



Fany Rocha

Departamento de Educación,
Facultad de Enfermería.

Ma. del Carmen López

Posgrado de Odontopediatría,
Facultad de Odontología.

Griselda Rodríguez

Unidad de Apoyo a la Enseñanza,
Escuela de Nutrición.

Alicia Gómez

Departamento de Educación
Médica, Facultad de Medicina.

Virginia Fachinetti

Instituto de Psicología, Educación
y Desarrollo, Facultad de
Psicología.

Romina Ferrando

Instituto de Psicología, Educación
y Desarrollo, Facultad de
Psicología.

Programa de Formación Didáctica
de los Docentes del Área
Salud, Comisión Sectorial de
Enseñanza, Universidad de la
República, Uruguay.

didacticasalud@gmail.com

Citación recomendada

ROCHA, Fany; LÓPEZ, María; RODRÍGUEZ, Griselda; GÓMEZ, Alicia; FACHINETTI, Virginia; FERRANDO, Romina (2016). «La incidencia de la formación pedagógico-didáctica en las prácticas de enseñanza desde la experiencia de los docentes universitarios». En: *InterCambios*, Vol. 3, n.º2.

La incidencia de la formación pedagógico-didáctica en las prácticas de enseñanza desde la experiencia de los docentes universitarios

The incidence of pedagogical-didactic training in teaching practices from the experience of university teachers

Resumen

Se desarrolló una investigación educativa, sobre las actividades que se realizan en el Programa de Formación Didáctica de los Docentes del Área Salud (PFDAS) partiendo del supuesto: la formación pedagógico-didáctica implementada en el PFDAS promueve una actitud que habilita la reflexión de las prácticas docentes. Objetivo: Conocer los sentidos construidos por los docentes universitarios que han participado de actividades del PFDAS en relación a su importancia e influencia en el desempeño de sus prácticas docentes. Metodología: Estudio cualitativo con diseño exploratorio, descriptivo y retrospectivo, ejecutado en el contexto del curso “La enseñanza en el campo de la salud desde las claves de la didáctica”. El universo de estudio correspondió a 109 docentes que lo acreditaron en el período 2008/11. La selección de la muestra se efectuó según muestreo teórico cumpliendo los criterios de heterogeneidad y saturación realizándose 17 entrevistas semiestructuradas. Los segmentos resultantes se organizaron por codificación abierta agrupándose de acuerdo a la integración inclusiva. Resultados: Se construyeron cinco categorías: Aportes, Cambios, Valoración de la formación, Necesidades y Obstáculos. La categoría “aportes” resultó relevante evidenciándose que varios componentes relacionados a la modalidad de enseñanza son recuperados entre los “cambios” que expresan los docentes pudieron efectivizar. Conclusiones: La información generada permitió conocer la valoración de los docentes, explorar los argumentos y los cambios promovidos a fin de evaluar lo implementado. Un sentido construido por los docentes fue la socialización formativa.

Palabras claves:

formación didáctico-pedagógica, área salud, prácticas docentes.

Abstract

Teaching professionalization is directly related to the exercise of autonomy and this is linked to the incidence of teachers in the production and construction of knowledge as well as in decision making.

In the current scenario of review of initial and continuous teacher training, it is relevant in our country to inquire into the existing background related to the production and construction of knowledge through research in education. In this sense, this article reports on the process of creation and operation of the “Didactic Research Laboratory” (LID, in

spanish), as a reference and antecedent in the area of research in teaching science and professional teacher development. In 1987, Biology and Chemistry professors, graduated from the “Instituto de Profesores Artigas” and linked to the Teacher Training constituted a study and reflection group around their practices from the didactic point of view. They perceived the need to generate a place destined to promote didactic research with a direct return in the initial and continuous teacher training. LID had a consecutive work since 1988, when the project was approved by the competent authority until 1995, within the framework of the “Instituto de Profesores Artigas”.

The research aims to recover the contribution of the teachers participating in the project in the didactic of science area and to reflect on the laboratory as a device for training and professional development.

Keywords:

didactic and pedagogical training, health area, teaching practices.

Introducción

En el año 2001 se inició el Programa Institucional Formación Didáctica de los Docentes del Área Salud (PFDAS), financiado y coordinado centralmente, y que representa un camino hacia la profesionalización docente. La Universidad plantea desde la reinstitucionalización la importancia de valorar la *formación pedagógico-didáctica* en la evaluación de méritos para el acceso a cargos docentes. Es tiempo entonces de comprensión y articulación entre la profesionalización docente y la disciplinar ante la necesidad de una doble formación de los docentes universitarios, exigiéndoles una reflexión sobre su práctica desde las dos miradas. El PFDAS realizó con anterioridad una investigación evaluativa de las actividades implementadas en el período 2001-2004 que permitió visualizar preocupaciones e intereses de los docentes del área. Los docentes plantearon algunos aspectos sobresalientes a ser analizados, como relación docente-estudiante, motivación estudiantil y evaluación de los aprendizajes. Continuando ese proceso de análisis y reflexión, la presente investigación procuró producir información pertinente para la comunidad universitaria acerca de la reflexión que hacen los docentes sobre sus prácticas a partir de la incidencia de la formación pedagógico-didáctica recibida. Se consideró fundamental contar con información generada por los protagonistas del proceso educativo y conocer sus juicios de valor a fin de elaborar propuestas que apuntaran a la

mejora de la calidad de la formación. El objetivo fue conocer los sentidos construidos por los docentes de la comunidad universitaria del Área Salud (AS) que han participado en actividades del PFDAS con relación a la importancia de estos y su influencia en el desempeño de sus prácticas docentes. Las preguntas de indagación fueron: ¿Cuál es la motivación para realizar actividades de formación pedagógico-didáctica? ¿Esta formación habilita a realizar cambios en el modo de pensar la enseñanza? ¿El curso «La enseñanza en el campo de la salud desde las claves de la didáctica» influye en el ser docente?

