

JUAN MANUEL DANZA  
*Editor*

# VII

## JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES

---

HOMENAJE A  
JUAN CARLOS GARAVAGLIA

---

5 AL 7 DE DICIEMBRE DE 2017



COLECCIÓN  
CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES



DEPARTAMENTO  
DE HUMANIDADES  
UNS

VII Jornadas de investigación en humanidades / Mariano Martín Schlez... [et al.];  
editor Juan Manuel Danza. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad  
Nacional del Sur. Ediuns, 2023. Libro digital, PDF  
Archivo Digital: descarga y online

**ISBN 978-987-655-333-9**

1. Historia. 2. Literatura. 3. Filosofía Contemporánea. I. Schlez, Mariano Martín  
II. Danza, Juan Manuel, ed.  
CDD 300



Editorial de la Universidad Nacional del Sur  
Santiago del Estero 639 | (B8000HZK) Bahía Blanca | Argentina  
www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar  
Facebook: Ediuns | Twitter: EditorialUNS



Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

Corrección y ordenamiento: Juan Manuel Danza

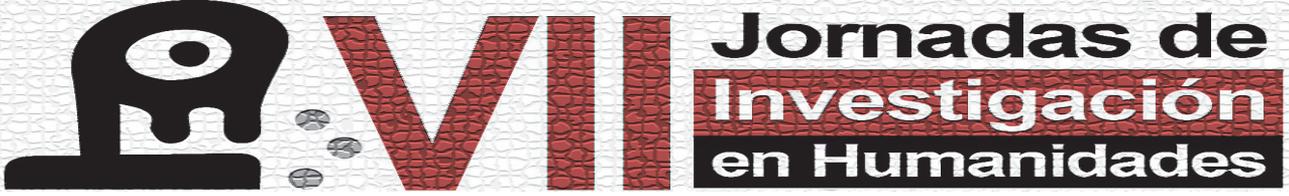
Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin  
Derivadas. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Queda hecho el depósito que establece la ley n° 11723

Bahía Blanca, Argentina, agosto de 2023.

© 2023 Ediuns.



## **Universidad Nacional del Sur**

### **Autoridades**

*Rector*

Dr. Mario Ricardo Sabbatini

*Vicerrectora*

Mg. Claudia Patricia Legnini

*Secretario General de Ciencia y Tecnología*

Dr. Sergio Vera



## **Departamento de Humanidades**

### **Autoridades**

*Director Decano*

Dr. Emilio Zaina

*Vice Directora Decana*

Lic. Mirian Cinquegrani

*Secretaria Académica*

Lic. Eleonora Ardanaz

*Sec. de Extensión y Relac. institucionales*

Dra. Alejandra Pupio

*Sec. de Investigación, Posgr. y Form. Continua*

Dra. Sandra Uicich

## **Comité académico**

**Dr. Sandro Abate**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET*

**Dra. Marta Alesso**

*Fac. de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa*

**Dra. Ana María Amar Sánchez**

*Spanish and Portuguese Department, University of California, Irvine*

**Dra. Adriana Arpini**

*Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo - CONICET*

**Dr. Marcelo Auday**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

**Dr. Eduardo Azcuy Ameghino**

*Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires*

**Dr. Fernando Bahr**

*Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral - CONICET*

**Dra. M. Cecilia Barelli**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

**Dra. Dora Barrancos**

*Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires - CONICET*

**Dr. Raúl Bernal Meza**

*Departamento de Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencias Humanas,  
Universidad Nacional del Centro*

**Dr. Hugo E. Biagini**

*Centro de Estudios Históricos, Universidad Nacional de Lanús - Facultad de Ciencias Sociales,  
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

**Dr. Lincoln Bizzozero**

*Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay*

**Dra. Mercedes Isabel Blanco**

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dra. Nidia Burgos

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Roberto Bustos Cara

*Departamento de Geografía, Turismo y Arquitectura, Universidad Nacional del Sur*

Dra. Mabel Cernadas

*Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. Laura Cristina Del Valle

*Departamento de Humanidades Universidad Nacional del Sur*

Dr. Eduardo Devés Valdés

*Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile*

Dra. Marta Domínguez

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Oscar Esquisabel

*(Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata- Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes - CONICET*

Dra. Claudia Fernández

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata - CONICET*

Dra. Ana Fernández Garay

*Departamento de Letras, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dra. Estela Fernández Nadal

*Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo - CONICET*

Dra. Lidia Gambon

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Ricardo García

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dra. Viviana Gastaldi

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dra. María Mercedes González Coll

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Alberto Giordano

*Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral - CONICET*

Dra. María Isabel González

*Instituto de Arqueología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*

Dra. Yolanda Hipperdiner

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. Silvina Jensen

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. María Luisa La Fico Guzzo

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Javier Legris

*Departamento de Humanidades, Facultad de Ciencias Económicas,  
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dra. Celina Lertora Mendoza

*CONICET*

Dr. Fernando Lizarrága

*Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Comahue - CONICET*

Dra. Elisa Lucarelli

*Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad de Buenos Aires*

Dra. Stella Maris Martini

*Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*

Dra. Elda Monetti

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur*

Dr. Rodrigo Moro

*Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur - CONICET*

Dra. Lidia Nacuzzi

*Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad de Buenos Aires - CONICET*

Dr. Ricardo Pasolini

*Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro - CONICET*

## **Formación de los docentes universitarios en la UNS: el caso del Departamento de Ciencias de la Salud**

Andrea Montano<sup>1</sup>, Ana María Malet<sup>1</sup>

### **Presentación**

Nos propusimos abordar la problemática de la formación de profesores de educación superior en el marco de la investigación colectiva *Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación* (NEIES-Sector Educativo del MERCOSUR), desde los presupuestos de que, hoy en día, esta tarea se ve desafiada por distintas cuestiones: políticas, encuadres de formación, lógicas de funcionamiento institucional, la propia biografía escolar de los docentes de este nivel, entre otras.

Argentina, Brasil y Uruguay no son ajenos a esta preocupación e históricamente han desarrollado modalidades diversas para formar a los docentes de sus instituciones superiores.

A partir de la perspectiva comparada, se aborda la descripción de las experiencias de mejoramiento de la calidad pedagógica, tomadas como "estudios de casos" desde diversas dimensiones de análisis tales como el espacio institucional de formación, los títulos que se otorgan, la estructura organizativa, la modalidad de cursado, el tipo de formación que se brinda, la articulación teoría y práctica, entre otras. Se comparan las estrategias de intervención y acompañamiento para la formación de docentes del nivel superior con una finalidad

---

<sup>1</sup> Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina, correo electrónico: [amontanoar@yahoo.com.ar](mailto:amontanoar@yahoo.com.ar), [shanti1612@bvconline.com.ar](mailto:shanti1612@bvconline.com.ar).

interpretativa que permita su explicación y comprensión desde una mirada diacrónica y sincrónica.

En nuestro caso, investigamos esta problemática en el marco de la Universidad Nacional del Sur y tomamos como uno de los espacios institucionales sistemáticos de formación del cuerpo docente el Departamento de Ciencias de la Salud. La propuesta innovadora que supone la creación de la Escuela de Medicina y el diseño de un Plan de Estudios organizado desde el Aprendizaje Basado en Problemas, demandó la organización e implementación de distintas instancias formativas. Ese proceso se desarrolló conjuntamente entre profesionales formados en Educación Médica y en Ciencias de la Educación.

Para abordar este caso, realizamos análisis de documentos y desarrollamos entrevistas en profundidad al Director del Centro de Estudios de Educación de Profesionales de la Salud del Departamento de Ciencias de la Salud, a tutoras (1° y 2° año de la carrera) y a estudiantes avanzados.

### **Elaboración del marco teórico: acerca de la educación médica**

El abordaje teórico del caso supone investigar la problemática de la formación de profesores de educación superior en el marco del Departamento de Ciencias de la Salud, lo que nos llevó inicialmente a indagar acerca de la educación médica en tanto complejo campo de análisis.

Sin desconocer la influencia en un debate de otra índole de cuestiones que van más allá de lo estrictamente pedagógico, para reconstruir las grandes orientaciones o tendencias académicas que han guiado la formación de grado, de postgrado y docente de los profesionales de la medicina a lo largo del último siglo, creemos que necesariamente deben mencionarse dos paradigmas o enfoques: el ‘flexneriano’ y el crítico.

Tal como lo destaca Borrell Bentz (2005),

toda la propuesta de Flexner giró alrededor del rol del médico en el tratamiento de la enfermedad, [...] colocó como fundamental la dimensión biológica de la enfermedad y la atención del individuo basada en la ‘departamentalización’ o territorialidad del conocimiento y la especialización de la práctica médica (24).

