

La formación docente en ciencias de la salud: de recetar a formar

Gisela Schwartzman

*Magister en Educación a Distancia (UNED - España).
Departamento de Educación, Instituto Universitario del Hospital Italiano.
E-mail: gisela.schwartzman@hospitalitaliano.org.ar*

Carolina Roni

*Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UBA).
Asesoría Pedagógica, Instituto Universitario del Hospital Italiano.*

María Laura Eder

Departamento de Educación, Instituto Universitario del Hospital Italiano.

Introducción

¿Por qué los profesores universitarios, después de cursar varios años de “carrera docente”, siguen “dando clase” de la misma manera que antes de iniciar su formación? ¿Cuáles son las estrategias o enfoques que permiten trascender las “clases” de la carrera docente para

impactar en las propuestas que llevan adelante los profesores formados? ¿Cómo promover cambios en los cuales los docentes en ejercicio se sientan comprometidos? A lo largo del presente artículo describimos el abordaje que hemos implementado para resolver estas cuestiones.

Resumen

Desde la Asesoría Pedagógica del Instituto Universitario del Hospital Italiano se plantea la necesidad de desarrollar procesos formativos sobre las prácticas docentes que impulsen cambios en las propuestas habituales de enseñanza. Los docentes “en formación”, que participan de la asesoría en el marco del Programa de Formación Docente, en su mayoría cuentan con una trayectoria en el ejercicio de la enseñanza. Es por eso que se pretende que recuperen sus experiencias y al mismo tiempo realicen un análisis crítico en pos de mejorar las tareas que llevan adelante.

En este trabajo revisamos, e incluimos la perspectiva de quienes han sido formados bajo esta modalidad, los principios que sostienen el enfoque de la asesoría pedagógica: la relación dialéctica entre teoría y práctica, reflexión sobre la acción, y las redefiniciones en las intervenciones en pos de mantener y revisar sus propósitos formativos.

Palabras Claves: Formación docente - Práctica docente - Asesoría pedagógica – Relación teoría práctica.

TEACHER EDUCATION IN HEALTH SCIENCES: FROM PRESCRIBING TO FORM

Summary

From the Pedagogical Advisory of Italian Hospital's University Institute is a need to develop training processes regarding teaching practices that promote changes in regular teaching proposals. Teachers “in training”, involved in counseling under the Teacher Education Program, in most cases have a career in the practice of teaching. That's why it is intended to recover their experiences and, at the same time, conduct them to a critical analysis towards improving their daily work.

In this paper we review, and consider the perspective of those who have been trained under this system, the principles supporting the pedagogical counseling approach: the dialectical relationship between theory and practice, the reflection on action, and interventions redefinitions towards maintaining and reviewing its educational purposes.

Key-words: Teacher training - Teaching practice - Pedagogical advice - Theory practice relationship.

En numerosas universidades argentinas hay una variada oferta de cursos, carreras y programas destinados a la formación de sus docentes. Éstos se basan en la necesidad de brindarle una formación pedagógica inicial, incluso a profesores que tienen antigüedad al frente de las aulas del nivel superior. Esta aparente paradoja (formación inicial / trayectoria docente) se debe en parte a que la mayoría de los docentes acceden a sus cargos basados en su dominio conceptual de los contenidos de las asignaturas y/o por su experiencia profesional vinculada a la misma. Por otra parte, existen investigaciones que dan cuenta del bajo impacto que la formación docente tiene en la práctica de la enseñanza, a diferencia del peso de la biografía escolar y la socialización profesional (1, 2, 3). En los foros académicos donde se estudia esta problemática, se señala que la vinculación (o la falta de ella) entre la formación y las prácticas de enseñanza suele ser una factor vital pero ausente en las propuestas formativas.

