



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Tesis para optar por el grado de Magister en Docencia Universitaria

FORTALECIMIENTO DEL ESPACIO TUTORIAL DENTRO DE LA CONCEPCIÓN
DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMA (ABP). UNA EXPERIENCIA DE LA
ASESORÍA PEDAGÓGICA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL. (FCM-UNL)

Tesista: Verónica Ileana Levental

Directora: Prof. Mg. Gabriela Fiorenza Biancucci

Co-Directora: Prof. Dra. Larisa Ivón Carrera

Índice	
1-Agradecimiento	1
2-Resumen	2
3-Introducción	3
4-Descripción del problema	6
5-Dimensiones de análisis	11
6-Marco teórico	13
7-Criterio pedagógico didáctico de la carrera	21
8- Una mirada desde la Educación Medicina	22
9-Función y rol del asesor pedagógico en la curricula de medicina	28
10-Objetivos generales del Proyecto educativo	28
11-Objetivos específicos del Proyecto educativo	28
12- Metodología	29
13 -Resultados	30
14-Análisis y discusión	36
15- Propuesta pedagógica. Didáctica	45
16- Conclusiones	52
Bibliografía	55
Anexo 1	59
Anexo 2	60

Agradecimientos

En esta etapa de formación y reflexión en cuanto a lo transcurrido quiero agradecer a mis hijos Matías y Julieta por estar siempre brindándome escucha y paciencia.

A mi directora Gabriela por el acompañamiento, aportes y diálogo durante los momentos en donde no tenía algunos aspectos en claro apuntalándome mediante sus explicaciones y materiales bibliográficos de lectura. Y a mi co- directora Larisa por estar siempre alentándome a continuar con nuevos desafíos.

Gracias totales ...

2-RESUMEN

El siguiente proyecto educativo se focalizó en la estrategia de enseñanza y aprendizaje sustentada desde el Plan de Estudio de la Facultad de Medicina (FCM) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Se sugirió desde el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) los profesionales de la salud que se encontraban desarrollando tareas como docentes en los espacios de tutoría (grupo pequeño de estudiantes). Se planteó la necesidad de planificar y llevar adelante el programa de formación docente continua con el objetivo de fortalecer las prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje en la intervención de los espacios educativos, generando instancias de formación. Se realizó un estudio descriptivo longitudinal cualitativo tomando como unidad de análisis los espacios tutoriales correspondientes al primer año de FCM-UNL cuya población y muestra estuvo constituida por un total de 25 docentes tutores que fueron analizados mediante una guía de observación de tipo etnográfica previo a realizar la capacitación por parte de la asesoría pedagógica y posteriormente respondieron una entrevista semiestructurada. La muestra quedó conformada por 15 docentes tutores dado que fueron los que accedieron a la realización de la misma. Del análisis de datos realizados se llegó a la conclusión que el proceso sustantivo de orientación en la direccionalidad de las transformaciones que las prácticas de la enseñanza experimentan, de carácter sistemático y sentido colectivo, requiere ser diseñado a partir de un análisis estratégico tanto de los requerimientos formativos específicos como de la cultura institucional en la que se instala. La formación docente y la innovación educativa se convierten en puntos de partida y en los ejes centrales de acción para la transformación de la enseñanza y de lo institucional. Para lo cual es una prioridad otorgar las condiciones para su sostenibilidad dentro del proyecto de desarrollo institucional.

3-INTRODUCCIÓN

La formación de los médicos se ha modificado históricamente en consideración de los nuevos problemas epidemiológicos, la necesidad de articulación de las ciencias básicas y las clínicas para la práctica profesional, las nuevas tecnologías de atención

de la salud y de la información, así como los cambios en el perfil de egreso y en las tareas profesionales.

Las instituciones que dictan la carrera de grado de medicina para la obtención del título han complejizado su oferta de formación en los últimos años agregando otras carreras del área de salud, residencias, concurrencias, doctorados, maestrías y especializaciones, tecnicaturas, títulos intermedios, educación a distancia y en entornos variados de aprendizaje y han desarrollado especificidades, modalidades, antecedentes y experiencia en el dictado de cursos vinculados a la temática y dirigidos a sus docentes y otros profesionales.

El campo de la Educación Médica (EM), está constituido por disciplinas, subdisciplinas y áreas cuyos conocimientos son propios de las ciencias básicas, experimentales, clínicas y sociales, tanto como por saberes, experiencias y prácticas vinculadas al ejercicio de las profesiones y tareas de salud. Estos conocimientos se han ido especializando, particularizando y combinándolos entre sí alrededor de la formación de estudiantes y docentes.

También un área interdisciplinar con identidad propia respondiendo a un contexto de crecimiento del número de estudiantes y de instituciones universitarias en el mundo y a las nuevas modalidades pedagógicas y curriculares que esta situación exige.

La EM muestra una larga historia cuyos antecedentes, por señalar sólo uno de gran relevancia, se ubica en el Informe Flexner (1910), incluye las acciones de las universidades, facultades y escuelas así como la de las Academias y Asociaciones profesionales, en búsqueda permanente de la renovación y mejora de la docencia en salud. La enseñanza de los conocimientos específicos y disciplinares exige que el docente sea capaz de actualizarse fundamentalmente en su campo de actuación académico profesional, demanda que se vincula esencialmente a la tarea docente adecuada.

Por otro lado, los programas de capacitación docente fortalecen la capacidad de otorgar a los conocimientos un fundamento pedagógico para convertirlos en contenidos de aprendizaje. En el campo de la formación de profesionales, en general,

la denominación de educación continua se corresponde a la actualización permanente de ciertos conocimientos y prácticas. Hace referencia a un conjunto de actividades educativas sistematizadas que se llevan a cabo después de la licenciatura o los estudios de grado e inclusive de posgrado, está dirigida a mejorar el desempeño profesional, docente e incluso cultural. Éstas no sustituyen a estudios curriculares de grado o posgrado ni otorga título o grado académico. Lleva implícita la continuidad en la adquisición de conocimientos a través de una práctica organizada y sistemática que tiene fundamentos, métodos, técnicas y procedimientos específicos.

En el campo de la medicina, la formación médica continua se vincula y se organiza como una serie de actividades educacionales que ayudan a mantener, desarrollar o aumentar el conocimiento y las habilidades para la actividad profesional que un médico utiliza para proporcionar sus servicios a los pacientes, a la comunidad o a la profesión permitiendo cumplir con sus responsabilidades profesionales más efectivamente y eficientemente.(Barnett, R 2001)

El Ministerio de Educación(2000) señala en sus documentos sobre las funciones de la Formación para la docencia:

- a) la formación docente inicial;
- b) la capacitación, perfeccionamiento y actualización docente.

Si bien este documento se relaciona con el sistema nacional de formación de docentes la descripción de sus funciones corresponden a la formación docente en general y el atributo de formación docente continua lo conceptualiza como complejo, sistemático, permanente y extendido para la mejora de la profesión docente.

Definiendo los puntos que detalla el documento:

- a) La formación docente inicial es definida como el proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en

los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo. Esto significa formar un docente capaz de:

- posibilitar la construcción de aprendizajes a grupos determinados de estudiantes en contextos específicos;
- participar en las acciones pedagógicas e institucionales, es decir, en aspectos organizativos, de vinculación comunitaria y administrativos, propios de la gestión;
- desarrollar el juicio crítico y los hábitos valorativos en los estudiantes para que se realicen como personas.

b) En tanto se define a la capacitación, perfeccionamiento y actualización docente como conjuntos de acciones dirigidas a los docentes en actividad y a quienes deseen ingresar al Sistema Educativo para ejercer la docencia. Según la ley la capacitación permite adecuarse en forma permanente al ejercicio de la profesión docente mientras que el perfeccionamiento permite profundizar conocimientos y construir herramientas para generar innovaciones y procesos de transformación. La actualización posibilita completar aspectos de la formación que aparecen como nuevos requerimientos.

Por lo antes nombrado se establece como necesidad prioritaria la capacitación, actualización y perfeccionamiento de sus docentes para cumplir con las diferentes funciones y tareas de cargos de grado y posgrado, tutores, consultores, investigadores, extensionistas, instructores de residentes, gestión del currículum, evaluadores de concursos y proyectos, integrantes de organismos, redes y foros de divulgación y políticas públicas y capacitadores, requiere de acciones diversas, combinadas, integradas, accesibles y sostenidas en el tiempo para que alcancen a los docentes actuales y a aquellos que se desempeñarán en la docencia a medida que la renovación natural de la planta docente requiera su incorporación, aunque como se insiste y se ha argumentado en este texto de fundamentación no es el único componente del campo de la EM.

4-DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La elección del tema a ser desarrollado en este proyecto educativo de intervención institucional se focalizó en la estrategia de enseñanza y aprendizaje sustentada desde el Plan de Estudio de la carrera de medicina de la UNL. Se planteó desde el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para lo cual los profesionales de la salud que se inserten o ya se encuentren desarrollando tareas como docentes en los espacios de tutoría (grupo pequeño de alumnos) deben estar en continuo proceso de formación en esta metodológica para acompañar los procesos de aprendizaje de los alumnos y así lograr los objetivos establecidos en cada una de las áreas del primer año de la carrera de medicina en el Ciclo de Promoción de la Salud.

Por lo antes planteado surgen las siguientes preguntas que orientarán el proyecto como instrumento de construcción y mejora en la intervención de los espacios educativos: ¿qué se entiende por enseñanza?, ¿cómo se enmarca la capacitación docente continua en la formación de los docentes de la carrera de medicina de la UNL?, ¿cómo se piensan y construyen las estrategias de enseñanza en los espacios de tutoría?, ¿cómo se construyen y se piensan las planificaciones a partir de la metodología de ABP?, ¿qué desafíos implica?

Para enmarcar estos interrogantes se deben recuperar y hacer referencia al rol del asesor pedagógico en el currículo de medicina para luego hacer foco en la asesoría pedagógica (AP) de la FCM-UNL. Las acciones de asesor pedagógico hacen referencia al entender sobre los problemas de aprendizaje, asesorar sobre aspectos inherentes a las metodologías de enseñanza, evaluación continua del plan de estudio, organizar, coordinar e implementar programas de capacitación, actualización y formación docente. Como así también orientar y realizar el seguimiento de los estudiantes desde el ingreso y a lo largo de sus estudios. (Nicastro 2008)

Cabe destacar que desde la Secretaría Académica y la AP de la FCM-UNL se considera que la formación didáctica docente es un requisito indispensable para el

logro de los objetivos del plan de estudio. Por tal motivo se creó en 2016 el Programa de Capacitación Docente Continua.

En este sentido el modelo educativo a ser impulsado es la enseñanza activa centrada en el aprendizaje, en el estudiante. Este enfoque precisa un cambio pedagógico que transforme al docente en un real facilitador del aprendizaje del estudiante. Este cambio implica integración de conocimientos, habilidades y actitudes nuevas que posibiliten repensar sus prácticas pedagógicas y lo conviertan en un práctico reflexivo. (Dueñas 2001)

La docencia es considerada una actividad que requiere la formación específica, investigación y actualización en un marco de perfeccionamiento continuo en relación con los principios rectores del desarrollo Profesional Médico Continuo que considera al profesional como un aprendiz permanente a lo largo de toda la vida. Siendo este programa un componente esencial para llevar adelante la misión institucional dónde se proponen acciones tendientes al mejoramiento académico dado la complejidad que plantea el sistema universitario. Teniendo en cuenta el ABP, en la cual el estudiante tiene que asumir el protagonismo y la implicancia en la enseñanza y el aprendizaje corresponde al sujeto principal del proceso, es necesario formar docentes que sean capaces de diseñar espacios a fin de guiar la adquisición de conocimientos y habilidades.(Programa de Capacitación Docente Continua FCM-UNL. Anexo Resolución CD N° 129-16). El mismo se institucionalizó enmarcado en el Programa de Capacitación para Docentes planteado desde el Centro de Estudios, Formación e Innovación en Educación para las Ciencias de la Salud (CEFIECS) y la AP de la FCM-UNL. De esta manera, se busca facilitar la transferencia de lo aprendido al contexto educacional incluyendo nuevas miradas en el trabajo docente así como su pensar en nuevas herramientas.

Por su parte, el propio sistema de salud demanda la formación de profesionales que puedan afrontar, no sólo las necesidades actuales originadas en el marco de lo que fue la pandemia, sino también las demandas de salud de la población que exceden

las circunstancias actuales. De esta manera se fortalecen las propuestas teniendo como base el modelo pedagógico del ABP.

Este modelo exige un esfuerzo en la planificación de las sesiones formativas, una previsión de los recursos personales y materiales, una nueva distribución, organización y utilización de los espacios educativos. (Porcheddu 2007)

En este contexto, se desprende que la capacitación para pensar y analizar los procesos de enseñanza se torna de suma trascendencia para alcanzar prácticas educativas efectivas a través del desarrollo de las competencias docentes para la educación de estudiantes de grado y postgrado de cada una de las profesiones de la salud.

