

El médico como profesor universitario: percepción de un grupo de académicos del Departamento de Medicina del Hospital Clínico de la Universidad de Chile

Esteban Cortés S.

Departamento de Medicina, HCUCh.

SUMMARY A mixed, quantitative and qualitative methodology was performed to analyze the reflections raised in a group of academic physicians from the Department of Medicine of the University of Chile Clinical Hospital, concerning their knowledge about teaching and learning techniques used in the area of health sciences. The investigation was focused in the analysis of the instruments employed to obtain information data allowing interpretation of intentions and actions that induced and maintained in students the pertinent knowledge and skills development. Thus having become and perform as full graduate health professionals, by demonstrating to have achieved the proper competences that characterizes each working role and assure effectiveness and satisfaction of patients with respect to their accomplishments. Twenty academics from the before mentioned unit were submitted to a semi structured interview and a self administered questionnaire, to evaluate their teaching performance before and after reviewing new knowledge acquired and the learning techniques incorporated. Subsequently, the results obtained were analyzed by focus groups of five academics. Triangulation of results among the two groups showed that academics do not perform a systematic reflection regarding their teaching practices, which is lacking of professional skills most needed by the teachers engaged in a work environment that requires them, prioritizing care.

Trabajo basado en la tesis del mismo nombre, realizada y aprobada para graduarse en el Programa de Magíster en Ciencias de la Salud, 2009.

INTRODUCCIÓN

El médico docente tiene características que son semejantes al médico como profesional exclusivo de la Medicina. El docente debe tener plena experiencia en su disciplina, estar inmerso en su materia y al día en sus conocimientos. Al mismo tiempo deberá usar recursos pedagógicos para los que necesita manejar estrategias y técnicas didácticas, saber identificar estilos de aprendizaje, conocer metodologías innovadoras y propuestas actuales de evaluación entre otras competencias específicas.

Desde este punto de vista, el médico docente con la adquisición de estos recursos pedagógicos, basado en su práctica y apoyado en los aportes emanados de la investigación educativa, será capaz de desempeñarse de manera efectiva en el quehacer propio de la Educación Superior en el área médica.

Por otra parte, es importante considerar la relevancia que tiene el aspecto valórico dentro de la enseñanza, por cuanto el médico docente debe constituirse en un modelo de valores tales como el pluralismo, la diversidad, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, entre otros, estando atento a la importancia que el resto del personal académico y no académico concede a la transmisión de estos valores. Recordemos que esta educación se desarrolla básicamente en tres instancias: en el conocimiento (información, reflexión pertinente e incorporación), en los modelos (experiencia y reflejo de otros, su legitimidad y tendencia a ser imitable) y, por último, en la vivencia personal y su incorporación, en propiedad.

La inquietud por realizar esta investigación ha surgido al intentar analizar la reflexión que se desarrolla en los académicos (monitores clínicos) con relación a sus conocimientos en técnicas educativas en el área de las Ciencias de la Salud. Ha sido enfocada desde un punto de vista tanto analítico como interpretativo, para lo cual se

utilizaron instrumentos de ambos tipos, para recoger la información. Además se enmarca dentro del paradigma interpretativo de investigación, el que se orienta a comprender e interpretar la realidad considerada dinámica, múltiple, holística, construida y divergente, buscando al mismo tiempo pesquisar los significados de las personas, sus percepciones y las intenciones de las acciones

MARCO TEÓRICO

El propósito de la educación médica es capacitar al estudiante para promover la salud, prevenir las enfermedades, resolver los problemas de salud oportunamente y contribuir al desarrollo del individuo, familia y sociedad. Para lograrlo el alumno debe adquirir el dominio sobre el primer pilar de la medicina: el arte clínico (Goic, 2000).

Nuestra obligación como docentes es facilitar la búsqueda de herramientas para que adquiera una formación clínica sólida, basada en evidencias, una formación ética, una formación de hábitos para obtener un aprendizaje activo y significativo, un espíritu de investigación, la capacidad para recolectar datos útiles a su auto aprendizaje y estimularlo a emprender una educación continua. Todo esto debiera culminar en que el estudiante al finalizar su pregrado, esté en condiciones para desenvolverse temporalmente en los ámbitos iniciales de la práctica de la Medicina y, posteriormente, acceder a los programas de formación de especialistas.