En el marco de nuestra tarea como asesoras pedagógicas del Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires (en adelante IUHIBA), buscamos respuestas a las problemáticas planteadas. Lo hacemos bajo el supuesto que la formación docente, de quienes ya están desarrollando la tarea de enseñar, requiere centralmente la reflexión sobre la propia práctica para enriquecerla, comprenderla y modificarla. Esto supone la consideración de tres cuestiones que creemos claves y entrelazadas entre sí: priorizamos el acompañamiento de las tareas de enseñanza que los docentes llevan adelante, promovemos espacios de reflexión que permitan revisar la práctica y, consecuentemente, propiciamos la generación de propuestas de mejoramiento. Como en todo proceso formativo es necesario que sus protagonistas se involucren, reconozcan la complejidad del mismo, su necesidad, que enfrenten los “miedos” y la comodidad que supone “lo conocido y probado” de la experiencia acumulada, que construyan instrumentos de análisis que permitan problematizar la práctica, que sean capaces de “soportar” la incertidumbre que esto genera y desarrollen propuestas de acción que puedan sostenerse a pesar de las posibles (y casi seguras) frustraciones que implica una nueva estrategia de enseñanza, con estudiantes que tampoco suelen conocerla y aceptarla... Encarar la tarea de ayudar a los docentes a iniciar este proceso, es sin dudas un desafío para los formadores que, en el nivel universitario, solemos trabajar con profesionales para quienes la docencia es un “agregado” a sus tareas.

Esto nos ha llevado a plantearnos qué tipo de formación es la que puede promover mejores prácticas y a proponer un modo de llevarla adelante que continuamente revisamos. Como principal estrategia de intervención

hemos desarrollado el Programa de Formación Docente en Ciencias de la Salud. En siete años de trabajo en dicho programa, pudimos reconocer problemáticas específicas vinculadas con la enseñanza de Ciencias de la Salud y el “impacto” y la potencialidad que tiene la formación. Esta instancia se entrelaza con otras propias de la asesoría pedagógica: observación y análisis compartido de clases, reuniones de planificación o evaluación, entre otras. Trabajar en estas líneas en forma complementaria, nos permitió implementar y reconocer cambios en las prácticas de enseñanza y la organización curricular.

Presentamos en este artículo la experiencia de formación sistemática y trabajo personalizado de acompañamiento docente a través del Programa de Formación Docente en Ciencias de la Salud (o Carrera Docente) del IUHIBA, y consideramos la perspectiva de sus participantes, que evidencian los cambios producidos a partir de la reflexión sobre la práctica con herramientas conceptuales enriquecedoras de la mirada, y nuestros interrogantes sobre el valor de ciertas intervenciones desde la asesoría pedagógica.

El programa de formación docente del IUHIBA

Cuando iniciamos el diseño del *Programa de Formación en Docencia Universitaria* (o carrera docente) del IUHIBA¹. Decidimos organizar el Programa en torno de dos ejes fundamentales:

- Ciertos núcleos sistemáticos y comunes a todos aquellos docentes que se inscriben al Programa de Formación, organizados como Cursos o Módulos².

- Créditos que dan cuenta de los recorridos personales e institucionales y se adaptan a las necesidades de un modo más personalizado (es decir, se reconoce la experiencia que ya traen los docentes en formación).

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

- Confección, revisión, adaptación, análisis de su puesta en acción, del programa de la asignatura o curso en el que se desempeña.

- Diseño de estrategias de enseñanza y análisis de las clases que están a su cargo.

- Evaluación de los aprendizajes: diseño, confección, análisis de instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

Además, al finalizar la compilación, los docentes en

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

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

formación confeccionan una introducción que da sentido a la colección que se presenta. De este modo, los espacios de tutoría, para acompañar la reflexión sobre estas prácticas, se generan en forma flexible a solicitud de los participantes y los procesos de revisión y reescritura son parte de la propuesta general de trabajo, tanto sobre aspectos conceptuales como discursivos.

Como planteáramos en anteriores trabajos (4, 5) en lo que respecta a la estrategia general de la Carrera Docente, ésta se apoya, básicamente, en tres pilares:

- La recuperación de los saberes previos y las creencias acerca del enseñar y el aprender que nuestros alumnos-docentes han construido en su paso por los diferentes niveles del sistema educativo y en la experiencia docente que han desarrollado. Esto resulta fundamental si tenemos en cuenta que, como plantea Hargreaves *"Las situaciones de incertidumbre y ansiedad llevan a los docentes a basarse en sus propias experiencias antecedentes como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza"*. (6:192)

- La problematización de la práctica, intentando dar cuenta de su complejidad y de las múltiples perspectivas desde la que puede abordarse.

