

Formación pedagógica y específica en los ciclos de nivelación de la Facultad de Ciencias Médicas

Pedagogical and Specific Training in the Leveling Cycles of the Faculty of Medical Sciences

Marcela Susana María Lucchese ¹
María José Güizzo ²
Alicia María Bollati ³
María Isabel Calneggia ⁴
Viviana Traverso ⁵
María de Lourdes Novella ⁶

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Didáctica. Doctora en Ciencias de la Salud. Docente investigador de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. E-mail: mslucchese@gmail.com.

² Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Coordinadora del Ciclo de Nivelación de la Escuela de Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias Médicas y docente de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. E-mail: mariajose.guizzo@gmail.com.

³ Médica. Bioquímica. Farmacéutica. Docente de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Católica de Córdoba. Coordinadora del eje temático de Biología y subcoordinadora del eje temático de Química del Ciclo de Nivelación de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. E-mail: abollati@gmail.com.

⁴ Magíster en Investigación Educativa. Docente e investigadora de la Universidad Católica de Córdoba. E-mail: marisacalneggia@gmail.com.

⁵ Técnica de Laboratorio Clínico e Hispatología. Coordinadora del Ciclo de Nivelación de la carrera de Tecnología Médica de la Facultad de Ciencias Médicas y docente de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. E-mail: vivianatraverso@gmail.com.

⁶ Doctora en Ciencias Químicas. Docente investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba. Coordinadora del eje temático de Química y subcoordinadora del eje temático de Biología del Ciclo de Nivelación de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. E-mail: lourdes_novella@hotmail.com.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274. Año XVI, N° 31, abril-septiembre 2018. Pág. 79/92
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2018.16\(31\)06](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2018.16(31)06) / Recibido: 28-02-2018 / Aprobado: 12-04-2018



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Resumen: La presente investigación aborda la problemática de la formación del docente universitario, pedagógica y disciplinar-específica, en el ciclo de nivelación (CN) de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba y la relación, tensión y/subsunción entre saberes pedagógicos, didácticos y disciplinar-específicos. Interrogarse e interrogar a docentes universitarios acerca de qué conocimientos pedagógicos y disciplinar-específicos se ponen en juego al construir su propuesta de docencia universitaria, desde qué formaciones y biografías, es el punto nodal de la indagación. Se trabaja desde una perspectiva cualitativa a través de cuestionarios abiertos realizados a una muestra intencional de docentes del CN, la construcción de categorías y su consecuente interpretación. Conforme se trata de una elaboración en proceso, no se cierra, sino más bien, se informa parcialmente y se plantean reflexiones en torno a lo elaborado.

Palabras clave: formación de profesores, enseñanza y formación, salud.

Abstract: This research deals with the problem of teacher education, pedagogical and discipline-specific, in the leveling cycle (CN) of the School of Medicine and the relationship, tension and / subsumption between pedagogical, didactic and discipline-specific knowledge.

Interviewing university teachers about what pedagogical and specific knowledge's are at stake when it comes to building their proposal for university teaching, arising from which formations and biographies, is the nodal point of inquiry.

We work from a qualitative perspective through qualitative open questionnaires conducted with an intentional sample of NC teachers, the construction of categories and their consequent interpretation.

As an elaboration in process, it is not closed, but rather partially informed and raises reflections over the elaborated.

Key words: teacher education, teaching and training, health.

Introducción

A mediados de los años sesenta, se ubica la preocupación por la formación y el perfeccionamiento pedagógico de los docentes de la educación superior, en tanto se plantea un proceso de reflexión y discusión en torno a la formación pedagógica del docente (Moscoso Merchán & Hernández Díaz, 2015). Posteriormente en las conferencias sobre educación superior, tanto en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998) como la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESAL) realizada en Cartagena de Indias en 2008 (CRESAL/UNESCO, 2008), se insiste en la nece-

sidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica, y en reconocer que los docentes universitarios constituyen los actores fundamentales en la formulación de propuestas que procuran incidir en el desarrollo de la sociedad.

