teaching. Thus, this analysis provides conceptualizations and training proposals that could support not only the activity of those who are responsible for designing and conducting such projects, but also to the production of knowledge in the field of teacher training in university teaching.

Key words: Training Program, Higher Education, Educational Method, Health Sciences, University, Teaching Strategies.

Introducción

La formación sistemática en docencia universitaria en ciencias de la salud presenta al menos tres desafíos. En primer lugar, los participantes ya son docentes en ejercicio y muchas veces sus prácticas reproducen acríticamente propuestas de enseñanza centradas casi exclusivamente en exposición de información. En segundo lugar, la docencia en contextos de ejercicio profesional (consultorios, quirófanos, etc.), centrales en la formación de profesionales en este campo, no suele ser conceptualizada como tal

y queda restringida a un “mire” y en el mejor de los casos “imite”. Por último, algunos docentes buscan profesionalizar su labor por un requerimiento a cumplir más que por una necesidad percibida. Ante esta coyuntura 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. Esta propuesta 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 artículo reflexionamos desde un enfoque didáctico sobre algunos dispositivos de formación desarrollados a lo largo del PFDU. Este análisis se inserta en un proceso de investigación de diseño encarado por las autoras y docentes responsables de esta propuesta y recoge tanto el registro sistemático de la experiencia en aula como las producciones escritas y reflexiones personales de sus participantes.

A continuación se comparten algunas ideas que orientan los modos de enfrentar los desafíos identificados. Luego presentamos la propuesta integral de formación y la descripción de algunos de los dispositivos que la conforman para, seguidamente, caracterizarlos y dar cuenta de su aporte en la producción de conocimiento en torno a la formación docente universitaria en ciencias de la salud.

La formación sistemática para la docencia universitaria

En este apartado, abordaremos el marco conceptual que fundamenta las decisiones de diseño y análisis que son objeto de este trabajo. En primer lugar presentamos una conceptualización de los desafíos que reconocemos en la práctica y que dan origen al problema que recorta nuestra investigación. En segundo lugar, se sintetizan las principales categorías teóricas que orientan nuestra mirada en tanto investigadoras y formadoras.

Desafíos que se nos presentan

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 supone que la docencia consiste, principalmente, en dos propuestas típicas o tradiciones no cuestionadas: una supone que “dar” clase, generalmente de manera expositiva y preferentemente con una presentación de diapositivas, debe estar centrada en brindar información (Eder y Schwartzman, 2011; Schwartzman, 2012); 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 desafíos al momento de planificar y desarrollar una formación sistemática sobre docencia universitaria. Pues, si el aprendizaje es construcción, requiere entonces vincular lo nuevo con lo que ya se sabe y afrontar la compleja tarea

de transformarse y transformar la mirada sobre la realidad (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009; Ferry, 1997). Es decir, afrontar la complejidad de recuperar sus concepciones y experiencia educativa para profesionalizar su rol docente. Para esto, se identifica que un eje fundamental de la formación es la reflexión sobre la propia práctica de enseñanza (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009; Edelstein, 2011; Perrenoud, 2004). Mirarla, comprenderla, cuestionarla, analizarla a la luz de conceptos pedagógicos que permitan repensarla, distanciarse, generar alternativas. Apropiarse de algunas preguntas centrales para orientar la práctica acerca de: ¿cómo aprenden los alumnos? ¿Cuál es la naturaleza del contenido que se enseña? ¿Cómo enseñar las prácticas profesionales complejas? ¿Cuál es su rol como docente en la tarea de enseñar: proveer información, dar consignas, monitorear producciones de los alumnos? ¿Cómo articular sus tareas en el contexto institucional dado?

Asimismo, es necesario afrontar la problemática enunciada sobre la enseñanza en los contextos asistenciales (donde el espacio del aula se desdibuja) ya que generalmente, 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). Por ello, el segundo eje clave de la formación consiste en 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). Resulta necesaria la problematización y visibilización de estos ámbitos de enseñanza con sus propias reglas y características, que deben ser pensados desde el rol docente para que sean buenas experiencias educativas.