El deber del profesor no es sólo poseer conocimientos técnicos; también debe mostrarse como modelo, ya que va a estar siendo reproducido por los estudiantes, no sólo a nivel individual, sino que como modelo social en el contexto sociocultural histórico actual (Campos A y Rosselot E, 2005).

El propósito de la educación médica, nuestras obligaciones como docentes y los resultados, al parecer no difieren sustancialmente de los planteamientos

que había a fines de los 70 y la década siguiente. La diferencia estará marcada por la forma de enfrentar estas situaciones, cómo mediar los contenidos para satisfacer los objetivos y en el rol como docentes, teniendo en consideración los sustantivos cambios que hemos visto ocurrir desde hace 25 años, en especial en comunicaciones y tecnología. Por esto, la educación en Ciencias de la Salud debe ser profesionalizada.

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Zabalza (2003) propone las siguientes competencias de la profesión docente:

A. Planificar el proceso de enseñanza aprendizaje

La planificación implica considerar la actividad docente como el desarrollo de un proyecto. La competencia planificadora de los docentes es el resultado del equilibrio entre la predeterminación oficial de la disciplina o carrera específica, y la propia iniciativa de los docentes. Lo más importante en la competencia de planificar es:

“Tomar en consideración que cuando planificamos nuestra acción docente, cuando diseñamos el programa de nuestra asignatura lo que hacemos es situarnos en un espacio de toma de decisiones. En la particular toma de decisiones que llevamos a cabo en la elaboración de nuestro programa, influyen combinadamente nuestras ideas pedagógicas: nuestros conocimientos científicos y nuestro conocimiento o experiencia didáctica.” (p. 74)

Puede decirse que la planificación consiste en convertir un propósito o idea en un proyecto de acción cuyos componentes los constituyen:

- Un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias en relación a la disciplina en cuestión,

como así también respecto a la actividad de planificación.

- Un propósito o meta a alcanzar.
- Un conjunto de procedimientos que incluyen las tareas a realizar, su secuencia y la evaluación de las mismas.

Aparte de los componentes clásicos, tales como objetivos, contenidos, metodología y evaluación, se incorporan hoy la contextualización del proyecto (perfil profesional, plan de estudios, características de la institución), las estrategias de apoyo a los estudiantes y los dispositivos para evaluar el desarrollo del programa.

B. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares

Dentro de esta competencia es necesario considerar tres aspectos que dicen relación con la conexión entre la parte científica (contenidos a aprender) y la parte didáctica (la mejor manera de abordarlos). Ellos son la selección, secuencia y estructuración didáctica de las disciplinas.

Con respecto a los desequilibrios que se producen en la docencia universitaria y a la hipertrofia de algunos de estos aspectos, Zabalza (2003) sostiene que:

“La formación universitaria ha de ser, por su propia naturaleza, una formación de alto nivel y que deje bien sentadas las bases para los aprendizajes posteriores. Eso sólo se logra con una adecuada selección de contenidos que habrán de ser, en todo caso, amplios y suficientes para garantizar esa formación como profesionales actualizados y de alto nivel.” (p. 78)

Seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes dentro de un ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes en función de su perfil profesional,

adecuarlos a los tiempos y recursos y organizarlos de modo que sean accesibles a los estudiantes. La importancia de los contenidos dice relación no sólo con sus cualidades intrínsecas, sino también con su presentación didáctica.

Zabalza (2003) destaca dos aspectos importantes respecto a los contenidos. Por una parte, que el profesor sea capaz de transmitir y mostrar a los estudiantes los aspectos sustantivos de una disciplina, diferenciándolos de los que no son de tanta importancia. Esto requiere que el docente sea experto en dicho campo disciplinar y tenga dominio epistemológico del mismo. Un segundo aspecto dice relación con la secuenciación de los contenidos, a fin de que los alumnos vayan construyendo esquemas conceptuales cada vez más significativos. Es importante tener presente que la forma en que se ordenen y organicen los contenidos induce consecuencias en la calidad de conocimientos que construyen los estudiantes.