La formación docente en el ámbito universitario históricamente estuvo dada por el ingreso a una cátedra y la docencia deviene de un proceso de aprendizaje que se construye en un trayecto (Anijovich, 2012). Sin embargo, un aspecto que se discute hace varias décadas refiere a los conocimientos que deben poseer los docentes para enseñar. Una propuesta pionera en esta temática la desarrolló Shulman, quien postuló que la identificación de los conocimientos de base de la enseñanza es un paso fundamental para fortalecer el desempeño docente (Shulman, 2005). Sostenía que los programas de educación docente deberían combinar los dos campos de conocimiento: el conocimiento disciplinar y el pedagógico. De este modo, se evidencia la necesidad de comprender la naturaleza compleja de la enseñanza y los tipos de conocimientos que la sustentan.

La tradición académica referida a la formación docente se distingue por dos cuestiones básicas: "lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan" y "la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza a la formación de los docentes" (Davini 2001, p. 29). Aspectos también expresados por Giusti Pachane (2007) respecto de la formación exigida para la docencia universitaria, la que se orientó al conocimiento profundo del contenido específico de las disciplinas, y poco o nada en relación a la preparación pedagógica.

El estudio de Ickowicz (2004) sobre los trayectos de formación docente en profesores universitarios sin formación sistemática expresa que los docentes/profesionales reconocen como fuentes de su formación pedagógica su experiencia de estudiantes y el trayecto realizado en una cátedra universitaria. También otros estudios e investigaciones (Bausela Herreras, 2006; De la Cruz Tomé, 2003; De Vincenzi, 2009; Imbernon, 2011; Zabalza, 2009) dan cuenta de la importancia de la formación pedagógica del docente universitario en tanto los nuevos retos de la educación superior, se centran en el profesorado y su actuación docente por la relevancia en mejorar la calidad e innovación académica.

Según Lucarelli (2006) es indiscutible la preeminencia que tiene el dominio de los contenidos del área disciplinar profesional como requisito para el buen desempeño docente, aunque en la actualidad también tienen cada vez mayor relevancia los contenidos relacionados con prácticas de enseñanza, programación y evaluación en las actividades con docentes, asociadas al mejoramiento de la calidad de la educación.

La formación pedagógica se remite tanto a la formación pedagógica inicial como a la formación continua del docente, de forma tal que el docente tenga la posibilidad de desarrollo profesional en su quehacer docente (González Melo & Ospina Serna, 2013) y se concibe como un conjunto de actividades que le permite al profesor desarrollar habilidades y capacidades con el fin de reflexionar para mejorar su propia práctica y así garantizar la calidad de la enseñanza. La for-

mación específica se refiere al conocimiento del contenido específico de las disciplinas.

El ingreso a la docencia se produce de forma natural en tanto se desarrolla como actividad que resulta familiar, sin inconveniente y se concreta en un ámbito conocido; sin embargo, la necesidad de dar respuesta a las prácticas de enseñanza por un lado y a las exigencias de acreditación institucional promueve un proceso de formación sistemática. Asimismo, diversas investigaciones han propuesto que los procesos reflexivos son claves en el cuestionamiento y explicitación de las creencias de los futuros profesores (Guerra & Montenegro 2017).

Por otra parte, Álvarez y Porta (2012) expresan que los "buenos docentes" son quienes muestran el valor del conocimiento de la materia a enseñar, la capacidad para crear un aprendizaje crítico natural dejando ver su pasión por la disciplina y presentándoles a los alumnos desafíos intelectuales en los que el conocimiento apasionado los va involucrando, cuestiones que refieren tanto a los aspectos disciplinares como pedagógicos.

Uno de los aspectos de la formación pedagógica se orienta al desarrollo de habilidades y capacidades para enseñar. Enseñar requiere abordar el marco epistemológico de la carrera, en tanto define el objeto de estudio, la finalidad del conocimiento, las relaciones con otras disciplinas, las áreas disciplinares, los ejes curriculares, y permite identificar el paradigma metodológico y los principios pedagógicos para los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Granados Zúñiga, 2009). Esta práctica implica la vinculación entre lo pedagógico y lo disciplinar-específico.