Cuando se plantea la planificación de las sesiones formativas se suscribe dicho análisis a los espacios tutoriales, base fundamental para la recuperación, argumentación y debate para la construcción del conocimiento académico. Siendo el proceso de salud- enfermedad- atención, principal preocupación en la educación médica, el mismo se abordará desde la formulación de problemas. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje se vuelve interactivo, el estudiante a través de su participación realiza procesos de análisis, genera hipótesis y tópicos que garantizan la riqueza de sus aprendizajes.

Las tutorías se conforman a partir de un grupo pequeño de estudiantes (10 a 13), con la guía de un docente tutor a partir de la metodología de ABP. Para lo cual es fundamental la formación permanente de los docentes que se desempeñan en estos espacios de aprendizaje pensados para poner en tensión la dinámica y práctica educativa que se desarrolla a diario en cuanto a: dinámica grupal, organización de los tiempos, unificación de criterios para la elaboración de cierres de las unidades de aprendizaje basada en problemas (UABP) y evaluación formativa.

El docente-tutor, es quien orienta al estudiante en su proceso de aprendizaje. Es el más cercano a él y con su actuación facilita el aprendizaje y conoce la evolución del grupo y de sus integrantes. En el ABP la tarea del tutor consiste en ayudar a los

estudiantes a identificar, reflexionar y desarrollar los conocimientos previos (qué conocen o creen conocer en relación al caso – problema expuesto), y a señalar las diferentes necesidades de información para lograr los objetivos propuestos. Parte de su labor es guiar y motivar al estudiante a alcanzar las metas de aprendizaje predefinidas. El tutor no es un observador pasivo, por el contrario, debe ser activo, orientando el proceso de aprendizaje. La principal tarea del tutor es asegurarse de que los estudiantes progresen de manera adecuada hacia el logro de los objetivos de aprendizaje, además de identificar qué es lo que necesitan estudiar para comprender mejor. Lo anterior se logra por medio de preguntas que fomenten el análisis y la síntesis de la información, además de la reflexión crítica para cada tema. Por ello es esencial trabajar desde un inicio en el acompañamiento y capacitación de los docentes tutores que se encuentran desempeñando tareas y funciones en primer año de la FCM-UNL.

Desde el 2017, AP propuso como lineamientos para llevar adelante el proyecto educativo institucional de fortalecimiento del espacio tutorial talleres de capacitación docente enmarcados la Resolución CD N° 129-16. Esta iniciativa se centró en que los talleres como una herramienta de reflexión y consensos así como un seguimiento de los espacios tutoriales. Esto se suma a las observaciones que se vienen realizando desde los primeros años de la carrera de medicina en la UNL.

Para reflexionar acerca de la práctica docente y teniendo en cuenta lo mencionado, es importante que el docente planifique los encuentros tutoriales teniendo en cuenta todos los momentos de la misma.

MOMENTO I

- Lectura de la situación problema.
- Lluvia de ideas.
- Lectura de los objetivos de la situación problema.
- Lectura de los contenidos de la situación problema.
- Lectura de las actividades propuestas para la situación problema.

El eje del trabajo en el ABP está en el planteamiento del problema. Los estudiantes se sentirán involucrados y con mayor compromiso en la medida en que identifican en el problema un reto y una posibilidad de aprendizaje significativo.

La planificación de las preguntas que construye el docente tutor al inicio del problema debe tener alguna de las siguientes características, de tal modo que todos los alumnos se interesen y se genere la discusión del tema:

- Preguntas abiertas, que no se limiten a una sola respuesta.
- Ligadas al aprendizaje previo, es decir, dentro de un marco de conocimientos específicos.
- Deben contemplar temas de controversia que despierten diversas opiniones.
- Cabe destacar que toda idea que se plasme en el momento de la lluvia de ideas es válida y no debe ser juzgada por ningún integrante del grupo ni por el docente tutor, dado que es un momento dónde se genera la recuperación de conocimientos previos, posibles vinculaciones con nuevos conocimientos y su relación con el nuevo conocimiento a ser construido.

MOMENTO II

- Momento de estudio independiente.
- Seminarios, talleres, laboratorios (actividades extratutoriales).

MOMENTO III

- Plan de acción durante el espacio tutorial.
- Recuperación de los contenidos disciplinares de las actividades extra tutoriales.
- Elaboración de cierres.
- Evaluación.

Cada uno de estos momentos deben estar planificados para así asegurar por una parte la optimización de los tiempos, organización y secuenciación de los contenidos a abordar y recuperar para complejizarlos desde una mirada biológica- psicológica y social.

5 -DIMENSIONES DE ANÁLISIS.

Las dimensiones de análisis serán enseñanza, aprendizaje, planificación y actores institucionales, cabe destacar que las mismas serán analizadas teniendo en cuenta como se encuentran planteadas en el currículo de medicina de la UNL.

Enseñanza

Recuperando a Linaza (2003), sostiene que, nuestra forma de enseñar está íntimamente vinculada al modo como se concibe el conocimiento mediante el que se puede transmitir dicho conocimiento a otro ser humano. Afirma además que hay una gran relación entre quien aprende y quien enseña siendo, esa área, una mezcla de arte y ciencia, de intuición y lógica, de previsión y sorpresa. En la psicología las teorías del aprendizaje propiamente dichas son escasas. Plantea Temporetti (2006) que ni la Psicología genética de Jean Piaget, ni la Psicología socio-histórica elaborada por L. Vygotski, ni la Psicología Cultural de J. Bruner son, ni tuvieron tales pretensiones, aunque todas ellas en mayor o menor medida en su calidad de proyectos psicológicos tienen aportes para hacer a los educadores sobre el proceso de enseñar para que otros aprendan, sujeto que es histórico. Se trata de una cuestión sobre la cual se debe reflexionar, en particular por las relaciones que pueden establecerse entre psicología y pedagogía. Y es en este plano, que no se puede dejar de tener en cuenta el sujeto de la educación, quién aprende. El sujeto de la educación es un ser biológico, histórico, en quien la cultura, lo social, ha influido también tanto como lo familiar. Sigue en sus afirmaciones planteando que la enseñanza no puede ser pensada ni interpretada “al margen de los individuos que aprenden, de las capacidades o discapacidades de las intenciones y aspiraciones personales, como tampoco al margen de las prácticas y los contextos sociales, institucionales, culturales y políticos en los que los protagonistas (docentes y estudiantes) actúan y se educan”.

La enseñanza en el currículo de la FCM-UNL se plantea de manera interdisciplinar, desde un abordaje biológico-psicológico-social a partir del ABP. Se basa en competencias propone poner el foco en el logro de los resultados del aprendizaje

por parte de los estudiantes, reconociendo a estos como los protagonistas del proceso. Este enfoque intenta superar la propuesta tradicional de enseñanza caracterizada por la transmisión de información desde el profesor hacia el estudiante, buscando que éste adopte una actitud más activa abandonando la actitud pasiva (y por lo tanto mucho más cómoda).

Aprendizaje:

Se posiciona desde un lugar de construcción del propio proceso de enseñanza y aprendizaje, van de la mano. El ABP es una visión educativa que promueve el aprendizaje abierto, reflexivo y crítico, con un enfoque holístico del conocimiento que reconoce su naturaleza compleja y cambiante, e involucra a una comunidad de personas que interactúan en colaboración, para tomar decisiones en relación a diferentes situaciones problemáticas que deben enfrentar (Morales, 2018). Los fundamentos teóricos del ABP se encuentran dentro de la perspectiva constructivista del aprendizaje (Bustamante, Aliaga y Torres, 2012). En este método, el docente plantea un problema inicial, complejo y desafiante para que sea resuelto basándose en el trabajo colaborativo dentro de grupos de trabajo pequeños, con el objeto de desencadenar el aprendizaje auto-dirigido (ITESM, 2004). De esta forma, en grupos pequeños, los/as estudiantes abordan un problema relacionado con su ámbito profesional, orientados por un/a docente o un tutor/a (Jiménez, Lagos y Jareño. 2013).

Planificación:

Hace referencia al hecho de diseñar y concretar en un proyecto las intenciones educativas y la forma de conseguirlo, es decir las actividades que deben realizarse que representan el elemento central del proceso de enseñanza y del aprendizaje. Planificar es una tarea fundamental en la práctica docente, es lo que posibilita pensar de manera coherente la secuencia de aprendizaje que se quiere lograr con los estudiantes. De lo contrario si no se piensa lo que se quiere hacer es posible que los estudiantes perciban una serie de experiencias aisladas, destinadas a evaluar la

acumulación de aprendizaje más que la consecución de un proceso. Propiciando y entendiendo en tal sentido la planificación de manera flexible es decir pensada y plasmada de manera tal que dé lugar a espacios de cambio, mejora y reflexión en la propia práctica de enseñanza.

Actores

Desde la metodología de ABP se plantea el trabajo en grupos pequeños como un conjunto de personas en un espacio y tiempo determinado (tutorías), el aprendizaje en pequeños grupos es una metodología participativa que permite un aprendizaje activo por parte de los integrantes. Para que un grupo funcione y lleve adelante todas las instancias de aprendizaje debe trabajar diariamente como taller, entendiendo por taller un lugar donde se trabaja y se elabora formas de enseñar y aprender haciendo un lugar donde los conocimientos se plasman a través de prácticas concretas. Es así que se definen como actores los tutores (docentes) y los tutorandos (estudiantes).

6-MARCO TEÓRICO

Durante la evolución de la educación médica se han buscado de manera continua nuevas alternativas para formar mejores médicos. Sin embargo, a pesar del gran número de reformas curriculares que se han pretendido realizar, ha prevalecido la perspectiva tradicional, con las ciencias básicas y clínicas separadas entre sí con actividades centradas en el profesor y escasa participación del estudiante. Lo anterior es explicable en virtud que la introducción de innovaciones educativas no es sencilla, aun cuando representa posibles ventajas para un desarrollo más completo de los estudiantes. (Rodríguez Suarez 2004).

La elección de la carrera para los estudiantes de Medicina requiere conocer cuáles son los aspectos fundamentales. El Plan de Estudios de la FCM-UNL 2006 y las características del graduado que pretenden formar se desprende de la Resolución de C.S: “El egresado de la Facultad de Medicina es un graduado universitario, con sólida formación, que le permite intervenir científicamente en la promoción de la

salud y prevención de las enfermedades teniendo en cuenta los aspectos biológicos-psicológicos y sociales en las diversas condiciones socio- económico- culturales, con adecuado manejo de criterios diagnósticos y terapéuticos”.(CS.N° 133/06)

Luego del análisis del Perfil Profesional, de la lectura del Plan de Estudio, y partiendo de uno de los principios de esta propuesta curricular, que es la educación centrada en el estudiante, se comprende que se generarán cambios fundamentales en formas de estudio, en relaciones con el conocimiento y participación grupal, siendo la responsabilidad, el protagonismo y la autonomía competencias fundamentales en la formación del futuro médico. (Martínez Marull, Caillon 2004).

Todo ello implica, desde su concepción, transformaciones muy importantes en relación a los planes de estudio clásicos o tradicionales. Desde esta perspectiva se plantea al estudiante frente a cambios fundamentales tanto en lo que refiere a metodologías de estudio como en cuanto a la participación individual y grupal en los procesos de enseñanza como en la relación teoría y práctica. (Chesjovsky, 2008)

Es así se sostiene y se visualiza que la complejidad de la práctica docente está atravesada por múltiples factores. La misma radica en que, al momento de tomar decisiones sobre la marcha, inciden modelos y las experiencias que fueron aprendidas y vividas durante el propio proceso como alumno. (Edelstein 2013)

El aumento cada vez más acelerado y profundo e innovador del conocimiento en el campo de la medicina, exige en las propuestas curriculares la consideración de la formación de los estudiantes teniendo en cuenta el desarrollo de competencias y de capacidades como la creatividad, el razonamiento crítico, habilidades superiores del orden de lo cognitivo, el trabajo en equipo, el autoaprendizaje, entre otras. (Cabalier, D. y col. 2009).

De alguna manera, esto lleva a complejizar y ampliar las tareas demandadas a los AP. Estos conceptos, durante las jornadas de AFACIMERA2010, emergieron en un pre-diagnóstico de las necesidades de la EM y la nueva complejidad del campo. Así, tareas de planificación curricular, de organización y gestión, de evaluación y acreditación a los profesionales deben integrar el equipo. (AFACIMERA, 2010)

Esta breve exposición intenta enmarcar un tema de por sí complejo y a la vez relevante en todo lo que se refiere a la formación permanente de los docentes y el papel activo por parte de los estudiantes a lo largo de la carrera.