Desde la década del sesenta del siglo XX, el enfoque denominado crítico postula que los factores económicos y políticos que determinan la estratificación social no serían ajenos a los

procesos de enfermedad-salud. Se apoya en desarrollos de las ciencias sociales que posibilitaron generar una corriente de medicina social,

cuyo eje de reflexión ha sido la elaboración de una nueva conceptualización biológica y social del proceso salud-enfermedad que sostiene que este binomio guarda una vinculación estrecha con la sociedad en la cual se presenta, que el mejoramiento de las condiciones de salud de la población requiere de algo más que la simple intervención médica y que por lo tanto, tiene que involucrar algunos cambios sociales (Borrell Bentz, 2005: 28).

Aunque someramente planteados, estos enfoques nos permiten comprender y contextualizar distintas orientaciones que han guiado las reformas curriculares en la formación de profesionales médicos en todo el mundo, en particular, en nuestro país. Entre las experiencias de carácter innovador y con enfoque social se encuentra la iniciada a partir de la aplicación del método de aprendizaje basado en la solución de problemas (ABP) a fines de la década de los años 60 en Canadá, en la Universidad de Mac Master.

Borrell Bentz destaca que, como enfoque, el ABP representa la posibilidad de reflexionar acerca del nuevo médico que se quiere formar, construir los casos problema desde un enfoque interdisciplinario,

[...] romper con el esquema clásico de la enseñanza verticalizada, aceptar la incertidumbre como eje del proceso educativo y sobre todo repensar los aprendizajes significativos para los alumnos en el contexto social de la salud de cada uno de los países, la situación de los sistemas y servicios de salud [...] (2005: 31)".

En este modelo se ha basado la creación de la Escuela de Medicina en la UNS.

### **Medicina en la U.N.S.**

Desde el punto de vista curricular, la carrera de Medicina en la UNS se ha planteado con tres características diferenciales: 1) la integración curricular, 2) el aprendizaje centrado en el estudiante y basado en problemas y 3) el aprendizaje orientado a la comunidad.

En este sentido, el Plan de Estudios está compuesto por dos ciclos, el inicial y el clínico, ambos de tres años de duración. Los contenidos de cinco grandes áreas se integran a lo largo de la formación: Análisis Epidemiológico de los Determinantes de la Salud; Biológica; Ciencias del Comportamiento; Clínica; Salud Individual y Colectiva.

El ciclo clínico en particular contribuye fuertemente al desarrollo del profesional en su sentido más amplio, desde la adquisición de las habilidades clínicas, como el desarrollo de razonamiento hasta la consolidación de las actitudes profesionales. Su organización tiene en cuenta el desarrollo de las competencias necesarias para la práctica profesional.

Pero, ¿cómo se aprende a ser médico? Se destaca la prevalencia de un modelo pedagógico práctico, como aquel que implica la fase histórica de la formación del artesanado. Se trata del “aprender haciendo” de ese aprendiz que, a partir de la observación y el trabajo cotidiano en un taller junto con el maestro, puede aspirar el día de mañana a ser como él, maestro en un arte u oficio determinado —*magíster artis*—, porque ha compartido con el mismo el largo tránsito hacia la tradición y el misterio del *secreto del oficio* (Santoni Rugiu, 1996: 63). Se infiere la intención de formar a los futuros profesionales médicos desde esta óptica. Tal como se expresa en el Plan de Estudios:

El Trabajo en la comunidad es un poco más que un ‘lugar’ de aprendizaje. Es un espacio donde se ‘aprende a aprender’, donde el estudiante dimensiona realmente el significado de ser médico, es el lugar donde la realidad de las personas y sus circunstancias guían el aprendizaje de no solo un profesional sino de un ser humano, sensible y comprometido con esa comunidad en la que despliega su profesión.

Es en este contexto en el cual el estudiante no sólo deberá apropiarse de los conocimientos y desarrollar habilidades y actitudes para comprender una situación de salud enfermedad desde una perspectiva integral, sino también, a experimentar acciones que promuevan hábitos de vida saludable y que prevengan enfermedades. Además de comprender las situaciones clínicas más prevalentes y su abordaje desde el primer nivel de atención, llevará a cabo investigaciones sanitarias que orienten a describir, comprender y mejorar la situación de salud de la comunidad.