Fundamento

El eje del PFDAS propone la participación de los docentes de los servicios del AS con el objetivo de generar instancias de formación en el campo de la didáctica, enfatizando la problematización de la práctica y la construcción del conocimiento en espacios de enseñanza diversificados. Tiene como meta la formación de los docentes desde una perspectiva reflexiva y de análisis de su práctica, favoreciendo procesos comprensivos en una combinación equilibrada de metodologías grupales y autoaprendizaje. Esto es concordante con lo planteado por Jarauta y Medina-Moya (2009), que expresan: «el docente transforma el contenido de la enseñanza y su modo de comprender la docencia cuando lo somete a reflexión e interpretación y cuando contrasta los elementos y acontecimientos del aula con la formación inicial que recibe o con la

formación permanente de la que es partícipe» (p. 362).

Por su parte, Edelstein (2011) teoriza en torno a la enseñanza y la práctica reflexiva entendiendo la reflexión como reconstrucción de la experiencia que opera mediante tres fenómenos paralelos: reconstruir los fenómenos donde se produce la acción, reconstruirse a sí mismo como profesor y reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos. Ferry (1997) considera que la *formación* implica un desarrollo personal y dinámico, que supone adquirir formas para el desempeño de las diferentes tareas inherentes a una profesión. Entiende que la formación permite que cada docente construya su propia forma de enseñar analizando sus situaciones de aula y reflexionando sobre ellas, de forma de acceder a un nivel praxeológico que habilite la creación de conocimiento y la reflexión sobre el acto de educar. A partir de esta concepción se pretende alcanzar la profesionalización docente y una visión de las prácticas de enseñanza como prácticas profesionales, pensadas en los términos epistemológicos de Ardoino (2005) como un «camino-caminante que requiere de acompañamiento y ser acompañado, toda vez que acompañamiento y camino marchan juntos y nos hablan de sujetos» (p. 53).

A partir de estas conceptualizaciones, surge la importancia de que el docente domine el saber científico, las teorías del aprendizaje, y que cuente con una adecuada formación en el debate didáctico contemporáneo para poder formular una situación de aprendizaje

que articule problemas del contexto con saberes.

Es desde la experiencia que el docente elabora sentidos de su ser docente y de su práctica. El *sentido* entendido por Bruner y Haste (1990) como un proceso social que se da dentro de un contexto histórico y cultural que permite comprender e interpretar la experiencia contemplando el acontecer cultural y su práctica docente.

Por su parte, Larrosa (2009) entiende la experiencia como lo que le pasa al docente y que no es intencional ni voluntario.

Consideramos entonces que la experiencia incluye la práctica, en tanto esta última puede ser lugar de experiencia; ante la presencia del otro y en el acontecer de la enseñanza, al docente algo le pasa, por lo que construye su ser y hacer.

Método

Investigación de tipo cualitativo con diseño exploratorio, descriptivo y retrospectivo, ejecutada en el contexto del curso «La enseñanza en el campo de la salud desde las claves de la didáctica» (Ver cuadro Anexo), desarrollado entre 2008 y 2014 de forma ininterrumpida. El universo de estudio correspondió a 109 docentes que acreditaron el curso en 2008-2011 (cuadro 1). La selección de la muestra se efectuó según muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1967), guiada por el criterio de heterogeneidad: servicio de pertenencia (cuadro 2) y grado del cargo docente (cuadro 3). Los datos se recogieron por medio de 17 entrevistas semiestructuradas cumplido el criterio de saturación. Se realizaron la transcripción, la segmentación y el fichado de las entrevistas y se organizaron los segmentos por codificación abierta, agrupándose de acuerdo a la integración inclusiva con la versión 2007 del *software* de análisis Maxqda 10.

Análisis y discusión

El análisis de datos se basó en el proceso que aborda la teoría fundamen-

Año	2008	2009	2010	2011	Total
Docentes que acreditaron curso	30	32	25	22	109

Cuadro 1. Número de docentes que acreditaron curso en el período 2008-2011

Servicio	Enfermería	EUTM	Nutrición	Medicina	Odontología	Psicología
2008-2011	21	14	10	19	27	8

Cuadro 2. Distribución de acuerdo al Servicio Universitario de pertenencia

Cargo docente	Grado 1	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Grado 5
2008-2011	26	50	20	10	3

Cuadro 3. Distribución de acuerdo al grado del cargo docente

Categoría	Subcategoría
Aportes del curso	Modalidad de enseñanza Estilo docente Sistema de evaluación Interacción e Interdisciplinariedad
Cambios	Nivel personal-docente Nivel unidad académica Práctica docente
Valoración de la formación	Nivel personal-docente Nivel unidad académica Nivel institucional
Necesidades de formación	Herramientas Confirmación de una práctica innovadora
Obstáculos o dificultades	Nivel personal-docente Nivel unidad académica Nivel institucional

Cuadro 4. Dimensiones de análisis (categorías y subcategorías)

tada (Glaser y Strauss, 1967-1970); se construyeron las siguientes dimensiones de análisis (cuadro 4):

Categoría 1. Aportes del curso

Modalidad de enseñanza

Los docentes expresan como aportes con relación a esta subcategoría: la reflexión sobre la práctica, la construcción del conocimiento y el vínculo. La perspectiva reflexiva y de análisis del docente de su práctica es concordante con lo planteado por Edelstein

(2011) en torno a la enseñanza y la práctica reflexiva como reconstrucción de la experiencia, lo que implica analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos. Según esta autora, el conocimiento es un proceso dialéctico, el profesor construye su propio conocimiento si se da la reflexión sobre la práctica y orienta su acción en ese escenario concreto. Esta autora plantea que desde el punto de vista conceptual la idea del profesor reflexivo da lugar a una especial valorización de los saberes de todos los actores.