Currículo

Si bien en este trabajo de tesis se aborda fundamentalmente herramientas para la enseñanza en el ABP se hace necesario explicitar aspectos centrales que permitan abordar y comprender la temática elegida desde aportes teóricos. Existen cuestiones que ponen en tensión la problemática desarrollada que no pueden soslayarse y enriquecen la posibilidad de análisis para lo cual se han seleccionado autores y referentes que se consideran fundamentales para la contextualización de las ciencias médicas.

Flavia Terigi (1999) en su libro “Currículum: Itinerarios para aprehender un territorio” concluye que no hay posibilidad de resumir en pocas páginas las corrientes teóricas que han iniciado e inciden en el debate curricular. La autora centra la atención en las nuevas maneras de comprender el currículum a través de la teorización curricular y destaca la posibilidad de pensar el contenido de la experiencia educativa, definido el término de los aprendizajes reales...”

El currículum como organizador de las prácticas académicas, se lo percibe como proyecto en tanto “es un medio con el cual hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa”. Implica no sólo contenidos, sino también métodos en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del Sistema Educativo. Como “proyecto es teórico, una hipótesis de trabajo que se somete continua y progresivamente a la contrastación práctica” (Pérez Gómez, 1988).

Stenhouse (1984) después de analizar concepciones y definiciones sobre el currículum señala: “nos hallamos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ella, lo

que de hecho sucede en las mismas. Se sostiene esencialmente, que el estudio del currículum se interesa por la relación entre esas dos acepciones: como intención y como realidad. Creo que nuestras realidades educativas raramente se ajustan a nuestras intenciones educativas”

Gimeno Sacristán (1988) en una perspectiva muy amplia y general y siguiendo al autor anterior, ha planteado al currículum “como un medio para trasladar ideas a la práctica y por ende, los estudios y las propuestas curriculares tendrían que clarificar cómo hacer esa traslación y como tiene lugar en la realidad”.

En el sentido del currículum “aparece una dimensión procesual muy sugestiva: como las ideas que lo sustentan, los contenidos declarados explícitamente se van transformando en prácticas” (Sacristán 1988)

Grundy (1987) sostiene que caracterizar al currículum como *praxis* “significa que en su configuración intervienen ideas y prácticas, que adquieren sentido en un contexto real, con unas determinadas condiciones, que todo él es una construcción social”. En este sentido, según Sacristán “El currículum es más un proceso social que se crea y pasa a ser experiencia a través de múltiples contextos que interaccionan entre sí”.

A partir de 1969, la OPS insiste sobre temas relacionados con el desarrollo curricular en las escuelas de medicina latinoamericanas, en este sentido Andrade publica un artículo en 1971 “El proceso de diseño del plan de estudio”, en el cual define el currículum y el plan de estudio proponiendo un plan de acción y analizando factores que deben tomarse en cuenta para aplicarlos, dando especial énfasis a la necesidad de definir adecuadamente los objetivos educacionales. Establece algunas premisas básicas para seguir el currículum, entre ellas considerar que el proceso de diseño curricular debe ser dinámico y continuo, que tanto el currículum como el plan de estudio deben ser instrumentos “maleables y dinámicos” y que cada institución debe disponer de un organismo que se encargue del diseño y la revisión, pero que al mismo tiempo cuente con la más amplia participación de todos los integrantes docentes, administrativos y profesionales de la salud. También este

artículo plantea que no puede existir un currículum único y estable para todas las escuelas-facultades y, que sin perjuicio de que existan disposiciones normativas generales, debe diseñar el suyo y procurar su continuo mejoramiento.

En la actualidad, una de las mayores preocupaciones de las Escuelas y Facultades de Medicina es la revisión, el mejoramiento y la actualización de sus planes de estudio en contexto a lo citado por Andrade ya en 1971.

Desde hace algunos años, han comenzado a plantearse serias dudas en cuanto a la validez del esquema tradicional, ya que un número creciente de instituciones de la salud han llegado a la conclusión que, por varias razones, deben introducirse cambios sustanciales en el mismo. Podría mencionarse, entre muchos motivos, el imponente avance de los conocimientos científicos y tecnológicos en general, y en el campo de la medicina en particular como motivos para la toma de decisiones. Alicia de Alba (1993), investigadora mexicana, propone atender al desarrollo de la ciencia, la tecnología y las necesidades sociales y de la comunidad, y mostrar cómo el currículum refleja esa atención.

Litwin E (2006) en su trabajo “El oficio docente”, que puede aplicarse al ambiente universitario, propone la articulación del sistema superior con prácticas profesionales en el marco de una propuesta de cambio y mejora curricular. El contacto temprano entre las instituciones y las prácticas permite un reconocimiento y visualización de los temas, contenidos y posibles problemas dentro del currículum. Participar de propuestas de práctica al lado de un maestro, colaborar con actividades con sentido, sin poner en riesgo comprensiones ni intervenciones, sino alentándolas en situaciones en las que se monitorean las acciones de los estudiantes acorde con sus posibilidades de actuación, son un verdadero desafío educativo. El diseño de estas instancias de aprendizaje es arduo, pero profundamente beneficioso para los procesos formativos.

Siguiendo con esta línea sostiene la importancia de incorporar en el currículum prácticas profesionales solidarias (aquellas que, enmarcándose en fines éticos, generan un beneficio concreto en la sociedad, dejando de lado la retribución

personal). Litwin (2006) confirma el valor formativo de estas prácticas y que se inscriban en propuestas de extensión universitaria que, ya desde los lineamientos de la Reforma Universitaria, fueron un pilar de formación ciudadana de los jóvenes.

Atendiendo a los cambios que demanda la sociedad y el sistema educativo en particular, se implementa en la UNL un Plan de Estudios innovador para la carrera de medicina.

Plan de estudio facultad de ciencias médicas. Universidad Nacional Del Litoral.

El Plan de Estudio que se desarrolla en la FCM-UNL responde al modelo médico propiciado por la OMS desde 1977, por la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de la Salud (APS) de Alma Ata. La Federación Mundial de Educación Médica y la OPS cuyas ideas directrices lo fundamentan.

Surgió de la experiencia del Programa para el Desarrollo de las Ciencias Médicas de la UNL que, acompañando un proceso de transformación curricular de la facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Rosario (que consideraba la carrera de medicina íntegramente en la ciudad de Santa Fe). La mencionada transformación tuvo en cuenta las experiencias curriculares innovadoras de otras instituciones formadoras en medicina, contó con el aval de asesores externos internacionales, tales como el Dr. Mario Róvere (consultor de la OPS- OMS) y el Dr. Venturelli (Profesor de la Universidad de Mc. Master- Hamilton de Canadá y Consultor de OPS) y con los aportes teóricos e instrumentales de las Facultades de Medicina de Ginebra (Suiza), de Londrina y Marilia (Brasil), de Maastrich (Holanda) y de Harvard (EEUU).

En este sentido, el vertiginoso desarrollo del conocimiento en el presente siglo debe imprescindiblemente ir acompañado de una reformulación de los contenidos curriculares, tanto de sus aspectos cuantitativos como cualitativos, lo que sustentó el cambio curricular de la citada facultad.(Chiara, 2005)

Cabe distinguir en lo epistemológico y pedagógico los intentos de ruptura, en mayor y menor grado, de la enseñanza por disciplinas y la búsqueda de relación entre

distintos campos de conocimiento, en contraposición con la práctica educativa fragmentada por los campos de conocimiento, organizados en los clásicos departamentos sugeridos por Flexner (1910), que no se relacionaban y que conspiraban contra la visión integral del ser humano.

Los lineamientos que orientaron el diseño y la implementación de la Carrera de Medicina de la UNL tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- La integralidad en el abordaje del proceso de Salud- Enfermedad- Atención en las diferentes etapas de la vida, con un enfoque científico, antropológico, social y humanístico que tiene en cuenta las perspectivas biológicas, psicológicas, sociales, éticas y culturales para la atención integral de las personas.
- Enfoque interdisciplinario de los problemas en Salud organizados en torno a un eje estructurado en ciclos y áreas.
- Presencia de la práctica desde el inicio de la formación que introducen al alumno en prácticas extrahospitalarias, privilegiando la Atención Primaria en Salud.
- Integración de docencia- servicios-comunidad.
- Integración de actividades de investigación y extensión al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Inclusión del enfoque epidemiológico en la enseñanza para la promoción de la salud, la prevención y atención de la enfermedad.
- Inclusión del Ciclo de Práctica Final supervisada y evaluada.

Estructura curricular de la carrera de medicina

Se entiende por currículum de la carrera de medicina de la UNL al conjunto de actividades formales de aprendizaje que la Facultad de Ciencias Médicas pone a disposición de sus estudiantes. El plan de estudios, por otra parte, es la disposición ordenada de las actividades y experiencias de acuerdo con ciertos principios o criterios. El diseño curricular y la elaboración del plan de estudios constituye el proceso mediante el cual se deciden, en primer lugar, las actividades de aprendizaje que se pondrían a disposición de los estudiantes; y , en segundo lugar, su ordenamiento.

Durante el año académico 2002 comienza el primer año de la carrera de medicina con el desarrollo del área Ciclo de Promoción de la Salud; completándose durante el año siguiente. Luego en el año 2004 comienza a desarrollarse las áreas del Ciclo de Prevención de la Enfermedad y simultáneamente con la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario, el área del Ciclo de Diagnóstico, Tratamiento y Recuperación correspondiente al cuarto y quinto año de estudio. A la par de este desarrollose implementaron mecanismos de autonomía de gestión que permitieron a la UNL tener su propia carrera en el año 2006, constituyéndose la Escuela de Ciencias Médicas y a partir del año 2010, la Facultad de Ciencias Médicas (FCM). Actualmente la carrera está conformada por Ciclos, Áreas y Módulos e incluye un número de Materias Electivas/ Optativas y Prácticas en Terreno. Está organizada en cuatro Ciclos definidos desde una perspectiva crítico-reflexiva sobre el saber médico, teórico- práctico, para proyectarlo desde la salud hacia la enfermedad en un movimiento circular, que no evolutivo pues los ciclos se definen en permanente relación, en sentido de la complejidad.

La delimitación de los Ciclos está determinada por la estructura interna del objeto de estudio, el proceso de Salud – Enfermedad – Atención y la práctica de la Medicina en una interrelación constitutiva. Los ciclos se dividen en áreas de conocimiento y habilidades y se configuran en torno al eje “ciclo vital” comprendiendo las particularidades de cada grupo etario o etapa de la vida (niñez, adolescencia, adultez joven y adultez mayor) con relación al proceso de Salud- Enfermedad- Atención. El ciclo delimita un conjunto de contenidos para ser enseñados y aprendidos en un periodo determinado de tiempo fundamentado en criterios epistemológicos y pedagógicos. La sucesión de estos permite conseguir las finalidades de un nivel educativo con objetivos particulares (determinados por la estructura interna del objeto de estudio).

Las Áreas consideradas como una división funcional, operativa para el cumplimiento de los objetivos comunes para la adquisición de conocimientos, habilidades y

destrezas, tienen el propósito de integrar las disciplinas, abarcan un campo integrado de aspectos convergentes que exigen un trabajo interdisciplinario. Éstas se dividen en módulos que contienen UABPs con abordaje interdisciplinario que relacionan las distintas perspectivas del conocimiento vinculadas con el problema: la relación entre la temática del Área y el grupo etario. Estos Módulos incluyen encuentros de sistematización de las disciplinas nodales que intervienen en las mismas.

7 - CRITERIOS PEDAGÓGICO- DIDÁCTICOS DE LA CARRERA

Teniendo en cuenta los lineamientos curriculares y el perfil de la carrera, el modelo educativo de la carrera de medicina posee las siguientes características:

- El estudiante como principal protagonista, es decir organizado en un proceso que reconoce al estudiante como protagonista y creador de su proceso de aprender y más crítico en su aprendizaje. El enfoque centrado en el aprendizaje acentúa la adquisición activa por el estudiante de información y competencias, a partir de sus propias necesidades educativas, así como de su ritmo de trabajo y de la capacidad de evaluar sus aprendizajes. Contribuye así al desarrollo de autonomía e independencia intelectual transferible a su vida profesional.
- Adopta la metodología de ABP en tanto considera a los problemas como las situaciones ideales para aprender. Los contextualiza en diferentes realidades, una matriz de aprendizaje susceptible de aplicación durante toda la formación.
- Facilita la posibilidad de adaptación a nuevos desafíos y nuevos problemas que encontrará el graduado en su práctica profesional, desarrollando las competencias para obtener y utilizar los recursos necesarios para resolverlos eficazmente.
- Plantea el aprendizaje en pequeños grupos denominados “tutorías” que promueven la discusión, la comprensión y el razonamiento, así como el espíritu de trabajo en equipo: la cooperación, la colaboración y el estímulo para trabajar en equipo, respetar objetivos comunes y adquirir un sentido de tarea compartida.
- Jerarquiza la evaluación formativa del progreso de aprendizaje. La interacción entre tutores y estudiantes que se logra con el sistema tutorial permite un

conocimiento mutuo que posibilita al tutor la observación y el seguimiento de las actitudes grupales y de los procesos de construcción del conocimiento de cada uno de los integrantes de la tutoría. Permite desarrollar una evaluación formativa continua favorece la corrección pertinente de las dificultades de aprendizaje identificadas en cada integrante y/o grupo y posibilita contemplar de manera integrada aspectos cognitivos y latitudinales y el desarrollo de habilidades y destrezas par encontrar y utilizar la información para solucionar problemas y situaciones críticas. Contribuyendo así al desarrollo de la capacidad de autoevaluación en los estudiantes.