Otro aspecto tiene que ver con la presentación de los contenidos. Zabalza (2003) destaca el rol de comunicador que cumple todo profesor y enfatiza que:

”Si una cualidad de un buen profesor es saber escoger buenos contenidos”, no es menos “la capacidad de explicarlos bien a sus estudiantes, meterlos en la situación, ajustar la explicación en función del feedback que se va recibiendo de sus caras, gestos, preguntas, etc..” (p. 81)

C. Diseñar la metodología y organizar las actividades

Habitualmente los espacios de formación aparecen como simples lugares neutros por los que van pasando alumnos y profesores. Pero los planteamientos didácticos más actuales con fundamentos ecológicos están volviendo a dar gran importancia a las condiciones ambientales en que se desarrolla la interacción didáctica. Se concluye

que los espacios de aprendizaje son mucho más que un lugar neutral y sin significado. La posibilidad de transformar las actuales metodologías didácticas pasa por un tipo de organización diferente de los espacios y de los recursos a fin de constituir ambientes docentes donde los alumnos puedan desarrollar estilos de aprendizajes más autónomos y más diversificados.

Por otra parte, las tareas constituyen las unidades de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que tener presente la importancia que adquiere la forma en que los alumnos perciben las tareas que se les proponen, las consignas que se les suministran y el nivel de guía con que se acompañe su desarrollo, como así también el nivel de *feedback* que se proporciona. Muy orientadora de esta condición, resulta la opinión que se puede obtener de un grupo amplio de alumnos sobre su percepción de la tarea del docente, ya que en ello hay expuesta una sensibilidad y una presunción que puede o no ratificarse según la capacidad e información sobre las expectativas que posea el tutor y suelen encontrarse disponibles en bases de datos de diversas escuelas (ver Tabla 1).”

Es importante concebir las tareas como un proceso cerrado y con sentido, orientado por objetivos

Tabla 1: Opinión de los alumnos

<p>n° = 180</p> <p>¿Cuáles fueron los aspectos positivos de su tutor?</p> <ul style="list-style-type: none">• Interés por la docencia - motivador• Técnicas de enseñanza adecuadas - es muy didáctico• Reconoce sus falencias• Puntual• Considera la opinión de los estudiantes• Excelencia en el trato con pacientes, personal y colegas• Entrega valores — calidad humana — buen apoyo afectivo• Sólido en su tema

* Encuesta realizada al término del curso de Semiología Médica a alumnos de tercer año de la carrera de Medicina 2007 y 2008.

claros, que tiene un desarrollo y concluye con un determinado producto. Este tipo de procesos produce un mayor grado de satisfacción intelectual y un aprendizaje más efectivo. Los productos de las actividades poseen una doble funcionalidad: refuerzan la autoestima de sus autores y se convierten en testimonios del trabajo realizado.

Zabalza (2003) propone tres criterios básicos para analizar las tareas que se llevan a cabo en las clases.

- Criterio de validez, si son congruentes con los objetivos formativos propuestos.
- Criterio de significación, si la actividad es en sí misma relevante, posee interés y merece la pena hacer lo que ella demanda.
- Criterio de funcionalidad, si es realizable desde la perspectiva de la situación y las condiciones en que debe realizarse y es compatible con el resto del proceso didáctico.

D. Evaluar los procesos de aprendizaje

La evaluación como uno de los componentes fundamentales de todo currículum, forma parte del proyecto formativo propuesto por la Universidad. Pero este proyecto posee algunas características propias que lo diferencian de aquellos ofrecidos por otras instituciones educativas. La más importante es su carácter de profesionalizar y de acreditación. Es por ello que en su doble dimensión formativa y de acreditación, resulta ser un elemento básico en el contexto de la enseñanza universitaria.