[...] este tipo de curso te permite identificar eso, qué es lo que estás

haciendo bien, qué es lo que estás haciendo mal, qué es lo que podés cambiar. (D6)

[...] me ayudó a repensarme, en la metodología de las clases, en la discusión grupal, cómo intentar escuchar más y hablar menos, cómo prestar atención a conceptos erróneos, por ejemplo..., las ideas previas de las personas sobre determinados conceptos. (D2)

La corriente constructivista fundamenta el aprendizaje en la actividad proactiva del sujeto estudiante, en un aprendizaje significativo, en la asimilación y la acomodación de nuevos conceptos (Schön, 1992). En esta línea, Jackson (2002) defiende el modelo *transformador* del conocimiento, porque promueve un proceso en el que el conocimiento es asimilado, transformado, adaptado y, de algún modo, ajustado al sistema habitual de pensamiento y acción de los estudiantes. El antes y el después ya no coinciden como en el modelo reproductivo.

Ayuda a darte cuenta dónde tenés que estar parada... ayuda a darte cuenta que sos solo una guía para ese proceso, no trabajar ahora como un tutor en el aprendizaje, [...] estos cursos son fundamentales. Cuando trabajás con el estudiante por ejemplo el plan de tratamiento, la rehabilitación, y evaluás eso con él... como que lo ayudás a que se autoevalúe y se dé cuenta en dónde están sus dificultades... (D1).

Basados en enfoques como los de Pichon-Rivière (2006) y Freire (1970), acordamos que enseñar y aprender son aspectos de un movimiento que constituye una unidad. Ambos autores concuerdan en que el rol del que enseña y el del que aprende no son estáticos, sino alternantes; son funciones que circulan en un vínculo.

Hasta ese momento el trabajo con grupos se daba pero no con tanta frecuencia, después de ese año nosotros tratamos de incorporarlo más... y de aportar lecturas... que iban con una consigna y... transformar las actividades de aula en otro tipo que consideramos muy válidas para que el

estudiante aprenda y construya por sí mismo el conocimiento, guiándolo, pero con cierto grado de autonomía. (D15)

[...] se dividió la generación en dos, tenemos cursos todo el año, pero menos estudiantes, y así podemos crear otros vínculos. (D4)

Estilo docente

Los docentes entrevistados relatan como un aporte significativo del curso el poder pensar acerca de sus estilos docentes, brindándoles la posibilidad de comprender o evidenciar su hacer a partir de un marco conceptual. Parecería haber un pasaje de un saber hacer a un saber pedagógico de ese hacer docente. Por otro lado, permitió reconocer y modificar sus estilos docentes, pasar de un modelo de enseñanza a un modelo de aprendizaje, centrado en el alumno. Andreozzi, en Lucarelli et al (2007), define el estilo como «el conjunto de disposiciones relativamente invariantes que caracterizan el ejercicio profesional de un sujeto singular en situación de trabajo» (p. 35). Para Pinelo (2007), es «la forma personal que tiene cada docente de actuar dentro del entorno de aula, sus actitudes y aptitudes, potencialidades y debilidades y los efectos de ello» (p. 1). Por su parte, Rendón (2013) lo conceptualiza como las formas, los modos en que el docente piensa su práctica y el proceso de enseñanza y de aprendizaje en una situación específica y que puede ser reconocido a partir de sus actitudes, comportamientos y acciones.

Las devoluciones eran muy buenas y me permitían crecer mucho, y también lo apliqué mucho con mis estudiantes, que no solo exigirles que me entregaran tales o cuales cosas, sino que también ellos recibieran una buena devolución de mi parte o por lo menos la mejor que les podía dar. Esas cosas las recuerdo como muy importantes del curso, que nos las cambiaría [...]. (D6)

[...] otra cosa, que también saqué de estos cursos, es hacer al estudiante mucho más reflexivo, mucho más

crítico, buscador de bibliografía... y nosotros ser un poco más del grupo. Estamos todos en la misma línea, todos aprendemos de todos, podemos sí aportar y, bueno, esas cosas también se pusieron en práctica. (D17)

Asimismo, en el curso se abordaron contenidos específicos de la didáctica que permitieron a los docentes comprender la práctica que intuitivamente o por imitación desarrollaban. Parecería que pudieron dar sentido y fundamentación teórica a su hacer pedagógico, generando una mayor confianza para pensar propuestas educativas innovadoras. Conocer otras prácticas, profundizar en la bibliografía son prácticas que fortalecerían las decisiones pedagógicas y permitirían ciertas certezas en su ejercicio docente.