Para promover este tipo de aprendizajes en los estudiantes-futuros médicos, ¿qué condiciones necesitan reunir los docentes?

## Perfil del docente de la carrera de medicina

Los docentes son incorporados con un criterio disciplinar frente a la necesidad de expertos en los diferentes contenidos presentados en la diagramación curricular. A su vez, cada docente está inmerso en una estructura funcional determinada por la organización de actividades de educación (Unidades) o de apoyo (Evaluación, Admisión, etc.).

Más allá de su área de especialización, los docentes deben estar familiarizados con:

- ❖ la organización curricular de la carrera,
- ❖ los principios y la práctica del ABP,
- ❖ el rol de los recursos educacionales en el aprendizaje centrado en el estudiante,
- ❖ los principios y la metodología utilizada en la evaluación de estudiantes y docentes.

Asimismo, deben demostrar habilidades para:

- ❖ el diseño y planificación educacional,
- ❖ liderazgo,
- ❖ organizar y llevar a cabo tareas,
- ❖ trabajo en equipo.

Los docentes podrán desempeñar una o más de las siguientes funciones:

- ❖ Tutor (docente que, a través de las tutorías, asegura el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje).
- ❖ Docente Experto de Consulta (responden a áreas de conocimiento en relación con las necesidades de las Unidades: sesiones para grandes grupos, conferencias, talleres, ateneos, sesiones en pequeños grupos, consultorías individuales).
- ❖ Preceptor de habilidades de comunicación (docente responsable de la enseñanza de habilidades de comunicación).
- ❖ Preceptor de habilidades de semiología (docente/profesional médico responsable de la enseñanza de habilidades clínicas necesarias para el desempeño de la futura práctica profesional).
- ❖ Preceptor clínico (profesionales médicos responsables de orientar a los estudiantes en los hospitales, unidades de atención primaria y consultorios en el Segundo Ciclo de la Carrera).
- ❖ Tutor de laboratorio (docente que orienta en los laboratorios: informática, biblioteca, investigación, etc.).
- ❖ Consejero (docente responsable de orientar a los estudiantes en sus desempeños, en la elección de objetivos, en los problemas de aprendizaje).

- ❖ Coordinadores de Área (docente que coordina el desarrollo curricular de cada una de las cinco áreas que constituyen los ejes de la carrera).
- ❖ Coordinadores de Unidad (docente encargado de su construcción, organización, coordinación y desarrollo; decide la promoción de los estudiantes a las unidades siguientes).
- ❖ Coordinador de Ciclo (docente encargado de la construcción, organización, coordinación y desarrollo curricular de cada uno de los dos ciclos de la carrera).

### **La formación docente de Profesionales de la Salud**

Mucho énfasis se ha puesto en la necesidad de formación de los recursos humanos docentes en cada Institución formadora. Desde lo formal, en Argentina, en el caso de Medicina, las resoluciones de acreditación de las carreras a través de CONEAU, exigen un mínimo de horas en programas de formación docente. En la Resolución 1314/07 se dispone que el cuerpo académico debe acreditar formación en docencia superior, mayor a cincuenta horas y que la carrera de medicina debe ofrecer oportunidades para que los docentes mejoren sus habilidades y conocimientos, no solo en sus disciplinas específicas sino también en estrategias de enseñanza, evaluación y gestión educativas. Los profesionales que pertenecen a hospitales, consultorios, unidades asistenciales y que se desempeñan en la carrera de medicina, deben ser capacitados para la docencia.

El desarrollo de un plantel docente con formación en aspectos pedagógicos es relevante no solo para el desarrollo de las actividades cotidianas de la enseñanza y del aprendizaje sino para el diseño, seguimiento y evaluación del diseño curricular, como así también sus eventuales cambios.

En el caso de la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Sur, la formación de sus docentes se impone habida cuenta de algunas características particulares:

- ❖ Es un plan que se inicia con un enfoque nuevo en esta universidad con la consecuente necesidad de involucrar a los docentes en su implementación, desafiando la evaluación continua para solucionar con creatividad las dificultades planteadas.
- ❖ Es una propuesta innovadora. Esto motiva que los docentes tengan que desarrollar y consensuar un común denominador de competencias acerca del plan relacionado con aspectos específicos, tales como la planificación de las unidades, la definición de roles docentes, el desempeño en las tutorías y los procesos de evaluación.