Al respecto se plantea que:

“Como parte del proceso formativo, la evaluación ha de constituir el gran ‘ojo de buey’ a través del cual vayamos consiguiendo información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de nuestros alumnos. Como parte del proceso de

acreditación, la evaluación constituye un proceso necesario para constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran a ejercer.” (Zabalza, 2003, pp. 147-8).

La polémica entre los enfoques epistemológicos positivista e interpretativo, también ha impactado el campo de la evaluación. Así entonces, frente a una perspectiva centrada en la cuantificación de variables, se propone una perspectiva iluminativa que pretende ser sensible a las formas concretas que toma el currículum en su desarrollo y al significado que realmente adquiere para sus usuarios. Este enfoque evaluativo se interesa por conocer las experiencias de enseñanza que se viven y de qué manera el proyecto curricular propuesto está siendo cabalmente comprendido y utilizado a nivel aula.

A diferencia de la supuesta neutralidad que declaran los enfoques más cuantitativos, el enfoque interpretativo asume su postura valórica y acepta que aún cuando el fin de la evaluación es tomar decisiones, el rol del evaluador es el de recoger información y no favorecer una determinada toma de decisiones.

“Precisamente por esta conciencia de encontrarse en medio de un proceso de valoración, así como por el reconocimiento metodológico de que todas las partes implicadas tienen un punto de vista legítimo, cada vez más se ha reconocido que un compromiso ético con las consecuencias de la evaluación obliga a tener en cuenta a todas las partes afectadas y no sólo a quienes contratan un proceso evaluativo. Asumir la existencia de distintos puntos de vista e intereses entre los implicados en el currículum que se evalúa lleva a plantearse la legitimidad de todos los puntos de vista y el derecho de todos los afectados a ser informados de las características del programa educativo, para que ellos puedan discutir acerca de su valor. Es ésta

una perspectiva que toma conciencia del significado políticos de la evaluación que defiende una postura democrática de la misma.” (Contreras, 1994, p. 22)

RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a la relevancia de este estudio centrado en el conocimiento explícito por parte de los docentes universitarios acerca de las bases técnicas educativas de la disciplina que enseñan, es posible destacar que este trabajo debiera contribuir a:

- Motivar la reflexión acerca del rol activo que los docentes universitarios y la Universidad en su conjunto deben realizar a fin de profundizar, actualizar y reinterpretar los contenidos de las diversas áreas del conocimiento frente a una realidad en permanente transformación y cambio. En otras palabras, la universidad se encuentra desafiada en su capacidad de respuesta a las nuevas maneras de pensar que le impone la sociedad. Esto requiere sin duda de un acabado conocimiento de sus diversas áreas.
- Plantear que quizás, más que reformar la educación se hace necesario reformar el pensamiento, tal como lo plantean diversos especialistas para la elaboración de nuevas construcciones mentales y su representación, lo cual requiere partir de bases técnicas sólidas.
- Valorar la importancia de dicho conocimiento para orientar procesos de diseño y gestión curricular que lleven a desarrollar en los alumnos la competencia para pensar con rigurosidad científica desde las respectivas disciplinas. Ello implica tomar en cuenta las bases técnicas de la disciplina para la determinación de criterios de selección, organización y desarrollo de los contenidos, para la elección de las metodologías de enseñanza, para las decisiones acerca del enfoque evaluativo y los procedimientos de

evaluación a implementar a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje.

- Según los resultados, proponer un programa de capacitación optimizando los recursos que ofrece el Departamento de Educación en Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

OBJETIVO GENERAL

Caracterizar las percepciones que los médicos del Departamento de Medicina del Hospital Clínico, que desarrollan docencia directa de Pregrado, tienen en relación a sus conocimientos en prácticas docentes. Intentar definir los cambios en las competencias de los docentes que debieran ser introducidos para producir aprendizajes más efectivos.