- La consultoría como recurso de aprendizaje. Los docentes que llevan adelante estas instancias pertenecen a las disciplinas en las que son expertos, Su función es responder a las necesidades planteadas por los estudiantes y las enmarcan en el problema que se encuentran abordando en los espacios tutoriales. Permiten entender al estudiante o a su grupo los puntos que han quedado poco claros o confusos después de haber realizado su propio estudio sobre un tema específico. Los docentes expertos también actúan con un grupo o varios en seminarios, talleres y foros.
- Los laboratorios, talleres y seminarios disciplinarios son recursos educativos establecidos para el desarrollo de las Áreas como complemento de las instancias anteriores. Establecen la profundidad del aporte de cada disciplina interviniente integrando teoría y práctica.

8- UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN MÉDICA.

Desde esta perspectiva de análisis se hace necesario plantear a qué se hace referencia con EM. Se trata básicamente del proceso de formación del médico que aporta a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos presentes y futuros, transmitiéndoles el conocimiento necesario para ejercer la medicina. Pero además, pretende construir una actitud de respeto y comprensión necesarios en la relación médico-paciente -grupo familiar- comunidad, base fundamental del quehacer médico, valorando la honestidad intelectual, la inquietud hacia la búsqueda

de mayor conocimiento mediante la investigación, el deseo de compartir el conocimiento (que es la base de la docencia) y una búsqueda incansable de la excelencia en la práctica de la medicina. Cabe recordar que, como decía Aristóteles “somos lo que hacemos día a día”, de modo que la excelencia no debe ser un acto, sino un hábito. En este contexto René Favalaro siempre sostenía que el último destino legítimo es el paciente.

En cuanto al currículum médico. Flexner (1910) presenta una visión racional de estructura, la lógica de su contenido y la metodología de la enseñanza. Restrepo, J.F.P (1998) resume: las premisas que consideran la EM como una actividad universitaria, la formación del profesional de la medicina con fundamento en la ciencia, incluye y considera al humanismo así como el método científico. Incluye sentido de responsabilidad social destacando la excelencia académica frente al equivocado concepto de la falsa democratización a través de una deficiente EM para las clases menos pudientes y condena a las escuelas de medicina creadas con ánimo de lucro. Dentro de las premisas destaca la consideración de la universidad como una “corporación de servicio público” cuya meta es la superación de la educación y la adquisición del conocimiento a través de la investigación con el objetivo del progreso social y la adaptación de la cultura de la tecnología como elemento integral de la estructura universitaria. Flexner entendió muy bien las fuerzas económicas y sociales de su época que impulsaban a su país hacia una sociedad industrializada y metropolitana, y propuso la exposición comprensiva a las humanidades y la incorporación de la ética en la formación del médico. Además, enfatizó que los profesores de las escuelas de medicina debían hacer de su actividad docente su principal ocupación.

Lo realmente significativo, declara Vicedo Tomey (2002) en su publicación, es que después de haber transcurrido más de cien años, muchas de las ideas de Flexner en educación médica se retoman como novedades, como es el caso de la enseñanza basada en la solución de problemas, el papel del hospital docente o la necesidad de inculcar valores morales en los profesionales de la Medicina. Flexner (1925), en un segundo estudio, argumentó sobre la necesidad de que al estudiante se le entrenará

haciendo cosas destacando que la activa participación es lo fundamental de la enseñanza médica. Esta medida contribuirá a la profesionalización continua del personal docente, situación que resulta imprescindible cuando la sociedad exige a las instituciones reflexionar sobre la práctica a través de procesos colectivos de intercambio científico, psicopedagógico y cultural. (Andrade, 1979)

Cuando se posiciona en América Latina, María Isabel Rodríguez (1994), una autora que profundizó acerca de las influencias de Flexner en los programas de formación de médicos, sostuvo que “los cambios ocurridos en un buen número de escuelas latinoamericanas, sobre todo a partir de 1950, en lo relativo a los campos biológicos básicos y clínicos repiten los postulados y contenidos del informe en Estados Unidos”. Para un buen número de escuelas latinoamericanas, la introducción de este modelo representó la oportunidad para la incorporación y modernización de las ciencias básicas preclínicas, contribuyó a la formación de docentes especializados y promovió en ocasiones el desarrollo de una infraestructura biomédica y la creación y fortalecimiento de unidades de apoyo para todo el proceso de enseñanza, como lo fue la creación de bibliotecas médicas. Sin embargo, la autora considera que este modelo de ninguna forma contribuyó a favorecer una visión integral del hombre.

Bridge, E.M (1966) puntualiza en la introducción de su obra “Pedagogía Médica” la definición de objetivos generales y de métodos de enseñanza, argumentando que si un profesor tiene un claro concepto de sus objetivos estará en condiciones de seleccionar los métodos más adecuados, basados en experiencias de aprendizaje apropiadas a los estudiantes, que resulten estimulantes para actuar, pensar y sentir como lo haría un médico competente.

Por otra parte, rescata la clase magistral como método de enseñanza y respalda su criterio en las recomendaciones que realiza la obra de Miller, G. (1967) “Formación de profesores de Medicina” del cual recomienda su lectura para adquirir una serie de sugerencias para contribuir a mejorar la habilidad de los médicos docentes en la sala de clase.

Tanto en América Latina como en otras partes del mundo, ha habido una creciente preocupación por modificar los patrones tradicionales en la formación del personal de la salud, particularmente los médicos, con la esperanza de capacitar profesionales capaces de superar los defectos del sistema en el cual trabajan y de proporcionar más y mejores servicios a la población. Esa preocupación se ha puesto de manifiesto tanto a nivel nacional como internacional. Los gobiernos, universidades, asociaciones internacionales han promovido multitud de reuniones, seminarios, conferencias con el fin de discutir medidas tendientes a producir mejores profesionales de la salud. En esta parte del planeta tal movimiento se inició en la década de 1950 y aún continúa. (Andrade, 1979).

Como consecuencia de estas acciones, se han formulado numerosas recomendaciones, muchas de las cuales han sido puestas en práctica en mayor o menor medida en diferentes escuelas médicas latinoamericanas. Más aún hoy en día, se continúa trabajando en la elaboración y aplicación de modelos educativos. Los mismos parten de un marco conceptual explícito que permita la estructuración de currículos y planes de estudio de acuerdo con las necesidades de los países y el desarrollo de los respectivos servicios sanitarios. Tienen en cuenta el enorme crecimiento del conocimiento científico en el presente siglo y la necesaria articulación entre la formación de grado y de posgrado. (Galli, 2009). Asimismo, es importante destacar la necesidad de definir los objetivos educativos (Tyler, 1971) y, en base a ellos, seleccionar los contenidos.

En la Revista Argentina de Educación Médica Vol. 8- N°1- Mayo 2017 se publica: [...Esto va más allá de la necesidad de aprobación de las diferentes asignaturas por parte de los alumnos. La urgencia de ordenar los programas de manera tal que lo aprendido en una etapa se recupere y se sepa utilizar al máximo en las subsiguientes, así como la trascendencia de que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea concebido de modo que lo aprendido sea transferible y útil en situaciones reales, sirve de base para una serie de reformas en educación médica...]

En este sentido, ya en la 48° Asamblea de la OMS realizada en Ginebra (2014) se solicitó explícitamente “la coordinación de esfuerzos de las autoridades de salud, de

las organizaciones profesionales y de las escuelas de medicina para que estudien y apliquen nuevas formas de práctica profesional y de las escuelas de medicina que estudien y apliquen nuevas formas de práctica profesional y de condiciones de trabajo que permitan a los profesionales identificar las necesidades de salud, la respuesta a aquellas necesidades a fin de aumentar la calidad, relevancia, eficacia y equidad de atención de salud”.

Para lograr las nuevas formas de prácticas profesionales se debe orientar las acciones y propuestas educativas en relación a la formación médica. Se trataría de situar la enseñanza de la medicina en el contexto multidisciplinario orientada a actividades de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, así como la investigación y una mejor calidad en un todo.

En la resolución 535/99 (2007) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación que estableció los primeros estándares para la acreditación de las carreras de Medicina de la República Argentina, se destacan como recomendaciones para la educación médica: que la formación del médico general debe considerar un enfoque científico, antropológico, social y humanístico, para lo cual se deberán tener en cuenta los aspectos psicológicos, sociales, éticos, culturales, económicos y políticos además de los científicos- técnicos que lo capaciten para la atención de pacientes.

Se debe:

- fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico y del aprendizaje activo para la adquisición, análisis, aplicación y transmisión de conocimientos en la investigación y en la práctica docente;
- incentivar una actitud positiva hacia el autoaprendizaje y la formación permanente;
- considerar actividades vinculadas a la resolución de problemas, estudio de casos, de historia clínica y otras que hagan el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para encarar los problemas clínicos, diagnosticarlos, tratarlos y/o derivarlos oportunamente;

- abordarse los problemas vinculados a la Medicina Social y Preventiva y a la Rehabilitación.

Cabe mencionar que en estos procesos de acreditación por los cuales pasan las carreras de Medicina a partir del año 2022 se fijan en resolución 798/22 del Ministerio de Educación de la Nación (Referencia: ANEXO I - Contenidos Curriculares Básicos – Médico). Ahí se establecen los contenidos curriculares básicos de las carreras de medicina que se presentan, contemplan los aspectos éticos, científicos, técnicos y psicosociales indispensables para el ejercicio profesional. En este sentido es que tanto el plan de estudio, los programas de asignaturas como las actividades de enseñanza incorporan el enfoque epidemiológico en la promoción de la salud, la prevención de la enfermedad, la atención y cuidado de las personas y la rehabilitación de los pacientes. Asimismo, el plan de estudios ofrece un adecuado equilibrio entre los aspectos individuales y colectivos y entre los preventivos y curativos (estrategia de Atención Primaria de la Salud). Los contenidos curriculares básicos están organizados de modo tal que contribuyan a su articulación e integración vertical y horizontal y atendiendo a la formación básica, clínica y de práctica final obligatoria sin que esto involucre etapas, ciclos o cualquier otra estructura curricular. Esa organización depende, exclusivamente, de las decisiones de cada Unidad Académica. Los ejes que aquí se proponen tienen solo el papel de ordenar esta presentación. De ninguna manera constituyen un principio de organización de los Planes de estudio o de la conformación de asignaturas. Los contenidos que se detallan a continuación podrán ser reagrupados y reorganizados de acuerdo con las decisiones y orientaciones de cada Universidad o Unidad Académica responsable de la elaboración del correspondiente Plan de Estudios en uso de su autonomía y de lo establecido por la Ley de Educación Superior.

Teniendo en cuenta lo antes dicho, cabe destacar que el aprendizaje y la enseñanza son dos procesos centrales que le permiten a cada sujeto construir su herencia cultural. Sin embargo, de cómo se enseña y de cómo se aprende, va a depender la calidad del proceso de aprender de los estudiantes. Resulta indispensable pensar, construir y llevar adelante espacios de formación permanente para los profesionales

de la salud que se encuentran insertos en currículum que plantean el conocimiento de manera espiralada e integrada en escuelas - facultades de medicina. Estos deben brindar formación en ejes centrales como ser: estrategias de enseñanza, planificación de los diferentes espacios de enseñanza y aprendizaje, evaluación formativa y sumativa todos pensados como pilar fundamental de dicho proceso.

9- FUNCIÓN Y ROL DEL ASESOR PEDAGÓGICO EN EL CURRÍCULO DE MEDICINA.

Hace unos algunos años, a instancias de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires y la carrera de grado de Medicina de la Universidad Austral, se realizaron dos jornadas de trabajo con paneles, mesas redondas y presentaciones académicas para tratar las tareas a cargo de los habitualmente denominados Asesores pedagógicos de las facultades y carreras de formación de médicos. Esa denominación, que no refleja la situación actual, coincide con un momento de las tareas docentes en que la formación estaba a cargo de profesionales destacados y especializados en salud que eran apoyados para la enseñanza con recursos formados en teorías del aprendizaje y sus dificultades en los estudiantes. (AFACIMERA, 2010)

10- OBJETIVOS GENERALES:

- Fortalecer los espacios tutoriales de enseñanza del primer año de la FCM-UNL.
- Construir estrategias de enseñanza para los docentes que se desempeñan como tutores del primer año de la carrera de medicina. FCM-UNL.