El Departamento de Ciencias de la Salud ha llevado a cabo distintas iniciativas de desarrollo docente en la Carrera de Medicina:

- ❖ Programa de Formación de Recursos Humanos dependiente de la Comisión de la Carrera de Medicina desde 1999 a 2003.
- ❖ El Programa de Formación de Recursos Humanos aprobado por Comisión de Asuntos Docentes.
- ❖ El “Curso de Formación de Recursos Humanos” 2008 aprobado por Resolución DCM 92/2008.

A través del Programa de Formación de Recursos Humanos de la Carrera de Medicina, (en colaboración con las áreas temáticas, grupos de trabajo tales como Evaluación, Admisión, Desarrollo Docente; y las Unidades del Currículo) se ofrece a quienes participarán en distintos roles educacionales, oportunidades de información, discusión y, de ser necesario, entrenamiento.

Definen al *programa de desarrollo docente* como: “aquellas actividades organizadas por las instituciones educativas destinadas a mejorar el conocimiento educacional y las habilidades de los docentes para que sus tareas sean efectivas en asistir al estudiante a llevar a cabo los objetivos de aprendizaje” (179).

Asumen que la mayoría de los docentes universitarios enseñan tal como se les enseñó y, por eso, la implementación del ABP requiere de programas de capacitación con características particulares en relación con las habilidades que esta modalidad demanda.

El programa de desarrollo de recursos humanos y capacitación docente *Introducción al ABP y a la carrera de medicina*, aunque pone una atención especial en la formación de tutores está dirigido tanto a docentes de la UNS como a profesionales de la comunidad focalizando la formación de los otros roles docentes: preceptor de habilidades, preceptor clínico y experto.

Los tutores formados tienen la oportunidad de participar inicialmente como co-tutores y luego como preceptores en el programa de desarrollo docente de modo de aumentar las instancias para la práctica y el desarrollo de habilidades para la facilitación del aprendizaje.

El entrenamiento de los tutores en el uso de instrumentos de evaluación de los estudiantes y en el desarrollo de la autoevaluación, prevé que cuando sea asignado a una unidad, participe de actividades que le permitan conocer las situaciones de salud seleccionadas en esa unidad, el motivo de su inclusión, qué se espera de los estudiantes, todo en relación con los objetivos educacionales.

Los docentes responsables de supervisar el aprendizaje en la práctica clínica son entrenados en el uso de herramientas relativas a una devolución efectiva y la facilitación del aprendizaje de habilidades de comunicación y psicomotoras.

En el marco del programa, se desarrollan también actividades ocasionales surgidas de diferentes grupos de trabajo como, por ejemplo, talleres sobre comunicaciones y talleres sobre habilidades para la búsqueda de información.

### **Encuadre metodológico**

Planteamos como metodología de trabajo un abordaje de tipo cualitativo y dentro de este enfoque utilizamos el estudio en profundidad de casos, concebido como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998: 11).

El estudio de casos nos permitió, a partir de lo concreto, aproximarnos al conocimiento y explicación de lo estructural. En el marco de la investigación en la que estamos involucradas, el estudio de diferentes casos concretos tiene la virtud metodológica de ofrecer la posibilidad de realizar trabajos comparativos en diferentes contextos particulares. Según Chetty (1996) el estudio de casos es adecuado para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren, permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas, explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno.

Tal como se describió en la introducción realizamos análisis de documentos y desarrollamos entrevistas en profundidad al Director del Centro de Estudios de Educación de Profesionales de la Salud del Departamento de Ciencias de la Salud, a tutoras (1° y 2° año de la carrera) y a estudiantes avanzados.

### **El caso habla: reflexiones finales y nuevos interrogantes**

Partimos del presupuesto de que la formación de los docentes universitarios, en general, y de profesionales de la salud, en particular, es una tarea que se ve desafiada por distintas cuestiones: políticas, encuadres de formación, lógicas de funcionamiento institucional, la propia biografía escolar de los docentes de este nivel, entre otras.

Al indagar acerca de las estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior en el Departamento de Ciencias de la Salud, encontramos que, más allá de la complejidad propia del campo de la educación médica, se plantea una complejidad

inherente a la conformación del cuerpo docente de la carrera de Medicina. Se trata de cargos de profesores y auxiliares que desempeñan distintos roles docentes: preceptores, tutores y expertos.