Por último, debe considerarse otro aspecto que se constituye como un desafío para pensar la formación docente universitaria: los docentes universitarios en los campos referenciados no tienen a la enseñanza como ocupación principal (y probablemente tampoco la tengan en el futuro). Su práctica profesional (en medicina, enfermería, odontología, kinesiología, etc.) da sentido a las prácticas de enseñanza en las que participan, es decir, “dan clases” porque tienen un saber que se actualiza y se enriquece en el desempeño de su profesión y en la investigación. En consecuencia, al momento de ingresar a una propuesta sistemática de formación docente hay un aspecto motivacional por parte de estos participantes a contemplar. Se ha documentado que las razones para encarar una “carrera docente” son diversas: es una nueva exigencia de los estándares para la formación de médicos y acreditación de las carreras en las que dan clases, es una necesidad sentida que los lleva a acercarse a la formación con preguntas y problemas, y también es un “requisito” para el desarrollo académico (Schwartzman, 2012). Frente a esta diversidad, el desafío está en movilizar aspectos identitarios del ser docente, acercarlos 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 para ellos 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.

En síntesis, la formación de docentes universitarios en ciencias de la salud enfrenta tres grandes desafíos: promover un aprendizaje reflexivo que les permita modificar prácticas docentes arraigadas; diseñar instancias y dispositivos que los sumerjan en la problematización y profesionalización de la práctica docente universitaria en todos sus ámbitos; y sostenerlos en este proceso que es complejo a través de tornarlo una

experiencia vital. Como respuesta a estos desafíos, el presente trabajo propone un modo de concebir la formación docente universitaria, a través de la descripción y el análisis de dispositivos de formación docente que, de forma complementaria, responden a las problemáticas descritas. A continuación daremos cuenta de los principios epistemológicos, pedagógicos y didácticos que guían su diseño y desarrollo.

Ideas que inspiran la propuesta de formación

Formarse es adquirir una forma particular de actuar y reflexionar (Ferry, 1997). Perfeccionar esta “forma” consiste en encontrar maneras de cumplir con tareas, para ejercer un oficio o una profesión. Cuando hablamos de formación profesional ésta presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, etc. ¿Cómo se adquiere esta formación profesional docente? ¿Qué propuestas formativas son las que permiten transitar un camino -que no es único- para transformarse en docente?

Nuestra práctica como formadoras de docentes nos ha permitido construir una serie de herramientas conceptuales que se sustentan en algunas ideas que reconocemos como centrales para responder las preguntas formuladas.

Una de ellas es la idea de reflexión, reflexión *en* y *sobre* la práctica para enriquecerla, comprenderla, modificarla. Reflexión entendida como:

(...) proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción y las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción) (Kemmis, 1985, p. 148-149; citado por Pérez Gómez, 1992).

Esto implica reconocer una experiencia y una práctica docente que son producto de la cultura institucional, disciplinar y de la propia biografía escolar. Supone también la necesidad de poner en primer plano el saber construido a partir de ellas y reconocer la complejidad de los procesos de transformación de esos saberes y de la práctica en el aula.

Tal como plantean José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010), es central la recuperación de la experiencia, no sólo como objeto de la reflexión sino como su motor:

Decía Hannah Arendt que no es posible pensar sin experiencia personal. Es la experiencia la que pone en marcha el proceso de pensamiento. Pensamos porque algo nos ocurre, pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa. Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia o la insatisfacción de nuestro anterior pensar, necesitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que nos pasa. Justo, lo que hace que la experiencia sea tal es esto: que hay que volver a pensar. (p. 21)

La literatura y diversas experiencias plantean que la mejora de las prácticas reales

de los docentes está vinculada a su formación como profesionales reflexivos (Schön, 1992). Y la reflexión requiere de herramientas conceptuales, de teorías, que permitan ir más allá del sentido común ya que la reflexión por “sí sola” puede ser autoconfirmatoria (Brockbank y McGill, 2002).

Ahora bien, estas herramientas teóricas con las que trabajamos y que incluimos como parte del proceso de reflexión profunda, se van aprendiendo durante el desarrollo de la formación, por lo que parte de nuestro enfoque supone la enseñanza de las mismas junto con los modos de ponerlas en juego para realizar una reflexión crítica.

En este sentido, partimos de la premisa de que es necesario promover teorías que sean conocimiento generador y no inerte (Perkins, 1995). Las 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 sólo sirve para “aprobar”. El desafío es formar docentes para los que la teoría sea una herramienta *para* pensar, cuestionar, replantear y que supongan la construcción de herramientas futuras (Ogborn, Kress, Martins y McGillicuddy, 1998).