En debates acerca del mejoramiento de la calidad de la enseñanza se plantea que la profesión docente universitaria exige conocimientos del área pedagógica (Litwin, 2008). Sin embargo, aunque en la Argentina no se ha regulado el requisito de una titulación para el ejercicio de la tarea de enseñar a nivel universitario (De Vincenzi, 2009; Lombardi & Mascaretti, 2015), algunas universidades de la Argentina, a partir de acuerdos celebrados en el marco de la Asociación de Facultades de Ciencias Médicas de República Argentina (AFACIMERA), han definidos políticas de formación docente en carreras de Medicina.

En el marco de un proceso de investigación desarrollado desde 2011, en 2016, uno de los aspectos que se propuso indagar refiere a la formación pedagógico y disciplinar específica de los profesores que integran los ciclos de nivelación (en adelante CN) de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba. En este caso, son profesionales, que ejercen la docencia y obtuvieron la formación pedagógica sistemática posterior a ser docente, por lo que desarrollan la experticia de enseñar a partir de la formación continua (Montenegro & Fuentealba, 2010).

Abordar la indagación y el análisis en la formación pedagógico y disciplinar-específica es un aspecto esencial para reflexionar acerca de la perspectiva que los docentes del CN construyeron respecto a dichas formaciones, como un eje para revisar y mejorar las prácticas docentes.

Aspectos metodológicos

El objetivo del trabajo que aquí se comunica es indagar, analizar e interpretar la relación entre la formación pedagógica y la disciplinar-específica de los docentes de los CN. La tarea investigativa en curso se sostiene en una serie de análisis al interior de los CN que se desarrolla desde el año 2011 y deviene en intercambios intersubjetivos entre investigadores en reuniones de equipo y docentes del CN. Se transforma en un espacio de diálogo en el que se comparte, reflexiona y genera un conocimiento respecto a los CN y se enmarca en la propuesta de investigación-acción. Esta requiere un trabajo reflexivo que conduce a una revisión de actividades de enseñar y evaluar y motiva la construcción de alternativas en la enseñanza de objetos específicos en un contexto particular como es el proceso de admisión a las carreras en el campo de las ciencias de la salud.

El equipo de investigación está conformado por sujetos con formación pedagógica y disciplinar en el área de la salud de diferentes carreras que conforman el CN de la Facultad de Ciencias Médicas.

Este estudio se orienta a la indagación de casos concretos, situados en un tiempo y en un espacio específicos, cuya intención es la comprensión y explicación de las prácticas pedagógicas en el área de salud en la universidad, teniendo en cuenta el punto de vista de los sujetos investigados, con estrategias de indagación situada, en un doble movimiento en el que la teoría inspira el objeto a estudiar y la empiria informa cómo acontece este objeto. Se centra en los significados que los sujetos le confieren a sus pensamientos, actitudes y prácticas, en su propia comunidad de los CN.

En esta etapa de la investigación, el trabajo de campo se basó en un cuestionario con preguntas abiertas destinadas a docentes y coordinadores de los ejes temáticos del CN de las carreras de Medicina, Fonoaudiología y de Tecnología Médica, durante los años 2016 y 2017.

El cuestionario con preguntas abiertas permite abordar la diversidad empírica de las propiedades de lo que se pretende indagar, y, según Fink, el análisis del cuestionario con preguntas abiertas permite la exploración de significados y experiencias (Jansen, 2013). Las preguntas abiertas proporcionan información de carácter textual en relación a opiniones, explicaciones, justificaciones y reflexiones, considerando que los sujetos que conforman este estudio pertenecen a diferentes realidades de la Facultad de Ciencias Médicas.