En primer término, podríamos delimitar dos escenarios institucionales diferentes con distintas demandas de formación de docentes universitarios: el primero, fundacional de la carrera, que absorbe para su implementación el personal que se fue formando en el país y en el exterior para este fin; y, el otro escenario, es el actual, con la carrera en funcionamiento y las demandas en cuanto a la cobertura de cargos con distintas funciones docentes que no siempre encuentra personal capacitado, por la urgencia del caso o por la necesidad de recurrir administrativamente a profesionales con cargo docente en otros departamentos.

En segundo lugar, resulta complejo en la actualidad delimitar a quién o quiénes se dirigen los distintos programas de formación docente, quién o quienes están a cargo de la formación, en base a qué diagnósticos, en qué contenidos se capacita, a la vez, de tener en cuenta el cambio o la movilidad de los sujetos en las distintas funciones docentes.

El coordinador de la unidad debería poner un límite de conocimiento y, a la vez, también de cómo manejarse... todos se deberían manejar igual o todos deberían enseñar lo mismo. Por ahí es lo que falta. Supuestamente, existe una forma, por ejemplo, en los primeros años el tutor no se tiene que meter en el ABP y en algunos pasa pero en otros no... eso está mal... o que te pidan más de lo que deberías aprender de ese problema... o también la forma en la que te enseñan... (Estudiante 1).

En tercer lugar, nos preguntamos qué sucede luego de ingresar a la carrera como profesor o auxiliar con funciones docentes.

... hice este curso de ABP y después hice el de Bases educacionales en salud y después entré... y, bueno, cuando me llaman, con lo de esos cursos, comienzo pero, bueno, mucho de la práctica... ese año que yo lo hice lo estaban haciendo muchos que ya eran tutores... para mí la nueva instancia de formación es la maestría porque yo hice todo (Tutora 1).

La carrera tiene una organización totalmente diferente a las carreras tradicionales...yo me preparé para la carrera es una metodología de aprendizaje que me llamó mucho la atención porque el estudiante va adquiriendo otras herramientas. En los cursos nos daban lineamientos sobre qué es ser tutor y trabajábamos como alumnos con un coordinador que era severo y muy inteligente... fue muy shockeante... trabajamos en grupo y algunos le decían ud no me va a decir qué tengo que hacer... Pasamos por las distintas etapas de las tutorías, las analizamos y comenzamos a actuar como tutores/facilitadores en talleres...

fue muy difícil. Luego, esta formación se complementó con cursos sobre educación, de enseñanza. En las tutorías no aparece el tema de la enseñanza... el tutor es un comunicador, no un transmisor (Tutora 2).

Es decir, cumplido el requisito de contar con una formación previa en ABP al momento del concurso, ¿cómo continúa esa formación? ¿Depende de los sujetos o existe un requerimiento institucional de actualización según los emergentes o necesidades de la carrera y del contexto, y los cambios de función docente, aunque no impliquen un cambio de cargo?

Finalmente, podemos reconocer que la formación docente para desempeñarse en diferentes roles en la carrera de Medicina lleva a que quienes reflexionan sobre sus propias prácticas construyan saberes profesionales que transfieren a prácticas docentes en otros contextos del nivel superior. Al respecto, en la entrevista, una de las tutoras sostiene que:

El ABP tiene muchas fortalezas, se logra el autoaprendizaje por parte de los alumnos... no me iban a cumplir a mí, realmente iban con placer a decir lo que habían investigado... En Epidemiología [se trata de otra carrera] yo no doy clase prácticamente. Los temas los vamos abordando, ellos tienen que elegir una enfermedad e investigar. No sabés las cosas que hacen, maravilloso... (Tutora 1).

En este sentido, uno de los estudiantes entrevistados plantea que

... todo tendría que tener un poco de todo. Hay cosas que se necesitan de clases magistrales: Farmacología, Anatomía... Los primeros años hay seminarios pero son pocos... y en Farmacia o en otras carreras estaría bueno implementar ABP... lo que pasa es que hay que ver si la materia o la carrera da para la discusión o no ... Los tutores pueden ser de cualquier especialidad... el rol del tutor es que se cumplan las etapas del ABP. Es cierto, para mí, que por ahí es necesaria una instrucción más médica, clínica o lo que sea porque por ahí nos estamos mandando una pavada, decimos algo que no es y... o se da una discusión, yo estoy diciendo algo incorrecto, vos [aludiendo a un compañero] me decís algo correcto y alguien tiene que decir, no se puede ir a buscar eternamente (Estudiante 1).