- La "producción" de alternativas a lo que habitualmente hacen, fundamentadas teóricamente.

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

- En ellos como alumnos, que esperan que les digamos, lo más clara y sintéticamente posible, qué y cómo deben enseñar.

- En nosotras (que también fuimos formadas en "escuchar y aplicar"), para desarrollar propuestas que favorezcan la construcción de un conocimiento generador y no la reproducción acrítica de una serie de estrategias.

En palabras de Perrenoud (2004): *"Ceder la palabra a los enseñantes en formación continua es una empresa de alto riesgo en otro sentido: éstos muestran los estados de ánimo y los sufrimientos con los que el formador no sabe qué hacer; critican el sistema, los programas, la jerarquía, sus condiciones de trabajo y obligan así al formador a defender el sistema o a ser cómplice de la crítica; plantean problemas éticos e ideológicos insolubles; establecen relaciones sistemáticas con otras dimensiones de su práctica que llevan al formador a los límites de lo que conoce."* (7:22)

Habilitar estos espacios, en el mismo sentido que se expresa en la cita, nos abre al juego de miradas mutuas y de observarnos a nosotros mismo. De revisar qué hacemos, lo qué hacen otros... pensar juntos y repensarnos. Creemos que así, abordamos centralmente la posibilidad de transformar prácticas enraizadas, problematizarlas e imaginar alternativas posibles.

Los pilares: relación teoría/práctica y reflexión sobre la acción

Pensar en la formación docente nos remite indefectiblemente a la relación entre teoría y práctica. La enseñanza es una práctica que se realiza, en muchos casos, sin una formación teórica vinculada a saberes pedagógicos (8). Sabemos también, que buenas teorías no tienen necesariamente derivaciones prácticas. Sin embargo, éstas son las que posibilitan la construcción de una mirada diferente, en este caso, acerca de la tarea de enseñar.

La formación de profesionales reflexivos (9) nos remite a la relación teoría y práctica desde otra perspectiva más: se aprende haciendo (10) y este hacer debe ser reflexivo. En la formación de los docentes, considerar esta perspectiva, implica, como nos recuerda Perrenoud (7):

- *"Una práctica reflexiva limitada al buen criterio y a la experiencia personal de cada uno no nos conducirá muy lejos.*

- *El practicante tiene necesidad de conocimientos, que no puede reinventar él solo.*

- *Su reflexión le aportará más poder si está anclada en una amplia cultura en ciencias humanas."* (7:55)

Es fundamental, entonces, que la reflexión se realice con herramientas conceptuales, con teorías, que permitan ir más allá del sentido común ya que la reflexión por "sí sola" puede ser autoconfirmatoria. *"Según la crítica de la reflexión hecha recientemente por Barnett, no es posible alcanzar mediante la reflexión, tal como él la define, unos niveles elevados de crítica en los tres campos, y tiene razón. Para la reinterpretación del yo, la reinterpretación del mundo y la crítica transformadora del saber que recomienda, necesitamos un sistema de reflexión que permita estas formas de crítica."* (11:104)

Ahora bien, este "sistema" que posibilite una profunda reflexión, estas herramientas teóricas con las que trabajamos, se van aprendiendo durante el desarrollo de la carrera docente, por lo que, parte de nuestro enfoque supone 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 la necesidad de promover teorías que sean conocimiento generador y no inerte (12). Nuestras propuestas formativas no pueden perder de vista esta problemática: las teorías son imprescindibles, pero no si se convierten en palabras vacías, en un tipo de conocimiento frágil que sólo sirve para "aprobar"³.

Se trata entonces de plantear estrategias formativas que pongan en evidencia los modos de pensar y las razones que subyacen a ciertos modos de "hacer" que son, en general, fruto de la biografía escolar, de los procesos de socialización profesional y de la cultura institucional, que no se han analizado ni problematizado y que se convierten en parte de la didáctica ordinaria o pseudoerudita (13).