La estrategia metodológica de validación de los instrumentos se basó en el juicio de expertos que se construyó en un período de revisión sistemática de dos años. El juicio de expertos es un método de validación para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008, p. 29). Este grupo de expertos estaba constituido por docentes e investigadores universitarios, con formación académica de grado en el área de salud, maestría y doctorado.

En una primera instancia se identificó el constructo a trabajar "pedagógico y disciplinar-específico" desde la conceptualización, autores, trabajos de referencia por parte de los integrantes del área pedagógica y, en función de los objetivos de investigación, se elaboraron los instrumentos de recolección de información. En una segunda etapa, se realizó la consulta a expertos, con la intención de asegurar la comprensión por parte de los destinatarios y considerando la diversidad de perspectivas sobre el objeto a estudiar en tanto se abordan aspectos pedagógicos y del área de salud. En este contexto, la figura de un coordinador permitió articular las valoraciones de los expertos, generar análisis y modificaciones de los instrumentos propuestos. La revisión efectuada por aquellos enriqueció la formulación en cuanto a claridad del lenguaje y relación con los elementos contextuales de los ítems, facilitó la adaptación y modificación de aquellos ítems que lo requirieron.

El diseño del cuestionario con preguntas abiertas focalizó en los siguientes aspectos: formación pedagógica, decisiones pedagógicas en el diseño y desarrollo de las clases, caracterización y construcción de la relación entre formación pedagógica y disciplinar-específica, articulación entre formación pedagógica y disciplinar-específica, implicancias de dicha articulación en el aprendizaje de los estudiantes y reflexiones sobre la enseñanza y actividades que desarrolla como docente. Las unidades de análisis fueron docentes, coordinadores y subcoordinadores del CN, cuya selección se efectuó por muestreo por conveniencia. Al momento de implementar las encuestas se construyó un texto con una explicación del estudio y su propósito.

El análisis de la información se realizó de manera concurrente respecto al objeto, con procesos analíticos y en base a lo que emergió de los datos, se elaboraron categorías, las que permitieron lograr la distancia a través de la transformación de la información, este análisis es conseguido "por etapas acumulativas de transformación de los datos" (Sandelowski & Barroso, 2003, en Jansen, 2013, p. 53). Este proceso se llevó a cabo a través de tres niveles de análisis: una descripción unidimensional, una descripción multidimensional y una explicación. La descripción unidimensional implica organizar los datos en objetos, en dimensiones para cada objeto y en categorías para cada dimensión, mientras que la descripción multidimensional sintetiza las dimensiones o categorías. Por su parte, la explicación relaciona categorías descriptivas o dimensiones a un contexto. Así para articular los diferentes niveles de análisis, a) obtener de la información a través de los instrumentos diseñados para tal fin, b) capturar, transcribir y ordenar la información: la captura de la información en papel y efectuar el registro digital de la misma, c) codificar la información agrupándola y construyendo categorías e integrándolas a los fines de la comparabilidad y vinculación intercategorial (Jansen, 2013). La validación se realizó por triangulación.

Resultados

A partir de los procesos antes mencionados, la muestra intencional se compone de 23 docentes y coordinadores con una antigüedad docente de 3 a 36 años y de 1 a 30 años en el CN. El 91% está formado en ciencias de la salud y el 9% en

ciencias sociales. El 40% de los docentes cursó el plan de formación docente de la (Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba (FCM-UNC), el 8% recibió formación del área pedagógica en otras facultades de la UNC, el 8% está en proceso de formación docente y el 30% efectuó cursos de formación y actualización pedagógica. De los docentes encuestados el 48% realiza investigación en el área específica y/o en el área de educación. Como resultado, las categorías construidas son las siguientes:

1. La formación pedagógica identificada con la dimensión didáctica.
2. Lo disciplinar como eje de las decisiones en la enseñanza.
3. La formación pedagógica y la disciplinar-específica: entre la naturalización y la experiencia docente.
4. Las decisiones didácticas y el aprendizaje del estudiante como estrategia de articulación entre formación pedagógica y disciplinar-específica.

1. La formación pedagógica identificada con la dimensión didáctica

Si bien el 78% los docentes encuestados recibió formación pedagógica, al referirse a esta, remiten al conocimiento didáctico de manera unívoca, y describen actividades que les permiten desarrollar la enseñanza y aprendizaje. *"En una palabra saber qué y cómo enseñar", "es la formación para ejercer mejor y más consciente la docencia" y "adquirir herramientas para mejorar la relación docente-alumno y la calidad entre la enseñanza y el aprendizaje".*

El discurso pedagógico vincula a la práctica, la teoría, a los sujetos y se dirige a pensar a la educación (Zambrano Leal, 2006), mientras que la didáctica es teoría de las prácticas de la enseñanza (Litwin, 1997). Ambas disciplinas conforman la formación pedagógica que contribuye en el diseño, la implementación y la evaluación de proyectos pedagógicos, curriculares, institucionales y de gestión educativa. También se orienta a saberes de marcos sociopolíticos educativos, institucionales y de investigación educativa (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (2011). En este sentido, Chehaybar plantea que la formación pedagógica prepara al docente en los aspectos didácticos, epistemológicos, tecnológicos, psicológicos, históricos, filosóficos y lingüísticos (Imbernon, 2000), con la intención de orientar a una perspectiva integradora del hecho educativo y de la enseñanza, que permita contextualizar, comprender y transformar los procesos educativos en contextos específicos.

La vinculación que los docentes encuestados efectúan de la formación pedagógica con la dimensión didáctica se relaciona con la experiencia de ingreso a la docencia en la universidad, en un contexto donde las funciones principales son docencia, investigación y extensión, con diferentes niveles de jerarquía y donde la docencia sigue detentando una "posición marginal [...] tanto en las prioridades institucionales como en el reconocimiento de méritos para la promoción personal de los académicos" (Zabalza, 2013, en Demuth Mercado, 2015, p. 97). Anijovich (2012) explicita que este ingreso a la docencia estuvo dada por el acceso a una

cátedra, así el proceso de socialización profesional se asume como condición docente construida desde las prácticas específicas en las cátedras.

Por otro lado, la formación pedagógica recibida por los docentes encuestados focaliza en los siguientes aspectos: *"profundización de diferentes recursos didácticos", "casi todos [...] como las estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje", "fundamentalmente, entender que enseñanza-aprendizaje es un proceso en el cual se ponen en juego distintas estrategias", "saber valorar y criticar los instrumentos de enseñanza y evaluación", "facilita al docente el compromiso con la autoreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado", "organizar contenidos, jerarquizar los mismos, evaluar contenidos y establecer comunicación con los aprendizajes significativos"*, hacen referencia al rol del profesor.

Se observa que la focalización en la dimensión didáctica es construida en relación a las condiciones institucionales de la docencia en la universidad, a la experiencia adquirida en la docencia en un área específica y a la formación pedagógica recibida.

2. Lo disciplinar como eje de las decisiones en la enseñanza

Los docentes le otorgan importancia a los contenidos en las decisiones para enseñar. Esto se evidencia en la recurrencia y explicitación en las respuestas. *"Si un docente no está formado a nivel disciplinar, no puede enseñar lo que no sabe", "primeramente se seleccionan contenidos en base al tiempo de la clase", "me requirió estudiar mucho el contenido a explicar y adaptarlo a un tiempo muy corto de clases" y "seleccionar y secuenciar los contenidos siguiendo la estructura propia de la disciplina"*.

Según Anijovich formarse refiere a adquirir una forma, si esa forma es la del campo profesional, entonces se orienta a obtener competencias para la profesión (Anijovich, 2012). Así, se identifica que la formación académica de base -inicial- es el parámetro para el diseño de la enseñanza, sostenida en una tradición académica donde lo esencial es conocer sólidamente la materia a enseñar y "la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza a la formación de los docentes" (Davini, 2001, p. 29). Por otra parte, y en coincidencia con lo expresado, según Caballero y Bolívar (2015) entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico se establece una relación asimétrica, el dominio del campo disciplinar tiene primacía por la conceptualización de la lógica disciplinar, mientras que el conocimiento pedagógico se asume desde un conocimiento superficial. Así, la configuración del profesorado se origina en la peculiaridad de cada comunidad disciplinar porque esta genera en los sujetos un sentido de pertenencia.