11-OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconocer la complejidad de las situaciones de enseñanza en las ciencias de la salud para poder planificar y ejecutar esa planificación de manera pertinente comprendiendo las relaciones entre objetivos pedagógicos, contenidos, estrategias de enseñanza y dispositivos de evaluación.

- Conocer y ser capaz de diseñar los distintos instrumentos de evaluación y juzgar su adecuación en función de los objetivos y los contextos de su uso.
- Diseñar situaciones de aprendizaje que contemplen la utilización de diferentes enfoques y dispositivos adaptados a las competencias que se esperan desarrollar en los estudiantes de acuerdo a las normativas vigentes.

12-METODOLOGÍA

Para poder cumplir con los objetivos se llevó a cabo un estudio descriptivo longitudinal cuanti-cualitativo tomando como unidad de análisis los espacios tutoriales correspondientes al primer año de FCM-UNL.

La población fueron los docentes-tutores del 1er año de la carrera (25) quedando constituida la muestra por un total de 15 individuos que fueron quienes dieron su consentimiento para la realización de la propuesta. Los mismos fueron observados previo a realizar la capacitación por parte de la AP y posteriormente entrevistados y observados.

OBSERVACIÓN:

Previo a los talleres se realizaron observaciones no participante de los espacios tutoriales con guías de observación diseñadas *ad hoc*. La guía de observación fue de tipo etnográfica (Anexo 1) para el espacio tutorial validadas para tal fin. Se basó en los conceptos de etnografía que hacen referencia a una descripción de pueblos o culturas y tiene su inserción temprana en la antropología social, pilares que desde los años setenta establecen una fuerte relación con la educación.

Por lo descripto en el párrafo anterior, se realizó tomando distancia y analizando para aprender focalizando al espacio tutorial mediante un registro exhaustivo. Se recopilaron:

- Abordaje de los conocimientos e integración biológico-psicológico-social.

- Interacción docente-alumnos y entre pares. Intervenciones y establecimiento de diálogos y debates. Pertinencia de las orientaciones docentes. Inclusión de otras actividades, seminarios, consultas a expertos
- Evaluación. Devoluciones. Roles en el ABP.

TALLERES DE CAPACITACIÓN

Se realizaron talleres de capacitación docente enmarcados la Resolución CD N° 129-16 diagramados en 3 jornadas y cuyo eje fue la planificación. Fueron ámbitos de reflexión y consensos, se utilizaron situaciones reales para la planificación diseñando modos de desarrollo de capacidades analíticas para el abordaje de problemas. Finalmente se reflexionó sobre evaluación docente y estudiantil. Para los mismos se tuvo en cuenta las observaciones previas. Cada jornada fue de 3 h reloj y en las mismas se recuperó cada momento de la tutoría, y se hizo hincapié en la recuperación de las instancias extratutoriales así como la planificación. Se trabajó en la integración de teoría y práctica. Fueron reuniones de trabajo en pequeños grupos, actividades de orden participativo según los objetivos planteados. Se produjeron espacios de reflexión, sugerencias, consensos y propuestas en torno a los ejes trabajados

Los talleres quedaron diseñados según se detalla en la tabla 1 así como las temáticas que se trataron.

JORNADA 1	PRIMER MOMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura de la situación problema ● Lluvia de ideas ● Lectura de los objetivos de la situación problema ● Lectura de los contenidos de la situación problema ● Lectura de las actividades propuestas para la situación problema.
JORNADA 2	SEGUNDO MOMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ● Momento de estudio independiente. ● Integración de seminarios, talleres, laboratorios en tutorías.
JORNADA 3	TERCER MOMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ● Plan de acción durante el espacio tutorial. ● Elaboración de cierres. ● Evaluación.

Tabla 1: Taller de Capacitación (3 jornadas)

ENTREVISTAS

Finalmente se realizaron entrevistas semi-estructurada (Anexo 2) y, mediante el guión, confeccionado para tal fin se obtuvo información profunda, detallada, exploratoria. Durante el desarrollo de la misma se tomaron decisiones que implicaron alto grado de sensibilidad.

13. RESULTADOS

Del total de 25 docentes de primer año, 15 accedieron a realizar la propuesta presente y conformaron la muestra: 8 individuos médicos, 1 licenciados en nutrición, 4 bioquímicos, 1 profesor de biología y 1 licenciado en terapia ocupacional. En relación a la antigüedad en el cargo docentes quedó distribuida según tabla 2.

De 1 a 3 años	Ninguno
De 4 a 6 años	Seis
De 7 a 9 años	Tres
De 10 a 16 años	Tres
Más de 20 años	Tres

Tabla 2

RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN LOS ESPACIO TUTORIALES

En cuanto a las dificultades observadas se puede distinguir algunos aspectos relacionados en cuanto a tiempo de clase tutoría un total de 15 individuos observados el 66% sostienen que muchas veces resulta escasa para el abordaje de los contenidos abordados en seminarios, talleres, para ser recuperados y relacionarlos desde una mirada biológica, psicológica y social.

El 80% de los individuos observados utiliza el espacio tutorial para preguntar a los estudiantes acerca de organización de los tiempos para el estudio dado que los estudiantes plantean la necesidad de priorizar aquellas actividades que presentan algún tipo de acreditación posterior a cursar. Por ejemplo acreditables de anatomía, histología, salud mental.

- Planificación de los momentos de la tutoría: lluvia de ideas y cierres de ABP.

En cuanto a los momentos de la tutoría, el primero de ellos la lluvia de ideas de un total de 15 individuos observados el 25% no realiza la planificación de la misma para ser implementada y ser guiada por parte del tutor. Cabe destacar que un 5% de los individuos observados se realiza una guía por medio de preguntas para ir realizando la lluvia de ideas y la organización de la misma mediante el uso del pizarrón por parte de los estudiantes.

En cuanto a la instancia de cierres de ABPs de los 15 individuos observados el 100% abordan a partir de la lectura de la UABP como así también de los objetivos y luego los estudiantes van desarrollando de manera oral el mismo o pasan a plasmarlo en la pizarra o lo realizan entre todos los integrantes del grupo.

- La evaluación en los espacios tutoriales.

La evaluación de los estudiantes en los espacio tutoriales se llevan adelante a partir de establecer algunas devoluciones y retroalimentación del proceso de aprendizaje de manera individual a los estudiantes lo realiza un 15% del total de los individuos observados y 70% realiza la devolución grupal de aspectos referidos a trabajo grupal, participación, respeto y escucha. Cabe destacar que en un 15% de los individuos observados no se pudo visualizar dicha instancia.

Algunos tutores utilizan y/o construyen instrumentos para el seguimiento de los estudiantes a medida que van avanzando en las UABP un total del 3% del total de individuos observados y en los abordajes teóricos disciplinares. Como ser lista de cotejo, rúbricas y bitácoras. Que luego les insume información para completar la planilla de evaluación formativa de cada estudiante.

RESULTADOS DEL TALLER.

La totalidad de los 15 individuos participó activamente de cada una de las 3 jornadas y aprobó satisfactoriamente el taller.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS:

Posterior a los conocimientos adquiridos en el taller, los individuos participantes de este estudio respondieron que:

Las mayores dificultades visualizadas en la práctica diaria fueron:

- poco tiempo destinado a cada UABP por la cual se dificulta el estudio de los temas para los estudiantes.
- No disponer del tiempo necesario para cumplir con los momentos de la tutoría como así también la integración de los temas (escaso tiempo para procesar tanta información).
- Al inicio del cursado: la mayor dificultad tiene que ver con introducir al estudiante en la dinámica de ABP. Debe incorporar la modalidad de aprendizaje activo, trabajar en pequeños grupos, usar la oralidad, interactuar con el docente como guía.
- A medida que transcurre la cursada: la dificultad rota hacia la cantidad de contenido haciendo difícil traer la totalidad de los temas para resolver el problema.
- Por las actividades acreditables de anatomía los estudiantes dejando las otras disciplinas al margen y las instancias tutoriales.
- Sobre el final del cursado: recae la dificultad en el balance entre el trabajo en tutoría versus el estudio para el acreditable.
- En general:
 - o presenta dificultad el lograr la participación de todos y que, quienes son más extrovertidos, puedan dar espacio a sus compañeros sobre todo al principio.
 - o Dificultad en la comprensión de las pautas acerca de la realización de los cierres, a pesar de ser corregidos cometen los mismos errores.

- Evaluación formativa: se presenta una dificultad para poder establecerla en los tiempos pautados al inicio del cursado, como sí también la realización de coevaluación y autoevaluación. Se prioriza el momento de la lluvia de ideas y los cierres. Sumando algunas actividades de aprendizaje para aquellos contenidos previamente seleccionados.

La totalidad de los entrevistados remarcaron que se trabaja constantemente la oralidad, la ubicación y utilizan el recurso de la pizarra cuando realizan un gráfico o mapas conceptuales. Tienen la necesidad de llevar adelante otras actividades para cuando los estudiantes no comprenden los contenidos así como remarcar y trabajar en la utilización de un vocabulario adecuado-técnico a las disciplinas que se abordan e integran.

En relación a la pregunta 4: ¿Cómo pensás y / o construís la planificación de los momentos de la tutoría? (instancia de lluvia de ideas, recuperación y abordaje teóricos de otros espacios disciplinares y la evaluación) se obtuvieron las siguientes respuestas las respuestas fueron:

- En primer lugar se lee la situación problema y los objetivos de la misma. Se marcan palabras claves en el problema o frases disparadoras. Luego se discuten los contenidos y cómo se podrían aplicar o relacionar para solucionar la UABPs. Se repasa los conceptos para estudiarlo luego de manera independiente y se hace una puesta en común en la tutoría siguiente.
- También se prioriza según el tiempo disponible, los temas importantes o los que se ven en otras instancias.
- Tienen prioridad las dos instancias:
 - lluvia de ideas que se organiza desde preguntas guías, reconocimiento de conceptos centrales, presentación de contenido y su relación con la práctica en territorio. Las realizan previamente teniendo en cuenta la situación problema, los objetivos y contenidos y las actividades de esa UABP.

- cierre de situación problema: se utiliza exposición oral con soporte papel, construyendo un esquema y se diseñan una o más actividades para trabajar ciertos contenidos.

Pregunta 5-¿ Qué estrategia o instrumentos llevas adelante para evaluar en tutoría?

- Solo 2 individuos realizan una evaluación escrita previa a la instancia de examen optativo para definir quien accede, más el trabajo en tutorial.
- La mayoría genera un espacio de debate, escucha y participación y poseen un espacio retroalimentación con cada estudiante.
- 5 individuos comparten al inicio del año los criterios de evaluación tabulados en una lista de cotejo y sumaron una planificación extra además de la planilla de evaluación formativa del área.

Uno de los entrevistados elaboró una rúbrica para presentación oral de los cierres, cuyos indicadores también se los compartió a los estudiantes.

Pregunta 6-¿Realizaste alguna capacitación en los últimos 3 años? ¿Cuáles? La totalidad realizó el curso de Iniciación al ABP así como Especialización en áreas de la salud, 2 efectuaron curso de extensión de FCM, 1 el curso de simulación clínica. FCM- Ministerio de la Nación; 6 de los 15 entrevistados se encuentra cursando actualmente la Maestría en docencia Universitaria. FHUC- UNL. Solamente 1 el curso de Formación en Educación Interprofesional. Universidad de Antioquia. UNIRED.

Pregunta 7-¿Qué aportes brindaron dichas capacitación/es a tu práctica docente?

- Durante las distintas instancias de formación las preocupaciones son compartidas: intercambio con colegas para mejorar las herramientas para cada nuevo grupo de estudiantes; revisión en la práctica diaria; visualización de las modificaciones en la cultura estudiantil.
- Asimismo, surgió la posibilidad de nuevas herramientas en las evaluaciones. Surgió la necesidad de pensar algunas funciones específicas de la planilla de

evaluación formativa y construir nuevas herramientas para acompañar los procesos de evaluación, análisis y tramo del trabajo en tutoría.

Pregunta 8- Conoces el programa de capacitación docente continua de la FCM-UNL: 11 entrevistados respondieron afirmativamente, 3 que tienen una “leve idea” y 1 “muy superficial”

14. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En relación a lo trabajado en el taller, se ve que es necesario crear nuevos espacios para elaborar, construir la planificación de las tutorías teniendo en cuenta los momentos que la misma sustenta y unificar criterios de evaluación

De las entrevistas se desprende que es escasa o se requieren nuevas vías de comunicación que las que se utilizan actualmente, ya que el 60% de los individuos las conoce siendo que las propuestas de capacitación las reciben por correo electrónico, y las redes institucionales de FCM .UNL

Tanto del análisis de datos de las observaciones etnográfica como de los recabados en la entrevista semiestructurada se pudieron identificar las principales categorías de análisis: la construcción metodológica para la enseñanza, planificación y evaluación en el espacio tutorial.

Por tal motivo, se recuperó para enfatizar sobre estas categorías a Edelstein (1996), Díaz Barriga (1986), Schwab, (1973) entre otros que se detallan a continuación.

La categoría propia del campo de la didáctica como bisagra entre los planteos instrumentalistas y los críticos de la didáctica, categoría de construcción metodológica desarrollada por Edelstein (1996) para re-conceptualizar críticamente al método. Por otro lado, en el campo de la didáctica, la autora sostiene que “la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica de las disciplinas, las posibilidades de apropiación de éstas por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que

constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan". (Edelstein, 1996, p. 85).

En lo recuperado de Edelstein, se puede identificar lo atinente a lo metodológico como construcción de los docentes, por lo tanto, se pone en jaque la idea extendida de considerar lo referente al método de enseñanza como un medio externo al docente que debía ser aplicado "por encima del sujeto que lo operativiza y sin relación con el objeto que lo posibilita" (Edelstein, 1999, p. 64) e incluso como la pretensión de un orden establecido que debe buscarse para garantizar los aprendizajes. En consecuencia, pensar el cómo enseñar desde la categoría de construcción metodológica, significa reconocer que es el producto de un trabajo intelectual del docente, una creación que le es propia, más cercana a lo artesanal que a la consecución de pasos pre-establecidos. La autora expresa que pensar en términos de construcción metodológica, significa reconocer que la singularidad de ésta radica en articular la lógica de la disciplina o área de conocimiento con las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, se trata de pensar una disciplina o área desde y para otros, para que esos otros, hagan algo con ella, es decir, la aprendan.

En palabras de Díaz Barriga (1986), implica "deconstruir ciertas estructuras producidas para ser apropiadas, construidas y reconstruidas por el sujeto". Otro rasgo distintivo de este modo de pensar lo metodológico es valorar que esta construcción es contextual, pues está situada en condiciones sociales, curriculares e institucionales que le imprimen singularidad.

Finalmente, Edelstein (1996) sostiene en su conceptualización sobre la construcción metodológica, que "la perspectiva axiológica del docente tiene su expresión" en dicha construcción, no sólo imprimiendo direccionalidad e intencionalidad a las decisiones que él asume sino que, siendo esas perspectivas valorativas e ideológicas más o menos conscientes y más o menos explícitas, subyacen en los modos de enseñar.

Es por lo antes analizado, que la categoría de construcción metodológica es clave para pensar la planificación de la enseñanza al valorar que la propuesta que hace el

docente tutor para diagramar los espacios tutoriales está conformada por un conjunto de decisiones atravesadas por diferentes dimensiones con la finalidad de que los estudiantes se apropien de los conocimientos disciplinares para relacionar con el abordaje la de situación problema del área en la cual se encuentran trabajando. Construir sentidos referidos al cómo enseñar, que sean superiores de la racionalidad instrumental, teniendo en cuenta la metodología de enseñanza y aprendizaje de ABP significa valorar el protagonismo del docente como autor, productor intelectual de propuestas didácticas.

Edelstein fortalece esta idea, sosteniendo que las decisiones que asumen los docentes son de dos tipos: macrodecisiones y microdecisiones. Respecto a la primera de ellas, microdecisiones, la autora se refiere a las resoluciones "in situ en función de aspectos imprevisibles de la clase", las exigidas por la inmediatez y simultaneidad de las propias prácticas y "que tienen que ver con las particulares resonancias que en el grupo generan las propuestas de enseñanza" Con respecto a las macrodecisiones afirma: «son aquellas que están vinculadas a las adscripciones teóricas del docente». refieren a las dimensiones éticas y políticas, teóricas-epistemológicas, a las consideraciones sobre los sujetos de aprendizaje, a las instituciones y al currículum que devienen de supuestos, racionalidades, razones que las justifican y fundamentan. Decisiones que en general el docente procura sostener y, respecto de las cuales en todo caso, buscará modos particulares de resolución según la singularidad de cada situación o episodio, en cada ámbito y contexto de actuación (Edelstein, 2011, p. 151).

Se puede de algún modo sostener entonces, que las macrodecisiones son inferibles más que observables en una situación de enseñanza, ya sea una clase, en el desarrollo de una unidad, en la planificación que realice o en la valoración que se haga luego de la clase. Es decir, están fuertemente presentes en las definiciones y acciones que asume el docente.

Por lo cual se hace pertinente destacar y tener en cuenta para este análisis los momentos de construcción metodológica. La enseñanza es una actividad de naturaleza "práctica". Práctico no es lo instrumental, concreto u operativo. Por el

contrario, es el carácter propio de aquellas circunstancias que exigen reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico (Schwab, 1973). Esto es particularmente cierto en el escenario del aula, caracterizado por la inmediatez y multidimensionalidad.

Desde este contexto, se plantea que la planificación de la enseñanza es uno de los momentos del proceso de construcción metodológica. Si a ésta la consideramos un proceso, diríamos que es una acción compleja que realiza el docente a partir de procurar resolver una problemática: la de enseñar "algo" a otros para que aprendan. En esa resolución se juegan múltiples decisiones, que tienen la particularidad de ir definiéndose en tanto se articulan con otras.

Por lo cual se hace necesario buscar distintas estrategias para aquellos estudiantes que presentan falta de estudio y les cuesta saber qué contenido es pertinente para ser relacionado con los aspectos planteados en cada UABPs. Esas decisiones no sólo son múltiples sino que deben traducirse, operacionalizarse en contenidos y actividades de enseñanza que permitan realizar sus actividades de aprendizaje y adecuarlas en tiempos y espacios mediante la previsión de interacciones entre los tutores y tutorandos sobre materiales entendidos como soportes de la información.

Esta construcción supone un ejercicio de imaginación por parte del tutor el espacio tutorial en el que caben resoluciones hipotéticas en las que se anudan creativamente macrodecisiones que deberán plasmarse en lo que habitualmente se definen como los componentes de una planificación. Considerando dentro de los mismos: contenidos de enseñanza, objetivos, secuencia entrelazada de actividades, previsión de materiales diversos, interacciones de los sujetos en el espacio y en el tiempo. Teniendo en cuenta siempre la dinámica los espacios de las tutorías como lugar de construcción colaborativa de aprendizaje.

Ese tiempo previo en el que se piensan con anticipación las propuestas - y al que Jackson (1994) llama pre activo - implica un momento de diseño de la situación de

enseñanza. Esa anticipación debe ser lo suficientemente rica, amplia, flexible y maleable para que no se convierta en una situación sin salida. Parece existir una diferencia crucial entre lo que el tutor hace cuando se encuentra solo ante su mesa de trabajo (enseñanza preactiva) y lo que realiza cuando el espacio tutorial (enseñanza interactiva) pero, a pesar de sus diferencias cualitativas, ambos tiempos forman un continuo en la práctica de la enseñanza.

En cada momento, el tutor está involucrado en tareas muy disímiles entre sí. Las decisiones que él toma en la planificación forman parte de un complejo proceso de pensamiento en el que se entrelazan representaciones variadas referidas al presente y a las experiencias previas:

- de los estudiantes: sus posibilidades y necesidades;
- del tutor: sus logros alcanzados y obstáculos enfrentados;
- del currículo y el contenido.

A su vez, cuando se planifica en el marco de un equipo de trabajo, también se delibera y construyen consensos entre pares. Finalmente, puesto que el tutor es un sujeto institucional, la programación responde a la necesidad de hacer públicas las propias decisiones pedagógicas a través de una actividad de comunicación.

En contraste con ello, el encuentro con los estudiantes requiere del docente otro tipo de capacidades: mantener una atención constante hacia los distintos planos de la tutoría, manejar los tiempos, organizar los recursos, ajustar la ayuda pedagógica en función de las necesidades de los estudiantes, aprovechar los aportes que ellos brindan y las posibilidades que una actividad ofrece en beneficio de los objetivos planteados, ser sensible a lo emergente e interpretar los indicios de miradas, gestos ; éstos, entre otros, son saberes propios del momento interactivo que nos muestran que ser un "buen tutor" no es sólo ser un "buen diseñador".

Es aquí donde radica y se recupera la figura del docente tutor como guía, diseñador de intervenciones potentes para generar en los espacios tutoriales un trabajo de

recuperación y puesta en tensión luego de los conocimientos provenientes de las disciplinas intervinientes desde la perspectiva biológica – psicológica y social.

Para lo cual se hace foco en la recuperación y puesta en tensión de los componentes de la planificación como son los objetivos, contenidos, actividades y evaluación en el ABP. El primero de ellos está presentes en las dimensiones éticas y políticas que cuenta del sentido que se le atribuye al enseñar; perspectivas epistemológicas válidas de enseñanza que reflejan la concepción acerca del sujeto que aprende. Se deja vislumbrar la dimensión curricular e institucional al manifestar la significación cultural de aquello que se desea enseñar. Es decir, los objetivos dan cuenta de marcos teóricos asumidos con relación al conocimiento, a la enseñanza, al sujeto que aprende, a la cultura, entre otros. Se puede afirmar que aluden a la intención con las que se llevan a cabo las acciones. Hacen referencia a la fundamentación de las decisiones didácticas en la planificación de una clase, una tutoría, un proyecto de trabajo o de un plan institucional. Los objetivos imprimen sentido y dan cuenta de toma de decisiones, de allí la importancia de su discusión al interior de los grupos de trabajo y de la coherencia que deben guardar con la totalidad de la propuesta realizada que se explicita en los contenidos seleccionados, las actividades sugeridas, la selección de recursos, las decisiones en relación a los tiempos, formas de agrupamiento y sentidos atribuidos a la evaluación. Por ese motivo, no pueden ser formulaciones únicas, es decir: escritas por otros, para sujetos y contextos imaginarios. Por el contrario, deben ser formulaciones contextualizadas y singulares. Explicitar qué se pretende promover, problematizar, indagar, construir en relación con los contenidos en una propuesta didáctica, implica desarrollar procesos de escritura personales o compartidos con colegas. Autorizar a pensar y escribir los objetivos, es un desafío ineludible si concebimos a la planificación de la enseñanza como una producción intelectual.

En este sentido, cada tutor tendrá a su cargo la tarea reflexiva-creativa de escribir los objetivos en la planificación del espacio tutorial. Sin dudas, cada uno lo hará siguiendo su propio estilo pero es importante recordar que los objetivos tienen también una intención comunicativa.

Preguntarse qué es lo que los estudiantes deben saber es una preocupación que acompaña a la enseñanza en cada uno de los momentos de la planificación, de su desarrollo, en cada tutoría y segmento de la misma y que tiene diferentes respuestas a través del tiempo, pues la selección de contenidos "valida determinados conocimientos en un momento particular" (Litwin, 1996, p. 98). Este rasgo dinámico de los contenidos de enseñanza, interpela directamente al tutor pues, sólo si conoce en profundidad el contenido va a poder realizar procesos de selección, construirá métodos para enseñarlo, podrá fundamentar sus prácticas, vinculará el contenido con otros más o menos complejos, definirá criterios adecuados de evaluación.

Por ello se insiste en la necesidad de conocer y manejar contenidos por parte de los docentes- tutores de las disciplinas intervinientes en las ABP planteadas en las áreas del primer año de la carrera de medicina.

Para construir y seleccionarlas, es conveniente tener en cuenta algunos criterios. Sin dudas, los contenidos son estructurantes para diseñar una actividad pero no es el único aspecto a valorar. Alicia Camilloni (2007) sugiere considerar, además, la etapa del proceso de aprendizaje en que se encuentran los estudiantes, el tiempo y los recursos disponibles dentro y fuera del aula para el desarrollo de la actividad, las contribuciones y las limitaciones de cada tipo de actividad para promover los aprendizajes que realizan los mismos. La autora también propone considerar las experiencias didácticas del docente en el diseño y orientación de las actividades, como así también las experiencias previas, estilos intelectuales, características afectivas, posibilidades motrices y sensoriales de los alumnos en distintos tipos de tareas propuestas. Si bien las actividades que se plantean y diseñan por las disciplinas que intervienen para las resoluciones de las situaciones problemas que se abordan en las tutorías, es de suma importancia que le docente tutor pueda pensar y construir actividades para recuperar, relacionar y generar debates para ir guiando al tutorando en los distintos dominios de conocimiento disciplinar intervinientes hasta el momento.

En cuanto a la categoría de evaluación hay que recuperar que evaluar es un proceso complejo que supera la acreditación, esto es, la necesidad institucional de certificar los conocimientos del estudiante haciendo cortes artificiales de su proceso, a partir de los cuales se derivan sus calificaciones. En consecuencia, resulta de importancia pensar la acreditación desde criterios evaluativos reflexivos, no empobrecidos, no clasificatorios. Las situaciones de evaluación deben ser diversas, además de "otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad" (Litwin, 2008, p. 173). Pueden ser escritas, orales, individuales o grupales, presenciales o domiciliarias, y necesitan ser pensadas en coherencia con la singularidad del trabajo en el aula. De este modo, pueden habilitar experiencias positivas, buenas producciones, despertar interés e inscribirse en el marco de una buena enseñanza. Cuando me refiero a prácticas de evaluación, se incluyen también como objetos de valoración a las propuestas de enseñanza, a las condiciones de posibilidad, a la gestión institucional, a los proyectos educativos, entre otros aspectos.