Este desafío nos remite a la relación teoría y práctica también desde otra perspectiva: se aprende haciendo (Bransford y Vye, 1996) y este hacer debe ser reflexivo. En la formación de los docentes, considerar esta perspectiva, implica, como nos recuerda Perrenoud (2004) que el docente necesita conocimientos que no puede reinventar él solo y que su reflexión será más poderosa si está anclada en las ciencias humanas.

Entonces, es necesario revisar qué teorías y cómo se articulan con la práctica, ya que ésta última no se deriva de la teoría (si así fuera, bastaría con que nuestros alumnos aprendieran buenas teorías). Podemos afirmar que teoría y práctica están “imbricadas o interrelacionadas”. ¿Qué implica esta afirmación? ¿Cómo, cuándo y por qué esto es o llega a ser así? Al decir de Wilfred Carr (1990):

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” (p. 84).

Nuestra preocupación no es sólo epistemológica, es también y fundamentalmente didáctica. ¿Cómo formamos docentes para los que la teoría sea una herramienta para pensar, cuestionar, replantear...? Los dispositivos que desarrollamos en este trabajo nos permiten avanzar sobre algunas respuestas y surgen de una mirada rigurosa y sistemática sobre nuestra propia práctica como formadoras.

Señalábamos previamente la necesidad de aprender haciendo: este hacer puede ser cognitivo y supone la necesidad de acción por parte del sujeto. Numerosas investigaciones muestran que es necesario pasar más tiempo usando el conocimiento de manera activa para resolver problemas que leyendo hechos y conceptos introductorios (Durante, 2012; Triviño, Sirhan, Moore y Reyes, 2009). Esto requiere además que la práctica sea guiada (Bransford y Vye, 1996) y reflexiva (Perkins, 1995; Perrenoud, 2004). La paradoja de aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo (Meirieu, 1998), plantea uno de los retos centrales de la formación. En la misma dirección, tomamos del constructivismo algunos elementos centrales para pensar cómo favorecer los procesos

de aprendizaje, entre los que queremos señalar los siguientes:

- Una concepción de las personas como agentes activos en la construcción de la realidad.
- Una concepción del lenguaje como acción, frente a un carácter exclusivamente referencial o comunicativo.
- La construcción del conocimiento como un proceso situado en un contexto cultural e histórico y también constructor de ese contexto.
- La construcción del conocimiento como un proceso interactivo. (Cubero Pérez, 2005)

Cuando abordamos la formación docente estamos pensando en la construcción de habilidades complejas que podemos vincular con la idea desarrollada por Perkins (2010) de “juego completo” que propone un aprendizaje pleno que supere la fragmentación propia de ciertos abordajes y un acercamiento que nunca incorpora de lleno a los alumnos a la práctica. El juego completo es por lo general alguna clase de indagación o desempeño que implica resolver problemas, explicar, argumentar, recoger información, desarrollar una estrategia, muchas veces crear algo. No se da en el vacío, requiere poner en acción métodos, propósitos y modos de construir y resolver de una o más disciplinas (u otros saberes) y siempre dentro de un contexto social.

Plantear el juego completo es recuperar la complejidad que, según Edgard Morin presenta un doble desafío: la –religazón- y la incertidumbre. *“Hay que religar lo que estaba considerado como separado. Al mismo tiempo hay que aprender a hacer jugar las certidumbres con las incertidumbres.”* (1998: 58)

Y la formación docente requiere que el abordaje de la complejidad recupere una serie de aspectos entre los que nos interesa destacar la construcción de dispositivos que no fragmentan la realidad sino que la abordan recuperando las múltiples dimensiones que la atraviesan y constituyen incluyendo como parte de los procesos las paradojas y dificultades (Medina, 2010). Especialmente, la dualidad saber - ignorancia que se pone en juego en el proceso de aprender y más aún cuando se trata de docentes que ya están desarrollando la tarea de enseñar.

Destacamos el planteo de José Contreras (2010) con el que traemos nuevamente la perspectiva de la formación como proceso complejo e integral:

El saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos in-corporado. Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, que se han constituido a partir de la separación del sujeto y de la experiencia de vida, sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive. (p. 63).

Transformarse y transformar la propia realidad, construirse como docente y no solo dar clase. Pensar y pensarse, trabajar desde la experiencia y que los conceptos sean herramientas con las que problematizarla y pensar alternativas.