[...] a partir de que hice ese curso me sentí un poco más confiada en mí misma, de que podía leer, pensar, buscar una alternativa diferente que tuviera bases teóricas de lo que yo me había aproximado. (D2)

Algunos docentes resaltan la importancia que tuvo el material de apoyo en el modelo pedagógico practicado en el propio curso, rescatando como muy positivas las lecturas, que les permitieron acceder a información que no manejaban y que no solamente usaron en el curso, sino también luego en otras oportunidades:

[...] una bibliografía, que era muy actualizada, que generaba debates pero a su vez que te daba mucho respaldo teórico para que cada uno tomara una posición. (D4)

Me incentivó a darme cuenta que estaba bueno hacerse un tiempo para pensar en otras cosas y para leer a otros autores del área de la enseñanza... que había trabajos y autores sobre temas de formación docente que yo nunca había leído. (D2)

Sistema de evaluación

Los docentes hacen referencia a la reestructura de la evaluación de acuerdo al modelo pedagógico (integralidad) y a la especificidad del razonamiento clínico en el AS. En cuanto a

la reestructura de la evaluación, en el modelo pedagógico centrado en el aprendizaje, el diálogo y la reflexión, representa la comprensión de la acción integral del sujeto de aprendizaje, que atiende más a los procesos que a los resultados, a las destrezas cognitivas procedimentales y actitudinales y que utiliza técnicas como el descubrimiento, la investigación y la problematización. El replanteamiento de las prácticas evaluativas en aras de promover el desarrollo personal, social y cultural del estudiante, generando actitudes de creatividad, imaginación y curiosidad ante el conocimiento, se sustenta en las investigaciones realizadas por Camilloni, Celman y Litwin (1998), como también en los estudios realizados por Díaz y Hernández (1999), Garzón y Vivas (1999) y Sánchez (2000), entre otros.

Comienzo el curso de formación docente y cambia todo en la cátedra. ¿Por qué cambia todo? Porque somos conscientes que estamos evaluando elementos que no eran evaluables... al cambiar la forma de posicionarnos como docente, y ese fue el gran cambio. (D4)

[...] que el estudiante pueda ver cómo lo estás calificando, que te pueda preguntar y poder intercambiar. Ese tipo de cosas creo que es lo más lindo que ha pasado en el proceso de formación. (D1)

Un aspecto particular del AS es el razonamiento clínico, que se entiende como el conjunto de procesos mentales mediante los cuales el profesional de la salud plantea un diagnóstico y decide el plan de tratamiento de un caso particular (Norman, Brooks, Colle, Hatala, 2000). Para realizar una evaluación del razonamiento clínico, se debe tener en cuenta esta organización del conocimiento; de ese modo es posible evaluar al estudiante con un método congruente con el modo de razonar en la práctica clínica verdadera.

[...] aprender a darte cuenta que la nota en caso de las clínicas va más allá de las realizaciones clínicas, evaluás otras cosas en el estudiante. Porque la destreza o lo que fuera lo

van a desarrollar con el tiempo, pero el aprender a estudiar, el aprender a buscar información para resolver los problemas que se le presentan lo tienen que aprender acá adentro. (D1)

Interacción e interdisciplinariedad

Los docentes se desempeñan en distintos servicios universitarios del AS, generando acciones de interpretación entre diversas ramas del saber, transferencia de métodos de una disciplina a otra y estudio del objeto por varias profesiones a la vez. Representa una apuesta a que el curso permita la pluralidad de perspectivas de los problemas, las metodologías, la resolución de obstáculos, cuestiones resaltadas por la mayoría de los cursantes.

[...] compartir con otras profesiones... a veces en un tema particular podíamos tener una visión muy sesgada por nuestra profesión, te permitía salir de eso y ampliar totalmente el espectro de conocimientos. (D6)

[...] poder tener el aporte de otros docentes, capaz que algunas cosas yo no las tenía resueltas y otros las tenía más trabajadas y a la inversa, sentirse útil, poder contar la experiencia de uno, cosas que a uno le resultaron bien y a otros docentes también, es algo que valoro positivamente del curso... Se intercambia entre los participantes, es experiencia de aula. (D2)

De la interacción docente en el curso resulta claro que se integra la visualización de problemas comunes en los distintos servicios, aun con valoraciones de la complejidad de estos y la comprensión de que los comportamientos y actitudes de los estudiantes resultan similares en las diferentes disciplinas.

[...] fue de lo más enriquecedor. Porque en muchas cosas te sentías que no estabas solo, porque veías que la realidad era parecida en otros lugares, y por otro lado en otros aspectos al revés, nosotros nos quejábamos de ciertas cosas y había gente que estaba peor que nosotros. (D6)

Se acuerda con Ferreiro (1998) en que «el aprendizaje cooperativo como

estrategia metodológica en la enseñanza» (p. 49) tiene efectos en el rendimiento académico de los participantes, permite a los educadores enfatizar la importancia de la interacción que se establece entre el alumno y los contenidos o *materiales* del aprendizaje. Este es el rasgo básico de una organización cooperativa, en la que el proceso y los resultados se valoran como conjunción de fuerzas, ya que «cada uno de ellos pueda alcanzar sus objetivos si, y solo si, los otros alcanzan los suyos» (Coll y Colomina, 1990: 339).

[...] nos mezclamos todos, nos enredamos, y cuando uno se enreda con el otro, se enredan los saberes y se da eso tan fermental que nos mueve el piso a todos. (D4)

En síntesis, la categoría *aportes* resultó relevante. Se evidenció que varios componentes relacionados con la modalidad de enseñanza que se resaltan como aportes son recuperados en el relato de los docentes también en la categoría *cambios*.