Consideramos que en la formación disciplinar de base se construye —explícitamente o no— junto a los conocimientos específicos, determinados patrones de construcción de conocimiento y de quiénes pueden participar de tal construcción.

En general, los docentes universitarios se desempeñan como lo hicieron sus docentes y reproducen aquellos patrones. La formación docente para profesionales de educación en salud, en este caso, lleva a desnaturalizar las prácticas aprendidas y requiere de cambios profundos en la comprensión y puesta en práctica del rol docente. El cambio sustancial que se requiere es pasar de la función de transmisor de información a la de acompañante, guía y orientador, convirtiéndose el docente en un diseñador de situaciones de aprendizaje y de ayuda para que los estudiantes busquen y organicen los conocimientos que las situaciones problemáticas requieren. Los estudiantes, de esta manera, se convierten en investigadores y aprenden a evaluar y tratar críticamente la información que tienen a su alcance.

Es así que, en este caso, reconocemos la coexistencia de distintas lógicas en los profesores que se desempeñan en la educación médica: una, vinculada a la base disciplinar de la profesión; y, otra, relacionada a la formación recibida para la creación de la carrera desde un enfoque de ABP. En aquellos docentes en los que los saberes se integran y se resignifican, se favorece la problematización de las propias prácticas docentes.

En esta línea, una estudiante sostiene que:

Las dos carreras fueron bastante autogestionadas. En Farmacia o en una carrera como cualquier otra de la uni, tenés vos la responsabilidad de estudiar y en el tiempo que vos querés estudiar; las cursadas lo mismo, si querés vas si no, no... en cambio, en Medicina es más escolita en ese sentido porque no podés faltar o si faltás tenés que justificar... al ser una enseñanza en un grupo reducido es más personalizada y te conocés con los tutores, eso te genera una presión personal de estar preparado para la clase que te lleva a tener que estudiar todos los días. Es autogestión porque vos ves hasta dónde llegás pero también te genera todos los días tener que preparar un tema...es un compromiso individual, para el profesor y para tus compañeros porque el aprendizaje en el ABP o en el ABRP [Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas] tus compañeros aprenden de vos y vos aprendés de tus compañeros... Eso es lo más rico de la carrera de Medicina... A mí me sirve más el discutir, el hablar, el escuchar de otro ciertas informaciones... en llevar una duda o que se genere un conflicto, siempre te va a marcar y te va a quedar esa información. En cambio, en una clase magistral -como en cualquier otra carrera- vos no llevás preparado el tema, vos escuchás por primera vez algo (Estudiante 1).

En el Ciclo Clínico en el Hospital donde estuve, el tutor está siempre y discutimos con él algún tema después de la rotación. En este ciclo, todos los tutores son médicos (Estudiante 2).

Como reflexión final, nos interesa señalar que en el estudio de este caso nos encontramos desarrollando un proceso de meta-análisis en tanto estamos investigando un caso que desde la perspectiva didáctica involucra la formación de los estudiantes a través de la problematización y la investigación. Dado que, durante los dos ciclos de la carrera, el inicial y el clínico, el futuro profesional médico tendrá la oportunidad de trabajar en la asistencia junto a su preceptor y en la investigación, formando parte del equipo de trabajo de la unidad sanitaria y, fundamentalmente, comprometiéndose con su propio aprendizaje.

## **Bibliografía**

- Borrell Bentz, R. (2005), *La educación médica de posgrado en Argentina: el desafío de una nueva práctica educativa*, Buenos Aires, Organización Panamericana de la Salud- OPS.
- Branda, L. *et al.* (2003), “Capítulo 8: Formación de recursos humanos y capacitación docente”, en: Gutiérrez, R. (ed.), *Programa de medicina para la UNS. Planificación de una Carrera de Medicina basada en nuevos paradigmas*, Bahía Blanca, AMBB.
- Chetty, S. (1996), “The Case Study Method for Research in Small and Medium Size Firm”, en: Martínez Carazo, P. (2006), *El método de estudio de casos*, Colombia, Pensamiento y Gestión, n.º 20.
- Santoni Rugiu, A. (1996), *Nostalgias del maestro artesano*, México, UNAM.
- Stake, R. (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.

# VII

## JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES



DEPARTAMENTO  
DE HUMANIDADES  
UNS



COLECCIÓN  
CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES