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

Podemos hoy reconocer (¡y aún reconocernos!) en concepciones y prácticas como formadores, vinculadas a la racionalidad técnica (9), a pesar de saber del valor y la necesidad de una práctica reflexiva. Ésta puede volverse una práctica “aplicacionista” si no avanzamos más allá de algunos clichés (o lemas pedagógicos o didáctica pseudoerudita?) que escuchamos hoy en día (y muchas veces decimos). Son “cristalizaciones” que requieren de un análisis crítico cuando realmente nos preocupa la formación de docentes que desarrollen “buenas prácticas” y puedan además comprenderlas y fundamentarlas.

Entonces, no se derivan las prácticas de la teoría, ya que si así fuera, bastaría con que nuestros alumnos aprendieran buenas teorías... Sí podemos afirmar que teoría y práctica están “imbricadas o interrelacionadas”. Pero... ¿A qué teoría nos referimos? ¿A qué práctica? ¿Qué quiere decir que están “imbricadas”? ¿Cómo, cuándo y por qué esto es o llega a ser así? Al decir de Wilfred Carr (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”* (14:84).

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...? Como plantea J. Ogborn (15): *“Buena parte de las entidades científicas tienen que convertirse en instrumentos para pensar, aunque al principio sólo hayan sido conceptos sobre los que pensar. Tienen que convertirse en entidades que formen parte de las explicaciones, y no en cosas meramente explicadas. Por tanto, la construcción de entidades supone también la construcción de explicaciones futuras.”* (15:33)

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

La perspectiva de los participantes del programa

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

Estos cambios han sido, en muchos casos, propiciados directamente por las consignas de actividades en las

clases o de los trabajos de evaluación de cada módulo. Pero también, y a partir de “animarse a probar”, han ido generando nuevas propuestas, procesos de búsqueda más independientes. Las “prácticas docentes tutoradas” (que se plasman en el Portfolio personal de cada alumno) también han constituido en un espacio que brindó buenas condiciones para la búsqueda y exploración de alternativas docentes.

Por último, es interesante señalar que, más allá de las condiciones formales de la presentación de trabajos y tutoría de las prácticas, los participantes del Programa de Formación han establecido redes de ayuda mutua entre sí, para pensar juntos o solicitarse colaboración de acuerdo a las fortalezas que ellos mismos detectaron en sus pares. Asimismo, es frecuente que se acerquen espontáneamente a contarnos sus intentos y nuevas preguntas, incluso luego de completar su proceso de formación. En este sentido, consideramos como una gran fortaleza al hecho de que el equipo de la Asesoría Pedagógica realice un trabajo “en pinza” ya que el mismo enfoque pedagógico se pone en juego en la propuesta sistemática de formación y en las intervenciones en otros espacios institucionales: reuniones con equipos docentes por asignaturas o ciclos, trabajo con los planes de estudio de las carreras, participación compartida en estructuras de gobierno y gestión del IU (departamentos, comisiones y comités).

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

Rotación de residentes de Pediatría por Neonatología: contenidos relevantes

Como parte del trabajo del módulo de “Contenidos de la Enseñanza” dos profesores del Servicio de Neonatología se propusieron revisar el programa de la rotación de los residentes de Pediatría del HIBA. Observaron que el programa hasta entonces era, en sus palabras, muy teórico y poco factible, que presentaba confusiones entre propósitos y objetivos, y que además querían replantearse cambios profundos sobre la selección y organización de los contenidos porque no respondía a las necesidades formativas de esos residentes. Diseñaron, entonces, un programa centrado en la actividad del estudiante. Para ello lo estructuraron a través de cuatro ejes conceptuales (recepción y examen físico del recién nacido; cambios adaptativos al nacimiento; recepción del recién nacido patológico y recién nacido patológico –prematurez, dificultades respiratorias y/o cianosis, patología quirúrgica, encefalopatía hipoxica isquémica-) previstos de abordarse en cuatro ámbitos de formación, con la especificidad que le otorga a cada contenido (sala de partos/recepción neonatal; sala de internación conjunta/recién nacido sano; consultorio de neonatología; sala de internación neonatal). Desde la perspectiva de estos docentes, el rediseño permite: *“...abordar los aspectos principales de la especialidad, haciendo un enfoque más profundo en los*