La elección del tipo de evaluación tiene además que estar relacionada con las características de los contenidos, como así también con el sentido y la importancia que tienen en la formación (Rafaghelli, 2012). Se pueden construir distintos tipos de evaluación según los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en las que reconstruyen situaciones con sus propias palabras (explicar y hacer una interpretación personal), en las cuales comparen situaciones (procesos económicos en países latinoamericanos en un determinado período).

Un aspecto importante a considerar es la necesidad de explicitar los criterios a los estudiantes, es decir qué se evalúa. Por ejemplo: qué aspectos se considerarán para el seguimiento de la construcción del aprendizaje en espacios tutoriales mediante la planilla de evaluación formativa.

Pensar la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, invita a búsquedas continuas. Lecturas de textos y miradas reflexivas de las prácticas evaluativas, ofrecen la oportunidad de re-visar concepciones y experiencias, parafraseando a Litwin (2008), para aprender de esas prácticas con la intención de que tengan consecuencias positivas en los contextos y los sujetos. La evaluación, lejos de ser neutral, es una práctica eminentemente ética y política.

Este análisis y discusión pretendió poner en tensión y articular herencias del pensamiento didáctico acerca de la planificación de la enseñanza a partir de lo observado en los espacios tutoriales, visualizar los rasgos que definen la planificación de la enseñanza y proponer miradas alternativas. Esta aproximación hizo posible y necesario recuperar y analizar los aportes de diversos autores que, desde un posicionamiento crítico, contribuyen al proceso de resignificación de teorías y prácticas por mucho tiempo instituidas y legitimadas.

Frente al desafío de planificar la enseñanza, es enriquecedor hacer algunas reflexiones en pos de contribuir a revisar aquellas tradiciones que se han ido construyendo sobre una cultura que nunca se pone en cuestión. Lejos de pretender agotar el análisis, se puede sostener o afirmar una mirada ética y política de la enseñanza, lo que interpela a los docentes a preguntarse y repreguntarse, asumir la responsabilidad para tomar decisiones, animarse a romper con cánones validados y naturalizados para habilitarse a revisar lo ya definido.

Teniendo en cuenta lo antes analizado y puesto en discusión a partir de lo observado en los espacios tutoriales y de las entrevistas realizadas a los docentes - tutores, se llevará adelante el proyecto educativo por parte de la AP de la FCM-UNL el cual se detallará en el siguiente capítulo sus etapas de implementación.

15. PROPUESTA PEDAGÓGICA - DIDÁCTICA

Cabe destacar que en esta propuesta se abordaran aspectos que tienen relación con la práctica docente de los tutores y expertos de la carrera de Medicina haciendo principal hincapié en cuestiones vinculadas con la metodología de enseñanza y de aprendizaje , como así también a procesos de evaluación mediante una capacitación docente continua.

FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Dentro del Programa de capacitación docente de la Facultad de Ciencias Médicas se propone llevar adelante acciones tendientes al mejoramiento académico dado la complejidad que plantea el sistema universitario.

Teniendo en cuenta la metodología que sustenta el currículo actual, en la cual el alumnado tiene que asumir el protagonismo y la implicancia en la enseñanza y el aprendizaje que corresponde al sujeto principal del proceso es necesario formar docentes que sean capaces de diseñar espacios de aprendizaje a fin de guiar el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades del alumnado.

De este modo las actividades desarrolladas en el aula se convierten en un instrumento central.

A partir de lo expuesto surgen los siguientes interrogantes que ayudarán a pensar y reflexionar sobre la práctica docente:

- ¿Cómo se puede lograr una mayor participación de los estudiantes?
- ¿Cuáles son las estrategias participativas y reflexivas que facilitan esta implicancia?
- ¿Con qué dificultades contamos y cómo las podemos superar?
- Para reflexionar sobre estos interrogantes se debe formar docentes capaces de enseñar contenidos y mostrar las formas de acercarse a los mismos, como así también de generarlos y de convertirlos en propios.

- Este modelo exige un esfuerzo en la planificación de las sesiones formativas, una previsión de los recursos personales y materiales, una nueva distribución, organización y utilización de los espacios educativos.
- Diseño e implementación de la propuesta
- Propósitos de la propuesta
- Promover la planificación y concreción de un proyecto educativo, es decir referenciando las actividades a realizar.
- Tender al diseño de procesos de aprendizajes que permitan al alumnado desarrollar estrategias de orden analítico, reflexivo a fin de lograr la resolución de problemas.
- Brindar los elementos necesarios para llevar adelante la planificación.
- Reflexionar sobre evaluación- ¿Qué, cómo y cuándo hay que evaluar? (teniendo en cuenta la evaluación formativa y continua).

CRONOGRAMA DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

- Cronograma: dos encuentros teórico- prácticos presenciales de 2 horas reloj.
- Destinatarios: La propuesta desarrollada en esta planificación se realizará con los docentes del primer año.
- Modalidad de trabajo: Taller

Se tratará de producir, en el ámbito de reflexión, sugerencias, consensos y propuestas en torno a los objetivos planteados. Siempre partiendo de experiencias de situaciones reales como objeto de estudio y análisis.

PLANIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Se comenzará con el planteo de aspectos recabados en las observaciones etnográficas en 1er año y se pretende continuar con los tutores de los años restantes:

- La necesidad de incorporar los contenidos sociales y psicológicos, o sea la integración de todas las disciplinas.

- La necesidad de mejorar la administración del tiempo para trabajar los temas.
- Conocer en profundidad los objetivos de la UABP y del área en general.
- Organización de la dinámica del trabajo en tutoría.

Para reflexionar acerca de la práctica docente y los aspectos nombrados es importante que el tutor planifique los encuentros tutoriales teniendo en cuenta todos los momentos de la misma. La planificación hace referencia al hecho de diseñar y concretar en un proyecto las intenciones educativas y la forma de conseguirlo, es decir las actividades que deben realizarse que presentarán el elemento central del proceso de enseñanza y del aprendizaje.

Teniendo en cuenta la característica del currículo para que el grupo tutorial funcione y lleve adelante todas estas instancias de aprendizaje debe trabajar diariamente como taller, entendiendo por taller un lugar donde se trabaja y se elabora. Una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo.

Retomando el objetivo de trabajo, la planificación de la actividad tutorial se propone que para realizar esta tarea el docente debe plantearse los siguientes interrogantes:

¿Qué pretenden los docentes que aprendan los estudiantes? Para responder a este interrogante el docente debe conocer y manejar los objetivos del área, los contenidos asociados a esta y que grado de ayuda necesita el alumnado para llegar a lograrlo.

¿Cómo se puede lograr una mayor participación de los estudiantes? Generando espacios para que puedan expresarse con libertad. Manejando con habilidad la dinámica grupal teniendo en cuenta las distintas estrategias para lograr los objetivos establecidos. Generando un clima placentero y de respeto entre los participantes del grupo.

¿Cuánto puede aprender el estudiante? Esto hace referencia a que el alumnado puede aprender dentro y fuera del aula o en el espacio tutorial.

Por ello es importante y necesario potenciar y reconocer el uso, por parte del estudiante de múltiples y variadas fuentes informativas que se encuentran fuera de la

tutoría (talleres, seminarios, laboratorios, bibliografía, entorno virtual, salida a terreno, laboratorio de habilidades médicas).

¿Cómo se puede facilitar este aprendizaje? Pensando en el diseño de las actividades, en lo que se debe hacer para enseñar y aprender, definiéndose según el grado de autonomía exigido al alumnado y por el estudio y el objetivo del aprendizaje (explorar conocimientos previos, aclarar y ejercitar).

¿Con qué dificultades contamos y cómo la podemos superar? Puede ocurrir que los alumnos no estudien para la tutoría por dar más importancia a otras actividades del área que están cursando.

Pautando desde un principio las formas de trabajo áulico (tutoría). Recordando que en el espacio de la tutoría deben integrarse y recuperarse lo trabajado en todas las actividades.

¿Qué, cómo y cuándo hay que evaluar? Durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes en las tutorías. Hay que hacer que el alumnado vea que la evaluación es un instrumento de mejora y no el momento crucial y final del área en la que solo debe rendir cuentas de lo que ha aprendido o, como lo que es peor, de lo que no ha aprendido.

Que la entiendan y se construya, como un proceso de ayuda que les permita reflexionar sobre lo que se hace y lo que se puede hacer para mejorar. Evaluación formativa que permite al estudiante alcanzar sus objetivos personales y los relacionados con los de la formación del profesional médico. Le posibilita reconocer sus cualidades y establecer el principio de autoevaluación como parte de una tarea diaria en su profesión futura, Además le hace visualizar sus debilidades ayudándolo a encontrar los caminos para corregirlas o modificarlas. La evaluación es parte del proceso de aprendizaje y el no hacerla daña seriamente al estudiante por omisión docente.

Cabe destacar que para estos encuentros se recuperarán aspectos centrales de la práctica docente diaria como así también se realizará una plantilla que les posibilitará

el pensar y construir la planificación de los encuentros de tutoría a modo de disparador para pensar otros aspectos que se pueden presentar.

PLANTILLA PARA LA ELABORACIÓN PRELIMINAR DE PLANIFICACIÓN DE LA TUTORÍA

- Hoy te proponemos pensar y desarrollar una estrategia para implementar la enseñanza.
- En este ejercicio sólo queremos que te enfoques en tu propia capacidad para planificar cómo podrías diseñar tu actividad de enseñanza. A medida que lo pongas en práctica, irás concretando acciones y mejorando.
- Es muy importante que, como docente, establezcas de antemano y en un primer momento, a quién dirigirás esta actividad: un estudiante de grado, del primer año de FCM-UNL.
- El producto final será la mejor evidencia del esfuerzo que significa pensar las estrategias de enseñanza, la mejor evidencia de tu esfuerzo por transformar tu práctica docente. Todas las actividades que realices: las lecturas, las actividades sincrónicas, las consultas al tutor y las oportunidades de retroalimentación tienen como único propósito, proveer los conocimientos y, fundamentalmente, la motivación para formular esta propuesta preliminar.

Los cuatro grandes apartados que tendrá esta estrategia serán:

- Apartado I - ¿Quiénes son mis estudiantes? Reflexiones sobre el perfil de mis estudiantes
- Apartado II – ¿Cuál es mi desafío? (propósitos). Te pedimos que reflexiones sobre tu propia situación como docente. porque estás pensando en esta propuesta y cuáles serán los principales contenidos que pretendes abordar en la misma.

Este documento lo irás desarrollando a lo largo de este taller y lo entregarás al finalizarlo. Todas las dudas podrán ser evacuadas en los encuentros del taller.

PROPUESTA DE: (colocar Nombre y Apellido)

Las actividades de aprendizaje representan la instancia de mayor impacto en un proceso de enseñanza. Las oportunidades de aprender se dan cuando el estudiante tiene la posibilidad de desarrollar y/o poner en práctica un nuevo conocimiento, habilidad o actitud. No se aprende sólo escuchando o leyendo, se aprende haciendo. Y la retroalimentación es importante. Tu desafío, para esta instancia será pensar una de las actividades que consideres más importantes en tu /área/Tutoría y planificarla.

Una vez seleccionado los destinatarios, el propósito, objetivo/s, los contenidos, plantea una actividad para el ambiente virtual si lo crees necesario, presencial o bimodal. (y relacionarlo con las disciplinas que conoces de esa UABP como ser taller, simposio, trabajo grupal, laboratorio, etc.)

A- ¿Quiénes son mis estudiantes?

Realiza una breve descripción de los estudiantes a los que dirijas esta actividad

ÁREA y TUTORÍA DONDE DESARROLLARÁ LA ACTIVIDAD (en este apartado deben situarse en el espacio tutorial)

B-¿Cuál es tu desafío o propósito?

PROPÓSITO QUE ESPERA LOGRAR CON LA ACTIVIDAD

C- Reflexiona sobre los objetivos que esperas que alcancen tus estudiantes durante la actividad que les vas a proponer.

OBJETIVOS QUE ESPERA LOGRAR EN LOS ESTUDIANTES

D- Selección de contenidos: establece los contenidos de acuerdo al programa del curso/asignatura/área donde se desarrolla la actividad.

CONTENIDOS A SER ABORDADOS

E- Descripción de la actividad:

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

F -Evaluación formativa

ELABORA INSTRUMENTOS PARA EL SEGUIMIENTO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE.

G- Define los recursos necesarios que necesitarán para la actividad.