Sin embargo, además de la centralidad de los contenidos en las decisiones para enseñar, se reconoce que dichas decisiones se enmarcan y organizan en las condiciones del CN en cuanto a tiempos, espacios y condiciones de los estudiantes, otorgando una mirada situacional de las decisiones de la enseñanza. Esta perspectiva situacional de los profesores -de algún modo- se vincula a cuestiones tales como: antigüedad docente en el CN, condiciones institucionales de los ingresos de las carreras en la universidad y definiciones de políticas educativas en el área de la salud.

3. La formación pedagógica y la disciplinar-específica: entre la naturalización y la experiencia docente

En cuanto a la relación entre la formación pedagógica y la disciplinar-específica: se identificaron tres posiciones, 1) desde lo disciplinar se incorpora lo pedagógico, 2) desde lo disciplinar se vincula al campo educativo y 3) desde la docencia se relaciona con lo disciplinar, en este sentido según Francis Salazar & Cascante Flores (2010) sostienen que los docentes universitarios construyen y desarrollan acciones educativas influenciadas por la cultura de su comunidad académica.

En este contexto de indagación, el eje de la relación es lo disciplinar y se establece por naturalización. Según Poggi (2009) la naturalización se produce cuando algo se vuelve familiar y nos deja de sorprender.

"Están naturalmente articulados", "natural y fluidamente", "la formación pedagógica ayuda a hacer más fluida la enseñanza", "están íntimamente relacionadas", "teniendo en cuenta los contenidos previos que han adquirido los alumnos [...] respetando el rigor y la veracidad de los contenidos", "debe haber una estrecha relación", "todo un desafío [...] estoy más preocupado por una sólida formación disciplinar que pedagógica", "la formación disciplinar, es la experiencia vivida, resulta insuficiente sin formación pedagógica" y "la formación pedagógica me ayuda a acercar los contenidos que sé por mi profesión a los alumnos".

Así los docentes del CN avisan a la formación pedagógica como una ayuda en la enseñanza, en la medida que se incorporan diferentes estrategias pedagógicas para trabajar los contenidos, en el contexto de una identidad de docencia universitaria que deviene de una inscripción en un campo académico-institucional.

Por otro lado, los profesores del CN proponen diferentes modos en la relación entre lo disciplinar-específico y lo pedagógico: *"se establece haciendo uso de analogías y simulaciones", "la tarea docente articula la formación disciplinar con el recurso de formación pedagógica", "los contenidos sustentados en una propuesta pedagógica", "con experiencia y dedicación", "acudir a situaciones cotidianas", "aprendiendo cuáles son las dificultades de los estudiantes en la comprensión de la materia", "teniendo en cuenta la actitud y conocimientos (de los alumnos)", "me gusta motivar a los alumnos", "a partir de mi formación, la integración de la experticia y los aportes de la coordinación del eje temático", "a partir de los espacios de formación pedagógica que articulan los contenidos y experiencia en el ciclo" y "con lo aprendido en la carrera docente pero viendo las dificultades que presenta el grupo".*

Los profesores del CN identifican diversos modos para establecer la relación pedagógica y la disciplinar-específica: primacía en lo disciplinar, focalización en estrategias para decisiones en la enseñanza e identificación de las condiciones de los estudiantes. Estos modos de la relación reconocen formas de construcción/sostenimiento de esta en los espacios de formación pedagógica y la experiencia docente. En función de lo ahondado, se observa que los docentes construyen un razonamiento pedagógico (Shulman, 2005) el que permite reorganizar y transformar los saberes para la enseñanza y en la medida que se generan mejores transformaciones y procesos de razonamientos didácticos (Demuth Mercado, 2015).

4. Las decisiones didácticas y el aprendizaje del estudiante como estrategia de articulación entre formación pedagógica y disciplinar-específica

Los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los CN de las carreras en el área de salud se caracterizan por particularidades respecto a la transformación del objeto de conocimiento en objeto de enseñanza, lo que implica atender a la relación tiempo-contenido y evaluación, a la vinculación entre los conocimientos previos de los alumnos y la propuesta académica de la facultad, a los modos de relación de los sujetos ingresantes con el conocimiento y a la relación docente-alumno, entre otros. Los procesos mencionados al comienzo de este párrafo implican la articulación entre formación pedagógica y formación disciplinar-específica.

Se entiende a la articulación como la posibilidad de unir y enlazar dos elementos o más permitiéndoles algún movimiento. Esta posibilidad facilita expresar diversas formas y estilos para establecer relaciones entre objetos, sujetos y entre sujeto y objeto; se trata de esfuerzos colaborativos para generar mejores resultados que los esfuerzos aislados (Garzón Rayo & Gómez Álvarez, 2010). Se propicia la convergencia entre los contenidos en lugar de la disociación entre estos.

Así, en relación a los beneficios de la articulación, los profesores del CN expresaron: *"permite mayor claridad y comprensión de los contenidos", "entender más rápido y eficaz los conceptos", "si el docente posee una mayor y mejor formación pedagógica será más flexible para indagar de qué forma puede ayudar, orientar y guiar al estudiante", "la clase se hace más amena y comprensiva", "facilita el proceso de construcción de nuevos conocimientos", "un buen docente explica con claridad, sabe lo que los estudiantes necesitan, donde están los puntos que generan dificultad, maneja bien el tiempo, evalúa en forma coherente" y "es un beneficio mutuo en el caso del alumno, el aprendizaje significativo, y en el caso del docente, la gratificación".*

Revisar las decisiones tomadas respecto de los aspectos metodológicos y los contenidos influye en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido la investigación educativa (Biggs, 2003; Laurillard, 2002) ha demostrado que cuando los profesores centran sus prácticas en promover el aprendizaje de los estudiantes en lugar de focalizar en la transmisión de información, estos responden con un enfoque profundo de aprendizaje y obtienen mejores resultados en relación al desarrollo de habilidades superiores de pensamiento y capacidades de intervención en contextos de incertidumbre.

En este contexto, se observa que los docentes del CN producen enlaces entre objetos, en este caso entre la formación pedagógica y la formación disciplinar-específica al preguntarse por decisiones que asumen como docentes. Si bien se reconoce que el eje de esta articulación se sostiene en lo disciplinar, lo pedagógico se convierte en un medio de transformación de las acciones que desarrolla el docente al enseñar un objeto específico como el de la salud. Así, en esta relación, los profesores transforman el conocimiento que poseen de la materia en conocimiento enseñable, lo adaptan, reconstruyen, reordenan y simplifican para hacerlo comprensible a los estudiantes.

A modo de reflexión

A varios años de iniciada la investigación acerca de la enseñanza y evaluación en los CN de la Facultad de Ciencias Médicas, se advierte un proceso de reconocimiento del campo de la educación, en relación a lo pedagógico, lo didáctico, los aprendizajes y la concientización relativa de su necesidad, en relación de subalternidad con el campo disciplinar específico.

La práctica docente induce a cursar procesos de formación docente ya sea por políticas universitarias o por necesidad de autosocioreflexión (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2002) considerando que esta posibilita a los sujetos producir modificaciones, conferir cierta elasticidad a las estructuras internalizadas y promover un proceso de revisión de las prácticas. Sin embargo, la importancia y/o necesidad de atender a dicha formación proviene de la realidad del cotidiano de la docencia universitaria en el CN. Se perfila un proceso de decisión didáctica que deviene de una preocupación por la comprensión que hacen los estudiantes de los contenidos específicos.