conceptos clave de cada área, de tal modo que se permita el desarrollo de una formación que refuerce conceptos, realizando actividades en diferentes ámbitos. (...) Elegimos entonces una secuencia espiralada de los contenidos, que permitan retomarse con mayor profundidad teórica, donde los conceptos o conocimientos aprendidos en una instancia anterior son revisados y reformulados de acuerdo al ámbito y con complejidad creciente."

Medicina Familiar: nuevos recursos, nuevas evaluaciones...

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

Nueva mirada sobre los escenarios de formación en servicio de farmacéuticos y dispensadores

El servicio de Farmacia del Hospital Italiano tiene a su cargo la formación de los dispensadores y de los farmacéuticos que se suman a la atención al público. En varios de los escritos producidos por aquellos farmacéuticos que participaron de la carrera docente, se señaló la oportunidad que tuvieron para formalizar, pensar los aspectos pedagógicos y sumar valor a instancias de formación que consideraban informales, y con un tenor imitativo. Es así como lograron conformar, por ejemplo, un programa que organiza los contenidos y la propuesta de formación de los dispensadores, o formalizar propuestas a través del diseño de estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Estos cambios se ilustran en las palabras de uno de los farmacéuticos alumnos de la cohorte 2011/2012 al referirse al trabajo con colegas noveles que se incorporan al servicio: "... cuando me convocaban a preparar una clase tomaba de modelo a las enseñanzas que he tenido en mi formación y que supuse que eran las adecuadas, y este pensamiento lo tuve hasta que me presentaron en la Carrera Docente otros modelos de enseñanza. Otra situación que se me presentaba es que las tutorías de nuevos farmacéuticos nunca las tomé como una enseñanza estructurada y pensaba que el farmacéutico aprendiz debía aprender mirando para luego repetir lo vivido.

De esto último puedo remarcar dos de los trabajos presentados para el portafolio: formación de farmacéuticos clíni-

cos y formación en entrevista farmacéutica a pacientes HIV/SIDA, porque representan mi labor diaria y el sitio donde dejo toda mi pasión de la profesión farmacéutica. El proceso de aprendizaje de la carrera me abrió el panorama de los puntos que debo trabajar en la enseñanza como ser en la planificación de la misma, determinar su contenido, realizar retroalimentación e interactuar con los alumnos, y diseñar una adecuada evaluación. A medida que leíamos la bibliografía en el curso y realizábamos los trabajos de los módulos, yo iba analizando y evaluando mi enseñanza a los farmacéuticos permitiéndome corregir muchos de los defectos que ella tenía. Esto me trajo una motivación intrínseca para la enseñanza en estas situaciones porque sentí una mejor respuesta de los alumnos".

Terapia intensiva: una propuesta de enseñanza y evaluación

Uno de los responsables de la formación de residentes en TI, comenzó a pensar en una nueva manera de enseñar en el Pase de sala. Esto surgió a raíz de la elaboración del portfolio en la carrera docente, en el que se planteó la posibilidad de utilizar esta misma "herramienta" para favorecer un aprendizaje más reflexivo. Comenzó entonces a proponerle a los residentes que, luego del Pase de sala, escribieran sobre distintos aspectos de su tarea: desde las emociones experimentadas durante la actividad, hasta las modificaciones que propondrían para mejorar la coordinación del Pase, incluyendo también las reflexiones sobre esta tarea y sobre su rol en ella. A partir de esta escritura, se siguieron los encuentros para conversar sobre ella y revisar, docente y alumno, las prácticas desarrolladas. Dice el docente en su propio Portfolio: "*Si bien, cuando planifique que el residente reflexione sobre su trabajo y que lo incluya en el portfolio, lo hice pensando solo en una propuesta para el alumno, este tipo de actividad me permitió pensar en mi propia tarea como conductor y como docente. Una vez más me queda claro que el aprendizaje es enriquecedor para ambas partes."*