Decisiones metodológicas que configuran el “recorrido”

El presente artículo 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. Ambas labores, la de investigar y la de formar en docencia universitaria en el campo de ciencias de la salud, se enriquecen mutuamente. Así, investigar la práctica como docentes lleva a aprender sobre ella y mejorarla, y a su vez, poner esos avances en diálogo con la producción de conocimiento del propio campo amplía los principios teóricos que la inspiran.

En tanto investigación de diseño didáctico, sigue una metodología cualitativa de investigación educacional empírica mediante el diseño de entornos didácticos motivados por problemas de la práctica educativa (ver apartado *La formación sistemática para la docencia universitaria. Desafíos...*) y guiados por la teoría producida para ese campo (ver apartado *La formación sistemática para la docencia universitaria. Ideas que inspiran la propuesta de formación*). Desde un paradigma descriptivo interpretativo de producción de conocimiento científico, este enfoque metodológico propone comprender cómo, cuándo y por qué las “innovaciones/propuestas” educativas funcionan en la práctica. Es decir, las propuestas de enseñanza en estudio, recreadas en contextos formales de enseñanza (el aula/ la clase), concretizan algunos principios teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje, y se busca comprenderlos poniendo en relación teoría, diseño y práctica.

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. Esto último, tiene a la comunidad de profesionales más amplia (pedagogos, didactas, científicos de la educación) como principales interlocutores, y sus contribuciones pretenden entrar en el diálogo disciplinar, es decir, en los debates actuales que se están sosteniendo sobre pedagogía universitaria y formación de docentes en dicho nivel.

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.).

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

Algunas publicaciones que se desprenden del trabajo al interior del mencionado programa de investigación son las siguientes:

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, Nº109 - Volumen XIV - Mayo/Junio 2013. Ver en: <http://www.editorialpolemos.com.ar/vertex109c.php>

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, Nº 109 - Volumen XIV - Mayo/Junio 2013. Ver en: <http://www.editorialpolemos.com.ar/vertex109g.php>

Eder, M.L. y Schwartzman, G. (2011) Formar o recetar: el aporte de la asesoría pedagógica para transformar las prácticas docentes. *Revista Hospital Italiano de Buenos Aires*. 2011; 31(3), diciembre de 2011. Ver en: http://www.hospitalitaliano.org.ar/archivos/noticias_attachs/47/documentos/11015_PAG%2093-98_HI%203-5%20Eder.pdf

El PFDU se organiza en 7 módulos o seminarios que se desarrollan en el transcurso de dos años. Estos enfocan diversos aspectos del quehacer docente; por ejemplo: el docente como diseñador curricular, 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 (ver el siguiente apartado *Dispositivos en foco*). La selección de éstos dispositivos para su presentación en este trabajo se basa en que encarnan lo que las diseñadoras consideramos pilares de la estrategia de formación del PFDU y, a la vez, en que dan cuenta de la diversidad de propuestas específicas que pueden llevarse adelante.

En concreto la estrategia general del PFDU, que inspira el diseño de los dispositivos de formación, se construye sobre 4 pilares:

1. el reconocimiento de las tareas que los docentes efectivamente llevan adelante en diversos escenarios y espacios curriculares e institucionales
2. la recuperación de los saberes previos y las concepciones implícitas acerca del enseñar y el aprender que nuestros alumnos han construido en su paso por los diferentes niveles del sistema educativo y en la experiencia docente que han desarrollado
3. la revisión y problematización de sus concepciones y de su práctica, intentando dar cuenta de su complejidad y de las múltiples perspectivas desde las que puede abordarse incluyendo para ello los aportes de construcciones teóricas pertinentes del campo pedagógico
4. la “producción” de alternativas a lo que habitualmente hacen, fundamentadas teóricamente, y que supongan un proceso de mejoramiento de sus prácticas.

Como fuentes de datos que informan sobre los dispositivos de formación se han tomado: el registro sistemático de la experiencia en aula, las producciones escritas de los participantes, y sus reflexiones personales respecto del PFDU. Estos datos fueron analizados a la luz de las categorías y principios teóricos que se explicitaron anteriormente, y, al mismo tiempo, dieron lugar a categorías emergentes sobre las particularidades de los contextos en los que se desarrollan.

Dispositivos en foco

Nos interesa presentar aquí en modo sintético cinco dispositivos de formación docente² que forman parte del PFDU. La selección de éstos para su presentación en este trabajo se basa en que encarnan los pilares enunciados anteriormente y, a la vez, en que dan cuenta de la diversidad de propuestas específicas que pueden llevarse adelante.

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

² Recuperamos aquí la definición que de este concepto aportan Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, (2009) en tanto refleja en forma sintética nuestro modo de concebirlo: “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.

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, planificación, secuencia de actividades de aprendizaje.

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 módulo⁴, para realizar el trabajo de acreditación del mismo. Éste consiste en la reescritura de su relato inicial y el análisis de la “buena clase” a partir de sus aprendizajes, 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 su afirmación 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 la construcción de sus propias estrategias de enseñanza en el campo de la salud.

Para comenzar se organizan en pequeños grupos que planificarán una *Micro-clase*⁵ (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 alcanza su mayor 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

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

⁴ Módulo denominado “La práctica docente en la clase universitaria”, con duración de 40hs reloj.

⁵ 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.

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 que se utiliza en forma recurrente a lo largo del PFDU y que adquiere particularidades según los propósitos específicos que asume en cada caso: diseño de clases, de programas de cursos o asignaturas, 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, recurrir a teorizaciones pedagógicas pertinentes y valiosas para ampliar las comprensiones sobre el mismo, interactuar con colegas y docentes en busca de síntesis parciales y construir en forma progresiva alternativas de mejora de dichas prácticas. Los talleres, al interior de los módulos en los que se ponen en juego, se alternan con otras actividades.

5- Práctica docente tutora y escritura de Portfolio

La actividad de este espacio propone un acompañamiento a las prácticas reales a través de la mediación de la escritura de situaciones seleccionadas como relevantes por los propios participantes. Ellos deben seleccionar seis situaciones concretas de su práctica docente para concebirlas como objeto de reflexión pedagógica. Éstas pueden ser sobre: planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, planificación curricular y microcurricular, diseño de clases, construcción de instrumentos de evaluación, preparación de materiales de apoyo, etc.

Para llevar adelante este proceso los participantes cuentan con tres instancias complementarias que se organizan para acompañar la producción del grupo y de cada participante:

- Talleres de portfolio: se realizan seis encuentros en modalidad de taller distribuidos a lo largo de los dos años del PFDU. En éstos se propone una inmersión en el encuadre que este dispositivo propone, se sostiene y orienta la tarea, se aborda la escritura reflexiva y se facilita el intercambio con los colegas para compartir las prácticas sobre las que escribe cada uno.
- 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. En éstos se aborda el análisis de las situaciones seleccionadas, el rediseño de algún aspecto de su práctica sobre el que necesiten trabajar con el apoyo docente y el proceso de escritura.
- Escritura individual: los participantes deben producir seis trabajos que entregan en forma recurrente en distintos estados de avance considerando las retroalimentaciones recibidas y que luego compilan en un portfolio final individual del programa de formación. 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.

“Hallazgos” en el camino

La implementación recurrente de estos dispositivos de formación docente y la recolección y análisis de los datos emergentes nos permiten compartir aquí algunos resultados respecto de cada uno de los mismos y, a la vez, de la propuesta de formación delineada como respuesta a los problemas detallados al inicio de este trabajo. Asimismo, a lo largo de este apartado compartimos una primera categorización de dispositivos de formación docente organizada en torno a dimensiones de análisis y diseño didáctico.

Dispositivos para “movilizar” la mirada sobre 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. 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 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 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 fragmentos⁶:

*“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 motivos***⁷. 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 PDFU)

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

⁶ 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.

⁷ El resaltado en los fragmentos transcritos pertenece a las autoras.

en categorías pedagógicas. Asimismo, aún 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, 1997⁸) 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 2010). ¿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: Micro clases y Talleres de producción

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

⁸ El texto al que refiere este estudiante es Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

(re)creación artificial elaboradas 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 1º 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 a 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 lo “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, cuando 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 estos 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, porque 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 por qué “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.*

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.

- *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, 1995). 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.

¹¹ Los textos a los que refiere este estudiante en el fragmento recuperado son: Brailovsky, C. (2001). Educación Médica, evaluación de las competencias. En Aportes para un cambio curricular en Argentina. Buenos Aires: OPS/UBA y 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.