Lo pedagógico y lo didáctico se vinculan, sin mayores teorizaciones. La didáctica subsume todo el quehacer docente. Explícita o implícitamente, la construcción se efectúa en torno a lo didáctico. No obstante, la relación entre lo disciplinar específico y lo pedagógico es siempre de subalternidad. El docente universitario es un especialista disciplinar que toma algunas cuestiones pedagógicas o didácticas para prever sus acciones. La formación docente parece sostenerse en una dificultosa trama donde lo pedagógico y lo didáctico es herramental y complementario.

La enseñanza se subsume, una vez más, a la experiencia de los sujetos en sus propios aprendizajes y en la experticia disciplinar del campo de la salud. Se enseña y piensa según las propias biografías. Aspectos que es importante reconocer para identificar los modos de operar de los sujetos en contexto específicos y, de ese modo, avanzar en una articulación legítima de ambas formaciones, en tanto la docencia, como cualquier otra profesión, requiere de una formación sistemática y de un programa de actualización y perfeccionamiento permanente.

Referencias bibliográficas

Alvarez, Z. & Porta, L. (2012). Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfica narrativa en educación superior. *Revista de Educación*, 4. Recuperado el 25 de febrero de 2018, de: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/87/150.

Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales. (2011). *Lineamientos básicos sobre formación docentes de profesores universitarios*. San Juan: Autor.

- Anijovich, R. (2012). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Bausela Herreras, E. (2006). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 27, 103-104.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (2nd Ed.). Philadelphia, Pa. Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- Bourdieu, P. Chamboredon, J. C. & Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo Presupuestos epistemológicos*. Primera edición. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Caballero, K. & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- CRESAL/UNESCO (2008). *Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Disponible en <https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>.
- Davini, M. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Cruz Tomé, M. A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101. Recuperado el 25 de febrero de 2018, de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000200007&lng=en&tlng=es.
- Demuth Mercado, P. (2015). Conocimiento y práctica docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. *Estudio de Casos Múltiples*, 13(1), 95-123.
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Francis Salazar, S. & Cascante Flores, N. (2010). Aproximaciones teórico conceptuales para comprender la relación de comunidades académicas con el saber pedagógico del docente universitario. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10, 1-13.
- Garzón Rayo, O. & Gómez Álvarez, J. P. (2010). Diálogos entre la articulación curricular y la formación investigativa. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 2(8), 85-99.
- Giusti Pachane, G. (2007). Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña. *Revista de la Educación Superior*, 36(143), 119-132. Recuperado el 25 de febrero de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000300008&lng=es&tlng=es.

González Melo, H. S. & Ospina Serna, H. F. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, 95-109.

Granados Zúñiga, J. (2009). La enseñanza de las ciencias básicas en medicina desde la perspectiva de la justificación epistemológica del currículo. *Revista Educación*, 33(2), 51-60.

Guerra, P. & Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 663-680. Recuperado el 23 de febrero de 2017, de: <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201702156031>.

Ickowicz, M. (2004). La formación de profesores en la universidad. *Revista IICE*, 22, 13-20.

Imbernon, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.

Imbernon, F. (2011). *La formación pedagógica del docente universitario*. Barcelona: Graó.

Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 1(5), 39-72.

Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: a conversational framework for the effective use of learning technologies*. Segunda edición. Londres: Routledge Falmer.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Lombardi, M. C. & Mascaretti, S. (2015). La formación pedagógica: la perspectiva del docente universitario. *VIII Jornadas Nacionales y 1 Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Lucarelli, E. (2006). Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas. *Perspectiva*, 1(24), 247-272.

Montenegro, H. & Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia. *Calidad en la Educación*, 32, 254- 267.

Moscoso Merchán, F. & Hernández Díaz, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 140-154. Recuperado el 25 de febrero de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000300011&lng=es&tng=es.

Poggi, M. (2009). *Instituciones y trayectorias escolares: Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Buenos Aires: Santillana.

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30.

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. París.

Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

Zambrano Leal, A. (2006). El concepto pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías. *Revista Educación y Pedagogía*, 44(XVIII), 33-50.