RECURSOS NECESARIOS

16 -CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta el recorrido de escritura llevado adelante para pensar y plasmar este proyecto educativo institucional acerca de lo que acontece en las prácticas áulicas y la enseñanza que en ellas se construyen. Aún se puede sostener que hay preguntas que no tienen respuestas acabadas pero pueden ser tomadas como ejes para el análisis. Tomando los aspectos centrales de lo analizado e implementado en el proyecto educativo de la AP de la FCM, surge que como implicancias para los aprendizajes se hace necesario desde las lecturas realizadas, plantear algunas consideraciones a tener en cuenta para reflexionar sobre las prácticas docentes.

Algunas implicancias a partir de lo abordado:

- La necesidad de contribuir a desarrollar una serie de capacidades que son importantes también para la vida (no solo para aprobar o rendir cuenta).
- No todo lo nuevo es lo mejor, pero se deben considerar la validez de los contenidos. No todos tienen el mismo valor.
- Es importante no usar una secuencia lineal, tener en cuenta la idea de complejidad, idas y venidas (secuencia ascendente y descendente de los contenidos), los estudiantes, su creatividad, problemáticas, qué pueden y deben hacer para aprender.
- El tema de los tiempos es importante, los materiales y recursos como apoyo, sostén andamios para las tareas (guías de lectura, textos, materiales concretos, computadoras, videos, etc.). El uso de la posibilidad de distintos lenguajes y experiencias.
- Es necesario trabajar desde lo real, tomar como base las situaciones o problemas concretos, incorporar relatos, experiencias. “No importa la edad de los estudiantes”. Si bien los aprendizajes son resultados finales individuales. Lo individual y grupal se complementan, no son opuestos. Son procesos sociales los que incluyen la reflexión, pensar en grupo. Lo individual se potencia y se ve complementado por lo grupal.

Para seguir pensando:

- ¿Qué sucede con los paradigmas que todavía siguen siendo dominantes?
- ¿Qué aporta la perspectiva socio-histórico-cultural a la concepción del aprendizaje?
- ¿Cuál es el papel del conocimiento en relación al aprendizaje?
- Un cambio en las concepciones curriculares ¿llevará a mejores aprendizajes, razonamientos, formas de apropiación del conocimiento?
- ¿En qué medida las TICs pueden enriquecer y complementar las formas de enseñanza? ¿Cómo incorporarlas?
- ¿Cómo repensar los programas de las materias, asignaturas, áreas? ¿Cuáles son las ventajas de un “programa de texto abierto o como mapa brújula”? y ¿Cómo se piensa la formación docente continua para esta empresa vinculada a la enseñanza?
- ¿Qué significa el conocimiento situado en relación a las concepciones de una escuela tradicional? ¿Cómo llegar a éste?

En relación a estos interrogantes, algunas posibles respuestas pueden ser:

- Identificar algunas características de lo que deberían ser las situaciones educativas,
- El trabajo intelectual llevándose a cabo en un contexto social que se organiza en torno a la realización de tareas que tienen sentido como un todo compartido,
- Utilizar recursos para hacer explícito lo implícito favoreciendo la discusión y el comentario.

Por lo cual el desarrollo de acciones de cooperación y la formación del cuerpo académico en docencia, investigación y extensión pone de manifiesto desde su origen, la preocupación por la formación permanente y la capacitación de los docentes en la Ciencias de la Salud.

La formación docente y la innovación educativa se convierten en puntos de partida y en los ejes centrales de acción para la transformación de la enseñanza y de lo institucional.

En este contexto, la educación permanente es una estrategia sostenida, que comprende distintas acciones específicas de la capacitación docente, pero no se limita solo a ellas. Constituye un proceso sustantivo de orientación en la direccionalidad de las transformaciones que las prácticas de la enseñanza experimentan, de carácter sistemático y sentido colectivo, que requiere ser diseñado a partir de un análisis estratégico tanto de los requerimientos formativos específicos como de la cultura institucional en la que se instala. Es una prioridad otorgar las condiciones para su sostenibilidad dentro del proyecto de desarrollo institucional. Se necesita de una educación permanente para darnos a nosotros mismos, como docentes, la posibilidad de elegir.

El principal desafío de la educación universitaria, además de alcanzar la adquisición de conocimientos y habilidades, ser activos en la formación de valores, requiriendo generar agentes de cambio de perspectiva amplia, que puedan integrar investigación y práctica docente, favoreciendo además el intercambio de experiencias y trabajo colaborativo.

A ello se agrega un planteo fundamental que es la importancia que adjudica a la autonomía de los estudiantes, como posibilidad para su desarrollo. Dos cuestiones que se vuelven claves en esta línea de pensamiento. Una de ellas es el aprendizaje orientado a la construcción del conocimiento y no a su absorción o reproducción y el otro es el conocimiento que permite construir nuevos conocimientos en relación a la situación en que tiene lugar.

Es aquí que se debe detener y reflexionar sobre lo leído, transcurrido y por transcurrir para pensar este entramado que son las prácticas de enseñanza y la formación docente continua del profesional de las ciencias de la salud. Para lo cual se destaca la importancia del asesoramiento pedagógico y su relación con la perspectiva institucional, concibiendo a éste tanto como una práctica localizada en posiciones institucionales específicas creadas para tal fin y como una práctica transversal que se expande, extiende y desarrolla desde otras muchas posiciones el rol.

17- BIBLIOGRAFÍA

- Barbier, J. (1999) Prácticas de formación. Evaluación y análisis. Formación de formadores. Serie Los documentos. Universidad de Buenos Aires.
- Barés, E. (2011) El currículum como articulador del compromiso social de la universidad. *E-universitas.UNRJournal*. 2 (3) (840-851).
- Barnett, R(2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.Barcelona
- Branda, L. (2009) El aprendizaje basado en problemas. De herejías artificial a res popularis. L.A. EDUC MED .12 (1): 11-23
- Bruner, J: (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Ediciones Morata. Barcelona.
- Bruner: (1988). Realidad mental y mundos posibles. Gedisa. Barcelona.
- Camilloni y otros. (2014) La evaluación significativa. Editorial Paidós.
- Camilloni, A. (2016).Tendencias y formatos en el currículo universitario. Revista Itinerarios Educativos (9), 59-87.
- Celman, S. (1998) "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?". En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M.C. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.
- Chesjovsky, R. (2008) Revista Argentina de Educación Médica. Volumen 2. N° 1.
- Davini, M. C.(2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.
- Díaz Barriga, Á (2006) El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII (111) 7-736. México.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Instituto Tecnológico y de Estudio Superior de Monterrey (2008). Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica.
- Dueñas, V. (2001) El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación para la salud. Volumen 32, N° 3. Colombia Médica. Universidad del Valle, Cali Colombia.
- Edelstein, G. (2011) Formar Y Formarse en la enseñanza. Paidós. Bs. As.
- Edelstein, G. (2014) Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia. Colección Triángulo Pedagógico.
- Edelstein, G; Litwin, E. (1993) Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario. En Revista Argentina de educación. Año XI N° 19, A.G.C.E., Bs. As.

- Enriquez, E. (1999) El trabajo de la mente en las instituciones en KAES, R.: La institución y las instituciones. Buenos Aires. (Argentina): Editorial Paidós.
- Flexner, A. (1910) *Medical Education in the United States and Canada. A report of the Carnegie Foundation on the Advancement of Teaching*. Boston: The Merrymount Press.
- Frigerio, G.; Diker, G. (Comp.). (2003). Educación y alteridad: las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Gimeno Sacristán, J. (1997) La evaluación de la enseñanza. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: "Comprender y transformar la enseñanza". Edit. Morata.
- Goetz, J, Le Compte, M. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Madrid.
- Guyot, V. (2011). Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: Educación. Investigación. Subjetividad. Lugar Ediciones. Buenos Aires. Argentina.
- Jackson, P (2002) Práctica de la enseñanza. Amorrortu, Bs. As.
- Litwin, E. (2006). Configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Marull, C; Caillon, A. (2004). La acreditación: análisis de procedimientos y resultados en las carreras de Medicina en Argentina- Revista de la Academia Argentina de Cirugía- Asociación Médica Argentina. Volumen 86 Páginas 228-244. Mayo-Junio.
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. ICE-HORSORI. Universidad de Barcelona.
- Millán Núñez-Cortés J; Gutiérrez-Fuentes, J. A. (2012). Enseñar a ser médicos: un análisis de opinión de los médicos implicados en la docencia de la clínica práctica I. Conclusiones del análisis cualitativo y metodología para un estudio cuantitativo Revista de Educación Médica.
- Morín, E. (2002). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona
- Nicastro, E. Andreozzi, M (2003). Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor. Paidós Argentina
- Nicastro, S. (2000). Conocidas cuestiones para nuevos tiempos en Baggino, N y Avendaño (compiladores). La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Colihue. Madrid.

- Rafaghelli, M. (2011). Propuestas para la construcción de instrumentos para las actividades educativas a distancia (Mimeo). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Rodríguez Suarez, L. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. Médica Panamericana. Méjico D.F.
- Sánchez Cuevas, M. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas. Fundamentos, explicación y experiencias en el aula. Editorial Panamericana
- Temporetti, F. (2014). Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente. Los procesos de adquisición de conocimiento en tiempos de textos e hipertextos. FHUC Revista del INDI. UNL
- Thorp L; Sage S. (1998). El Aprendizaje Basado en Problemas. Amorrortu Editores Argentina.
- Venturelli, J. (1997). Educación Médica. Nuevos enfoques, metas y métodos. Organización Panamericana de la Salud. Washington.

RESOLUCIONES

- Plan de Estudio Carrera de Medicina .FCM.UNL .2006 (CS.Nº 133/06)
- Programa de Capacitación Docente Continua. FCM-UNL. Anexo Resolución CD N° 129-16.

REVISTAS DE EDUCACIÓN MÉDICA.

- Revista periódica de la Sociedad de Educación Médica de La Plata, Prov. de Bs. As., Argentina. http://www.semlp.org/?page_id=2
- DESARROLLO PROFESIONAL EN CIENCIAS DE LA SALUD - Educación Médica .Revista de SEDEM. <http://www.educmed.net>

REVISTA EDUCACIÓN EN CIENCIAS DE LA SALUD

- Publicación oficial de la Asociación de Facultades de Medicina de Chile.
- Departamento de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de Concepción, <http://www2.udec.cl/ofem/recs/>

PÁGINAS WEB

- AFACIMERA. (2010): Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de la República Argentina. <https://afacimera.org.ar/>
- FORO DE DECANOS DE FACULTADES PÚBLICAS DE MEDICINA DE LA REPUBLICA ARGENTINA FAFEMP <http://www.fafemp.org/>

ANEXO 1

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LA TUTORÍA

Fecha: _____ Nombre y apellido del tutor: _____

Comisión: ____ Franja Horaria: ____ Cantidad de alumnos presentes: _____

Área: Crecimiento y Desarrollo / Nutrición

ASPECTOS A CONSIDERAR

1- Puntualidad: Tutor: _____ Estudiantes: _____

2- Instancia o momento en que se realiza la observación (lluvia de ideas-abordaje teórico del problema):

3- Intervención de los integrantes del grupo. (preguntas, respuestas, aportes y dudas)

4- Planteado el problema el tutor orienta y guía la lluvia de ideas.

5- Orienta para el abordaje del problema desde lo biológico, psicológico y social.

6- Guía al grupo para llegar a un nivel apropiado de comprensión de los contenidos abordados.

7- Retoman en la tutoría los aportes provenientes de otras actividades

8.- Promueve la consulta a los expertos

9- Atiende las necesidades que plantean los alumnos e individualiza y resuelve obstáculos para el aprendizaje.

10- Facilita y sostiene buenas relaciones interpersonales en el grupo (Favorece la dinámica de grupo: respeto por los turnos de intercambio.)

11- Evalúa con criterios fundamentados.

12- Existe un espacio que favorezca la evaluación grupal e individual de los alumnos.

13- El grupo evalúa el desempeño del tutor.

14- Observaciones finales

ANEXO 2

Entrevista a docentes-tutores del primer año de FCM-UNL

1-Título de grado obtenido:

2-¿Hace cuántos años te desempeñas como tutor en el primer año?

3-En cuanto al trabajo en tutoría: ¿Cuáles son las mayores dificultades visualizadas en tu práctica diaria?

4-¿Cómo pensás y / o construís la planificación de los momentos de la tutoría? (instancia de lluvia de ideas, recuperación y abordaje teóricos de otros espacios disciplinares y la evaluación.

5- ¿Qué estrategia o instrumentos llevas adelante para evaluar en tutoría?

6- ¿Realizaste alguna capacitación en los últimos 3 años? ¿Cuáles?. Si respondes la 6 de manera afirmativa continuar con la 7, si no pasar a la 8.

7-¿Qué aportes brindaron dichas capacitación/es a tu práctica docente?

8- ¿Conoces el programa de capacitación docente continua de la FCM-UNL?