Los ejemplos cumplen aquí la función de ilustrar las ideas planteadas por lo que hemos seleccionados tan sólo algunos. Asimismo, en este artículo no es posible recorrer la totalidad de las propuestas de cambios iniciadas. Pero vale la pena, al menos, hacer mención de algunas más, para dar cuenta del movimiento que se ha comenzado a gestar. En la materia Fisiología, materia crítica de los primeros años de la Carrera de Medicina, se ha iniciado la revisión de las estrategias de enseñanza en algunas de sus rotaciones. Las nuevas propuestas indagan en actividades que ponen en juego y permiten analizar y reflexionar, así como vincular con el mundo circundante, los mecanismos y procesos fisiológicos de corte más abstracto. La asignatura Pediatría, de los últimos años de la Carrera, ha revisado en profundidad el Programa. Esto ha traído varios cambios, como por ejemplo: desarrollo de sesiones semanales integradoras, nueva selección y secuenciación de los contenidos enfocando en temas generadores, revisión de las estrategias de gestión docente y redefinición del equipo a cargo de la cursada, rediseño de las estrategias de evaluación. En la materia Bioquímica (2º año de la Carrera), tradicionalmente a cargo de

Bioquímicos y Médicos, han revisado la organización de contenidos, de modo de privilegiar el correlato médico de los conceptos bioquímicos. Asimismo, y en el nivel del posgrado (ya sea cursos de actualización profesional como carreras de especialistas) muchos de los participantes han comenzado a explorar estrategias de taller o de utilización de casos en forma complementaria a las conferencias magistrales y también a explorar propuestas alternativas de evaluación como el portfolio.

Conclusiones

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

Consideramos también que otra cuestión interesante a pensar es, como mencionamos al comienzo, la articulación de la propuesta formativa de la Carrera con el trabajo de asesoramiento pedagógico en distintos nive-

les institucionales. Cabe mencionar que en los últimos años se han ido generando otros espacios de formación docente desde el IUHI (programa de formación docente continua, ateneos pedagógicos, curso superior de un año, jornadas y talleres) que buscan ofrecer otras instancias formativas en modalidades más flexibles respecto del tiempo de dedicación y los contenidos abordados. También en estos casos, estamos atentas a facilitar la articulación de las distintas estrategias y buscamos mantener el mismo enfoque de trabajo de modo de potenciar el impacto en los procesos de reflexión docente para la mejora de las prácticas.

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

Referencias bibliográficas

- Alliaud A. El maestro que aprende. *Novedades Educativas Ensayos y Experiencias* 1998, 23.
- Davini M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1995.
- Terhart E. Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*. Madrid: MEC, 1987.
- Eder M.L., Schwartzman G. “El asesor pedagógico en la universidad. La capacitación docente en Ciencias de la Salud. Y Formación docente en Ciencias de la salud: formar o recetar”. En *II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria*. UNSanM. Bs. As. 6 y 7 de septiembre de 2007.
- Eder ML, Schwartzman G. “La Asesoría pedagógica. Una experiencia de formación docente en Ciencias de la Salud”. En *Primer Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias*. UNR. 26 y 27 de junio de 2008.
- Hargreaves A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.
- Perrenoud P. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.
- Contreras Domingo J. *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal, 1990.
- Schön D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC, 1992.
- Bransford J, Vye N. “Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicancias para la enseñanza”. En: Resnick, Lauren B., Klopfer E. (Comps). *Curriculum y cognición*. Buenos Aires: Aique, 1996.
- Brockbank A., McGill I. *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata, 2002.
- Perkins D. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa: España, 1995.
- Camilloni A, Cols E, Basabe L, Feeney S. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- Carr W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes. 1990.
- Ogborn J, Kress G, Martins I, McGillicuddy K. *Formas de explicar: La enseñanza de las ciencias en la escuela secundaria*. Madrid: Santillana/Aula XXI, 1998.