Categoría 2. Cambios

Se visualizan en ella las acciones que surgen de la categoría *aportes*. Los segmentos de las expresiones sobre los cambios propiciados por el curso se refieren a varios componentes del proceso educativo. A nivel personal, expresan cambios en el estilo docente y en los criterios del sistema de evaluación:

Cambiamos la administración del curso, la forma de enseñar, la forma de evaluar, cambiamos la práctica, porque antes nosotros dábamos la clase y nos sentíamos con el deber cumplido, el hecho de dar una clase significaba solamente que yo fui y hablé. (D4)

A nivel de la unidad académica, algunos docentes relatan que pudieron socializar en la unidad académica lo aprendido en el curso y que se acordaron medidas que modificaron la planificación llevada a cabo hasta ese momento.

[...] lo que aprendimos lo trajimos al grupo, lo compartimos con el resto

del equipo docente, y la decisión fue aplicarlo. (D15)

[...] hablé en una reunión de cátedra lo que había visto en el curso, por ejemplo, el tema de las pruebas múltiple opción... y lo que hacemos ahora (como la relación docente-estudiante es buena) nos tomamos cinco a diez minutos para sentarnos con los estudiantes y hablarlo, tratamos de hacer que piensen y que razonen y que no sea una cosa de si es falsa o no. (D5)

A nivel de su práctica docente, los docentes expresan variaciones en la motivación dirigida a la profundización en la didáctica y la pedagogía, en darse tiempo para reflexionar sobre la práctica, en la utilización de nuevas herramientas y en el vínculo con el estudiante.

Después de ese año nosotros tratamos de incorporar más el trabajo en grupo, establecer más instancias de práctica... y transformarlas en otro tipo de actividades, que consideramos que son muy válidas para que el estudiante aprenda, que construya por sí mismo el conocimiento. (D15)

[...] ahora yo empiezo cada curso, gracias a esas herramientas que adquirí con el curso de didáctica, tratando de descubrir cuál es la problemática que traen estos chicos. (D6)

Yo creo que... es como un todo, ¿no? Cuando uno empieza a ver cómo modifica el uso de determinado tipo de herramientas, hace que uno modifique también la relación con los estudiantes. (D10)

[...] hacerme un espacio para reflexionar sobre la docencia como actividad en particular. (D2)

Asimismo, hay docentes que expresan no haber implementado cambios luego de la realización del curso por diversos motivos; muchos de ellos se analizan en la categoría *obstáculos*.

No apliqué demasiado lo del curso... me parece que no o poco. (D16)

No considero que me haya modificado demasiado las clases del día a día. (D9)

A mí me sirvió personalmente... después si lo puedo aplicar, porque me lo permiten las reglas de juego, es otro tema. (D7)

Categoría 3. Valoración de la formación pedagógico didáctica

El docente universitario es un profesional con doble profesionalización, el campo específico y el de docencia universitaria (Souto, 1999). La formación pedagógico-didáctica en general no es tenida en cuenta al momento de iniciar la carrera docente. Se comienza a valorar *a posteriori*, o cuando los docentes se enfrentan con dificultades en su accionar. Observar cómo valoran los docentes esta formación permitió subdividir la categoría en tres niveles: personal, de la unidad académica, de lo institucional. A nivel personal, los docentes expresan que valoran la formación pedagógico-didáctica cuando la metodología permite la reflexión y el intercambio.

[...] como se dio en el curso, un espacio para reflexionar sobre la docencia como actividad en particular. (D2)

[...] ahí estábamos hablando sobre formación didáctica y todos los mismos problemas... y las herramientas y estrategias que usaban [...]. (D13)

Alliaud (2012) plantea que para aprender a enseñar y a enseñar bien es necesario insertarse en el proceso que produce enseñanza, y que este posicionamiento implica tanto a quienes se están formando como a los propios formadores. También los docentes expresan que es necesaria la formación permanente, y esto, según Cáceres y col. (2002), se cumple en aquellos que entienden la profesionalización docente vinculada a una perfección progresiva en su trabajo diario.

[...] te hace dar cuenta la necesidad de la formación permanente, ¿no? Si no tenés formación permanente, tanto en la disciplina como en didáctica, es imposible que mantengas esa postura. (D1)

Nos hemos ido formando con la experiencia más todos los cursos que hemos podido hacer, y no encuentro uno que no me haya servido, no haya aportado. Todos han aportado en cosas diferentes, en áreas diferentes, otra visión, otra amplitud de cabeza, in-

clusivo. Porque estábamos como muy cerrados... y al empezar a hacer estos cursos como que uno empieza a abrir la cabeza. (D17)

En síntesis, se reconoce una valoración de los docentes en referencia a la formación pedagógico-didáctica como un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores llevado a cabo a lo largo de todo el desempeño docente. A nivel de la unidad académica, los docentes asignan gran importancia a que en su cátedra se valore la formación pedagógico-didáctica. Lucarelli (2004) considera que las innovaciones pueden ser entendidas como tales en la medida en que sean gestadas e implementadas en un marco institucional fuertemente instituido y que conllevan en sí mismas el germen de ruptura que, según la autora, alude «... a la interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo y se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación» (p. 15). Esa ruptura entonces debe ser habilitada por las jerarquías de la unidad académica para que se concrete.