Objetivos específicos

1. Determinar la percepción que tienen los médicos del grupo acerca de las prácticas docentes (en enseñanza aprendizaje, metodología, evaluación, nuevas tendencias).
2. Describir el conocimiento que los docentes poseen acerca de las estrategias de enseñanza en su quehacer docente.
3. Analizar cómo dicho conocimiento influye para una rigurosa selección, organización y secuenciación de los contenidos a enseñar.
4. Analizar la influencia de dicho conocimiento en la forma de evaluar el aprendizaje de sus alumnos.

MATERIAL Y MÉTODO

Población

El grupo de sujetos que constituyen la población de esta investigación está constituido por 20 académicos pertenecientes al Departamento de

Medicina del Hospital Clínico. Los académicos fueron seleccionados al azar. El proceso fue el siguiente: del total de académicos se seleccionó a aquéllos que tienen directa relación con actividades docentes de pregrado. Al azar se enviaron 45 cartas solicitando concertación de una reunión para la entrevista. Se concertaron 22 entrevistas y se llevaron a efecto 15. Estos constituyen el grupo 1.

Se envió nuevamente una carta a aquéllos que no participaron del grupo 1; los que concertaron reunión (5 académicos) formaron el grupo 2. Los seleccionados, entonces, constituyeron 2 grupos excluyentes:

- I. Grupo 1, participan en la entrevista.
- II. Grupo 2, participan en grupo focal.

Técnica de recogida de datos

La recogida de datos o información en todo el proceso investigativo es uno de los aspectos sustantivos y éstos dicen relación con el tipo o enfoque interpretativo del cual se trate. En el contexto de este estudio se utilizó para la recogida de información una entrevista semiestructurada de tres etapas:

Paso 1: Entrevista semiestructurada que intenta captar la expresión de su autorreflexión. (Tabla 2)

Paso 2: Cuestionario autoaplicado con preguntas cerradas que intentan medir el nivel de conocimientos generales sobre aspectos fundamentales de la didáctica. (Tabla 3)

Tabla 2: Entrevista semiestructurada

ENTREVISTADO N°
 ¿Desde cuándo es académico del Departamento de Medicina?
 ¿Cuál es la asignatura o disciplina que imparte?
 ¿Posee Ud. alguna capacitación en técnicas docentes?
 ¿Cómo percibe su desempeño como docente universitario?

Tabla 3. Cuestionario con preguntas cerradas.

Marque en un círculo las interrogantes conocidas y las que Ud. es capaz de responder.

1. ¿Intuye el estilo de aprendizaje de sus alumnos?
2. Defina mapa conceptual.
3. Señale un objetivo general y uno específico de su curso o asignatura.
4. Mencione las diferencias entre seminario y taller.
5. ¿Cuáles métodos de auto-instrucción utiliza en su práctica docente?
6. Defina las competencias que espera de sus alumnos al finalizar el proceso.
7. Mencione diferencias entre la evaluación formativa y la sumativa.
8. Defina validez concurrente de un instrumento de evaluación.
9. ¿Sabe confeccionar una tabla de especificaciones?
10. ¿Cómo evalúa las actitudes de sus estudiantes?
11. ¿Ha participado en la organización o desarrollo de un examen tipo OSCE?
12. ¿Utiliza las plataformas educativas en su quehacer docente, ejemplo: Aula Digital?

Paso 3: Reflexión con relación a las inquietudes surgidas a través del planteamiento del cuestionario. (Tabla 4)

Tabla N°4. Pregunta abierta

¿Qué reflexión puede hacer con relación a su desempeño docente?

Previo a la realización de la entrevista, los académicos del Grupo 1 seleccionados fueron informados acerca de la investigación y se solicitó su consentimiento firmado. Las preguntas que conforman la entrevista fueron sometidas a juicio de expertos. La entrevista fue realizada por el investigador, en algunos casos fue grabada y luego transcrita; en otros transcrita directamente.

El grupo focal fue completamente grabado y transcrito. Una vez transcritos los datos de la entrevista fueron categorizados.

Dadas las interrogantes de la investigación y los objetivos que de ellas se desprendieron, se consideran categorías teóricas de análisis del fenómeno en estudio, las que permitirán mediante su definición conceptual, elaborar subcategorías o indicadores para el análisis de los datos textuales, recogidas en la etapa de terreno (aplicación de la encuesta). Se detallan en la Tabla 5.