Dispositivos para jugar el juego completo de la docencia

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).

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.

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). 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, aún 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 puff 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, J.: 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

Los casi 10 años de trabajo en este programa de formación y las reflexiones y análisis que venimos desarrollando, nos permiten afirmar que los dispositivos analizados en este artículo logran problematizar prácticas que se reproducen acríticamente, modificar concepciones y mejorar el ejercicio de la enseñanza.

El proceso de formación posibilita la construcción de una *mirada* diferente sobre la enseñanza, 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). ¿Será posible avanzar en esta construcción cuando las condiciones laborales son adversas? 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.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. *Ensayos y Experiencias*, Nº 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).
- Bransford J., Vye N. (1996). Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicancias para la enseñanza. En Resnick, Lauren B., Klopfer E. (Comps). *Currículum y cognición*. Buenos Aires: Aique.
- 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. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. D. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68 (24,2).
- Cubero Pérez, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Durante, E. (2012) La enseñanza en el ambiente clínico: principios y métodos. REDU, Vol.10. Número especial dedicado a la Docencia en Ciencias de la Salud. Pp. 149-175. Recuperado en 11 de noviembre de 2014, de <http://redaberta.usc.es/redu>
- 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: Editorial Paidos.
- Medina, J.L. (2010). La formación permanente del profesorado desde la teoría de la complejidad. En Colen Riau, MT. y Jarauta Borrascas, B. (Coords.) *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Horsori Editorial. ICE Universidad de Barcelona.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Morin, E. (1998). *Articular los saberes. "¿Qué saberes enseñar en las escuelas?"*. Buenos Aires: EUS, Ediciones Universidad del Salvador.
- Ogborn, J., Kress, G., Martins, I. y McGillicuddy, K. (1998) *Formas de explicar: La enseñanza de las ciencias en secundaria*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Pérez Gómez, A. (1992). *Cultura, currículum y aprendizaje relevante*. México: Mimeo.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Editorial Paidos.

- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España: Gedisa.
- 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. Buenos Aires.
- 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 en 11 de noviembre de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872009001100018&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0034-98872009001100018.

Artículo concluido el 11 de noviembre de 2014

Schwartzman, G.; Eder, M.L. y Roni, C. (2014). Formación docente en y para la universidad: dispositivos y prácticas en ciencias de la salud. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 12 (4), 179-201.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Gisela Schwartzman

Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires
Departamento de Educación

Mail: gisela.schwartzman@hospitalitaliano.org.ar



Magíster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia (UNED, España) y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Co-Directora del Programa de Formación en Docencia Universitaria (Instituto Universitario del Hospital Italiano). Coordinadora Pedagógica del Proyecto de Educación y Nuevas tecnologías (FLACSO-Argentina). Docente en Maestría en Educación para Profesionales de la Salud (IUHI); Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías (Universidad Nacional de Córdoba); Maestría en Educación en Entornos Virtuales (Universidad Nacional de la Patagonia Austral); Especialización en Educación y Nuevas tecnologías (FLACSO Argentina). Sus temas de investigación son la formación docente universitaria, didáctica universitaria, materiales didácticos, tecnología y educación, educación en línea.

María Laura Eder

Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires
Departamento de Educación

Mail: laura.eder@hospitalitaliano.org.ar



Magíster y Especialista en Didáctica (Universidad de Buenos Aires). Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Doctoranda en Educación (UBA). Docente universitaria de Didáctica. Directora del Departamento de Educación del Instituto Universitario del Hospital Italiano. Co-Directora del Programa de formación en Docencia Universitaria (Instituto Universitario del Hospital Italiano). Secretaria Académica y Docente de la Maestría en Educación para Profesionales de la Salud (IUHI). Investigadora en Didáctica universitaria y en formación docente universitaria.

Carolina Roni

Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires
Departamento de Educación

Mail: carolina.roni@hospitalitaliano.org.ar



Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Doctoranda en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Becaria Doctoral (CONICET). Docente del Programa de Formación en Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud (IUHI). Docente de Didáctica de Nivel Medio (Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Integrante del GICEOLEM (<https://sites.google.com/site/giceolem2010/>). Sus temas de investigación son la didáctica de nivel medio y superior, la formación docente, las alfabetizaciones académicas y la función epistémica de las prácticas letradas en las aulas.