En la cátedra donde yo trabajo es un curso muy promovido, por ese aspecto: la didáctica, la formación docente... fue por motivación de la cátedra, que le importa este tema y lo está tomando. (D13)

Me motivó en parte que en la cátedra nos piden que hagamos cursos en el área didáctica todos los años, en las primeras reuniones de cátedra... se plantea todos tienen que hacer [...]. (D11)

A nivel institucional, si bien alguna voz docente expresa que su servicio estimula la formación didáctico-pedagógica, en realidad se la percibe más como un obstáculo o una dificultad, por lo que será analizada especialmente en esa categoría.

Categoría 4. Necesidades de formación docente

En la voz de los sujetos es posible identificar la necesidad de consolidar su práctica docente en tanto profesión académica en la enseñanza superior. A su vez, expresan que la formación es una necesidad que les surge como docentes, una formación que permita mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Zabalza (2013) plantea que para alcanzar la profesionalización docente es imprescindible «... la formación para la docencia» (p. 12). Asimismo, expresa «... los formadores han de armarse de nuevos recursos pedagógicos para poder cumplir su misión de garantizar una formación de alto nivel... No se trata solo de saber explicar la materia que uno enseña, sino de lograr aprendizajes válidos y pertinentes en los estudiantes a los que se forma. Todo un reclamo de profesionalidad docente» (p. 11-12).

[...] nadie nos enseñó a ser docente. Uno llega al cargo docente porque tiene un sentir especial... pero no estamos formados para ser docentes. (D17)

[...] siempre me había llamado la atención cómo los docentes de secundaria y de primaria tienen formación didáctica y nosotros como que solo los conocimientos y estar frente a una clase sin tener conocimientos de nada de didáctica. (D9)

[...] siempre me sentí desprotegida como docente en la Universidad, en cuanto a la falta de formación para la actividad docente. (D2)

En los relatos docentes es posible identificar dos líneas de necesidades de formación, ambas vinculadas a las prioridades para fortalecer la docencia. Una de ellas está dirigida a obtener herramientas para mejorar la enseñanza, el relacionamiento con el estudiante y la motivación para el aprendizaje.

[...] buscar nuevas herramientas para llegarle al estudiante [...]. (D6)

[...] qué caminos buscar... cómo hago para que el chiquilín tenga ganas de aprender. (D1)

[...] estrategias nuevas, innovadoras, con las nuevas tecnologías; buscándole un poco la vuelta para siempre brindar mejor docencia. (D6)

Otra de las necesidades planteadas refiere a confirmar si su práctica docente, su *hacer* en el aula circula por los caminos pedagógico-didácticos renovadores.

[...] tendría que formarme en pedagogía, ver si realmente estamos haciendo las cosas bien... tener una base más teórica, más objetiva de cómo estamos trabajando. (D5)

[...] para pensar en cómo, en mi práctica docente cómo mejorarla [...]. (D3)

La opinión de los docentes se relaciona con lo expuesto por Åkerlind (2007), quien en su investigación acerca del crecimiento y la búsqueda de la profesionalización docente expresa la importancia, en primer lugar, de que el docente se sienta más confiado como docente, que reafirme su *ser* docente. Otro concepto relevante, según el autor, es mejorar su *hacer* docente a partir de nuevos conocimientos y habilidades, y esto se podría relacionar con la necesidad que plantean algunos entrevistados de obtener nuevas herramientas para mejorar la enseñanza y la motivación para el aprendizaje.

Categoría 5. Obstáculos y dificultades

Es interesante encontrar en las palabras de los docentes las mismas dificultades que muchas veces plantean sus estudiantes con respecto al aprendizaje. Miller, citado por Durante (2006), propuso el esquema de una pirámide para comprender los niveles de competencias en el aprendizaje; en orden de complejidad de la adquisición de esas competencias primero está el saber, luego el saber cómo y en otro escalón el mostrar cómo. Algunos docentes en las entrevistas expresaron con sus palabras la concepción del nivel de aprendizaje logrado y hasta una aspiración a mejorarlo.

[...] bajándolo a tierra, en algo más desde la práctica cotidiana, de repen-

te lo hubiera podido comprender mejor... después cuando lo quería traducir a mi práctica no lo lograba porque lo había malinterpretado. (D12)

A nivel personal-docente, el lenguaje utilizado en el curso refleja el ingreso a nuevos contenidos, diferentes de aquellos del campo disciplinar de los docentes. Siguiendo a Czerniewicz (2008), que expresa que las distintas disciplinas se comunican en idiomas diferentes, y entendiendo que el aprendizaje es la negociación de significados (Derek y Mercer, 1999), el lenguaje toma aquí una dimensión muy importante para lograr beneficios en esa negociación. El construir significados desde lenguajes diferentes posiciona al docente-estudiante en una situación nueva y muy desestabilizante (Coughlan y Perryman, 2011). Acordamos que trabajar desde la interdisciplina exige la creación de un idioma compartido en la negociación de significados. Ese lenguaje compartido no debe desarrollarse solo en lo epistemológico, sino que tiene que desarrollarse también en el campo de las prácticas (Stolkiner, 1999). En las actividades de formación pedagógico-didácticas, los docentes, desde su campo disciplinar, deben acercarse a un campo diferente, comprender un nuevo lenguaje y luego aplicarlo, llevarlo a la práctica.

[...] lo que hablábamos yo trataba de llevarlo a lo mío. Porque era como muy teórico, ¿no? A mí me costaba mucho entender, por ejemplo, la terminología, a veces leía una oración muchas veces y no entendía lo que quería decir. Me costaba horrible entenderlo. Las palabras, las oraciones me parecían larguísimas y cuando terminaba de leer no me transmitía nada. (D5)

Los términos... algunos que yo interpretaba como una cosa resultaban ser otra que nada que ver. (D12)

Los docentes han naturalizado que la formación pedagógico-didáctica sea una actividad realizada fuera de sus horarios normales de trabajo. Esta exigencia representaría un obstáculo organizacional para el perfecciona-

miento docente, y es vivida con ansiedad por ellos; de acuerdo a Isaia (2000) es generadora de tensión entre la persona y lo profesional. A su vez, los procesos de ansiedad que se generan entre el yo ideal docente y el yo real, cuando estos no se ajustan, producen frustración e incoherencia.

[...] algo que es totalmente tangencial y que es, claro, que iba hasta la noche el curso, entonces, los que trabajamos absolutamente todo el día... y que eso nos va a pasar siempre. (D4)

A nivel de la unidad académica, los docentes de inicio expresan la frustración de no poder incidir en los cambios a nivel de su cátedra.

En cuanto a la evaluación, no pude incidir en nada, porque ya estaba en un formato muy específico, era múltiple opción, y que eso no iba a variar, porque no dependía ni estaba a mi alcance tampoco de poder hacerlo. (D3)

Muy lindo para mí, el ciclo personal, pero... aportar en la cátedra, si no tenés alguien que te responda atrás, estás hablando solo. Entonces eso es lo que yo vi. (D7)

A nivel institucional, los docentes manifiestan que esta formación no es promovida ni valorada por la institución. Esta percepción permite reconocer el concepto de Fernández (1994) de *estilo institucional*, que operaría entre las condiciones y los resultados. En este caso, un discurso institucional de necesidad de formación pedagógica de los docentes y las condiciones o facilidades que esta genera para que ella se produzca.

[...] si bien hace muchos años que se habla de la importancia de la for-

mación de los docentes de la universidad, en el área docente, en aspectos de la didáctica, quedó por mucho tiempo librado a la voluntad y a la inquietud de cada uno y al tiempo de cada uno poder formarse en esos aspectos. (D2)

Tampoco eran demasiadas las ofertas que había antes y tampoco había un incentivo importante a los docentes para que nos acercáramos a ese tipo de actividades. (D2)

Conclusiones

La investigación propuso dar cuenta de las valoraciones que tienen los docentes del AS sobre las actividades pedagógico-didácticas del PFDAS y sobre su incidencia en la práctica profesional. Los resultados permiten contar con elementos para evaluar la implementación y el desarrollo de las actividades del PFDAS, específicamente en los aportes significativos y en la incidencia de algunos cambios en la práctica educativa desarrollada en distintos servicios. La selección del curso «La enseñanza en el campo de la salud desde las claves de la didáctica» resultó un contexto relevante y propicio para la investigación. Se advierte que en el curso los docentes pudieron dar sentido y fundamentación teórica a su hacer pedagógico y comprender o evidenciar su práctica a partir de un marco conceptual. Los contenidos específicos de la didáctica permitieron a los docentes comprender la práctica que intuitivamente o por imitación desarrollaban, a lo que se sumó el diálogo entre las disciplinas del área, que mostró la pluralidad de perspectivas de los problemas, las metodologías y

la resolución de los obstáculos. Los procesos reflexivos construidos por los docentes en el desarrollo del curso les permitieron elaborar propuestas y realizar algunas modificaciones reales en sus prácticas. Se evidencian como relevantes cambios en el sistema de evaluación, a fin de avanzar hacia la comprensión de la acción integral del sujeto de aprendizaje. Es significativa la valoración de los docentes en referencia a la formación pedagógico-didáctica como un proceso permanente de adquisición y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores. Es posible identificar la necesidad de consolidar su práctica docente en tanto profesión académica en la enseñanza superior, sin embargo se expresa como un obstáculo la tensión entre el discurso institucional de necesidad de formación pedagógica de los docentes y las condiciones generadas para que ella se produzca. Un sentido construido por los docentes es la socialización formativa, entendiendo que las actividades propuestas por el PFDAS permitieron un intercambio de prácticas de enseñanza (haceres) y una reflexión sobre ellas. Asimismo, visualizaron problemas comunes, sus posibles resoluciones a nivel de estrategias pedagógicas e institucionales y fundamentalmente se habilitó el diálogo entre docentes y saberes, produciéndose la reafirmación de su docencia. Consideramos que el conocimiento generado por el presente trabajo a partir de las valoraciones de docentes universitarios representa un insumo significativo para evaluar la propuesta de formación del PFDAS y construir cambios que mejoren la calidad de la enseñanza.

Anexo

Programa: Formación Didáctica de los Docentes del Área Salud

Propósito: Fortalecer la calidad de la enseñanza a través de la formación pedagógica y didáctica de los docentes del Área Salud, generando un ámbito de integración permanente entre los docentes del área que permita un abordaje reflexivo de sus prácticas.

Población destinataria: Docentes del Área Salud de la Udelar.

Programa con estructura modular, anual, con una línea o eje estructurante con independencia de los módulos.

Módulo I Curso-Taller "Ser Docente hoy"	Módulo II Curso Taller "La enseñanza en el campo de la salud desde las claves de la didáctica"	Módulo III Seminarios temáticos
Módulo II Curso Taller "La enseñanza en el campo de la salud desde las claves de la didáctica"		
<p>Objetivos:</p> <p>Analizar, desde la perspectiva de la Didáctica, las prácticas concretas de los participantes en la enseñanza y su relación con los aprendizajes.</p> <p>Promover una reflexión didáctica sobre la diversidad de campos disciplinares integrados a la formación de los profesionales del Área Salud.</p> <p>Curso Taller con actividad presencial y no presencial. Encuentros quincenales Carga horaria: 60 hs.</p> <p>Aprobación del curso: Asistencia, presentación de actividades planteadas en el curso y un trabajo final grupal o individual.</p> <p>Consigna del trabajo final: Abordar un problema que presenta su práctica docente de "aula", describiéndolo, analizándolo y jerarquizándolo desde las claves de la didáctica. Desarrollar una propuesta de trabajo que procure intervenir sobre el problema de enseñanza identificado. Expresar qué resultados espera obtener de esta acción.</p>		

Referencias bibliográficas

- ÅKERLIND, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 32, 21-37.
- ALLIAUD, A. (2012). *La formación en y para la práctica profesional*. Bs. As. Argentina: OEI.
- ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Montevideo: Noveduk.
- BRUNER, J. y HASTE, H. (1990). *La elaboración de sentido. La construcción del mundo por el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- CÁCERES, M. y col. (2002). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. España.
- CAMILLONI, A.; CELMAN, S.; LITWIN, E. et al. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- COLL, C. y COLOMINA, R. (1990). Capítulo 18. Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI. *Desarrollo psicológico y educación*, II Psicología de la Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- COUGHLAN, T. y PERRYMAN, L. A. (2011). Something for everyone? The different approaches of academic disciplines to Open Educational Resources and the effect on widening participation. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 15 (2), 11-27.
- CZERNIEWICZ, L. (2008). Distinguishing the Field of Educational Technology. *The Electronic Journal of e-Learning*, 6 (3), 171-178.
- DEREK, E. y Mercer, N. (1999). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.
- DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- DURANTE, E. (2006). Algunos métodos de evaluación de competencias: Escalando la pirámide de Miller (H. I., Área Salud, ed.) *Revista del Hospital Italiano de Buenos Aires*, 26 (2), 55-61.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- EPSTEIN, R. (2007). Assessment in Medical Education. *N Engl J Med*; 356: 387-396.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- FERREIRO, R. (1998). *El ABC del aprendizaje cooperativo: una alternativa a la educación tradicional*. México: S. E. P.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie Los Documentos 6. Carrera de Especialización de Postgrado, Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- FREIRE, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. México, S. XXI. 3.ª ed. Montevideo: Tierra.
- GARZÓN, C. y VIVAS, M. (1999). Una didáctica constructivista en el aula universitaria. *Revista Educere*, año 3, n.º 5. Mérida: Facultad de Humanidades, Universidad de Los Andes.
- GLASER, B. G. y STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Transaction Publishing Company.
- (1970). Discovery of Substantive Theory: A Basic Strategy Underlying. *Qualitative Research*. En W. J. Filstead (ed.) *Qualitative Methodology: Firsthand Involvement with the Social World*. Chicago: Markham Publishing Company.
- ISAIA, S. (2000). O professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa profissional. En M. M., *Professor do ensino superior identidade docencia e formacao* (1.ª ed., 21-35). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- JACKSON, P.W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- JARAUTA-BORRASCAS, B. y MEDINA-MOYA, J. L. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 357-370.
- LARROSA, L. y SKLIAR, C. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- LUCARELLI, E. (2004). Tesis doctoral: *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico-curricular*. Buenos Aires: FFyL, UBA.
- LUCARELLI, E.; CALVO, G.; DEL REGNO, P.; DONATO, M.; FINKELSTEIN, C.; GARDEY, M.; NEPOMNESCHI, M. y SOLBERG, V. (2007). La formación en la profesión: la problemática de los aprendizajes complejos en la universidad. Investigación de un caso en el área odontológica *Praxis Educativa*, n.º 11, 31-37. Universidad Nacional de La Pampa. Argentina. Disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153112899003>>.
- NORMAN, G. R.; BROOKS, L. R.; COLLE, C. L. y HATALA, R. M. (2000). The benefit of diagnostic hypotheses in clinical reasoning: Experimental study of an instructional intervention for forward and backward reasoning. *Cognit Instruct*, 17: 433-448.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (2006). *Teoría del vínculo*. 1.ª ed., 25.ª reimp. Selección y revisión: Fernando TARAGANO. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- PINELO, M. (2007). *Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de Psicología*. P,17-24. *Revista Mexicana Orientación Educativa*. Febrero 2008, vol. 5, n.º 13.

-
- PROGRAMA DE FORMACIÓN DIDÁCTICA DE LOS DOCENTES DEL ÁREA SALUD (2005). *Investigación evaluativa de las acciones de formación docente implementadas (2001-2004)*. Disponible en <www.cse.edu.uy>.
- RENDON, M. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. p.175-195 *Revista Colombiana de Educación*. n.º 64. Bogotá.
- SÁNCHEZ, J. (2000). *La evaluación cualitativa: fundamentos metodológicos*. Caracas: AELAC.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós. 1.ª ed.
- SOUTO, M. (1999). La formación del docente universitario. En *Pedagogía universitaria: presente y perspectivas*. Cátedra Unesco-AUGM. Universidad de la República.
- STOLKINER, A. (1999). *La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas*. Buenos Aires: El Campo Psi.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2011). Documento sobre Carrera Docente-Comisión Carrera Docente. Udelar. Disponible en <http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/documento_carrera_docente_noviembre_2011-1_cdc_aprobado_20-dic-11.pdf>.
- ZABALZA, M. (2013). *La formación del profesorado universitario. Editorial. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11 (3).
-