RESULTADOS

En un primer esbozo de síntesis acerca de las percepciones recogidas durante el desarrollo de este estudio y sustentado en las respuestas que dieron los y las docentes al cuestionario autoaplicado y a las opiniones obtenidas durante la entrevista, pueden mencionarse los siguientes aspectos.

1. Existe una gran dispersión en relación a los años como académicos del Departamento.
2. Entre los 15 seleccionados se abarca gran parte de las asignaturas de la Medicina Interna.
3. Todos los seleccionados tienen alguna relación con el Internado (VI nivel) y otro nivel.
4. Cerca del 50% de los seleccionados participaron en capacitaciones realizadas en el Departamento.
5. Más de un 50% considera excelente o bueno su desempeño profesional.
6. Sólo el 48% de las interrogantes del cuestionario fueron contestadas.
7. Respecto a las respuestas del cuestionario llama la atención:
 - a. Ninguno conoce el término “validez concurrente”.
 - b. Muy pocos conocen la diferencia entre evaluación formativa y evaluación sumativa.
 - c. Muy pocos saben confeccionar una tabla de especificaciones.
 - d. Existe una muy escasa participación en Aula Digital e Informática.
8. No parece haber directa relación entre el N° de respuestas y los cursos de capacitación.
 - a. Hay académicos sin cursos de capacitación con igual número de respuestas que académicos con cursos.
 - b. El máximo de respuestas encontradas “sí” corresponde al académico que está haciendo un Magíster.
9. Tampoco parece haber relación entre los años de experiencia y el número de respuestas.
10. Reflexiones postcuestionario:
 - a. En la categoría “tiempo protegido” no hay autorreflexión, no se habla en primera persona.
 - b. Se apunta a cursos de capacitación como necesidad imperiosa.
 - c. Se aduce a la exigencia asistencial como culpable de la falta de tiempo para capacitación docente.
 - d. Hay escasos estímulos para académicos.
 - e. Existe una autorreflexión y autoevaluación en 4 opiniones expresadas en primera persona.
11. Los académicos entrevistados plantean que no han hecho una reflexión sistemática con relación a las teorías educativas, selección y secuenciación de contenidos de enseñanza.

Tabla N° 5: Categorías teóricas, subcategorías e indicadores.

CATEGORÍA: Conocimiento de las técnicas educativas en ciencias de la salud		
Subcategoría	Definición conceptual	Rasgos que definen las subcategorías
Enseñanza y aprendizaje. Comprender la	Reconocer a través de las teorías actuales del aprendizaje cómo aprende la persona humana, identificar sus potencialidades, valorar sus éxitos y comprender racionalmente sus déficit.	Se considerará que el docente posee conocimiento en el área de enseñanza y aprendizaje con respecto a la disciplina que enseña, cuando: <ul style="list-style-type: none"> • Define los estilos de aprendizaje. • Identifica su propio estilo de aprendizaje. • Intuye el estilo de aprendizaje de sus alumnos. • Sabe confeccionar mapas conceptuales para la planificación de su docencia. • Conoce el concepto de inteligencias múltiples.
relevancia de conocer la metodología para el hacer pedagógico.	Comprender la relevancia que tiene el saber secuenciar principios básicos metodológicos en su práctica docente.	El docente evidenciará comprensión de la relevancia del conocimiento en metodología docente de su ciencia o disciplina para la enseñanza de la misma, cuando: <ul style="list-style-type: none"> • Plantea una visión global o integral de las técnicas tradicionales y modernas de impartir conocimiento. • Propone una secuencia o camino a seguir para apropiarse comprensivamente de dichas técnicas y su relevancia para el quehacer pedagógico. • Es capaz de definir objetivos generales y objetivos específicos. • A partir de lo anterior definir los contenidos <i>ad hoc</i>. • Definir las competencias generales que deban adquirir sus alumnos una vez finalizado el proceso. • Reconoce y define claramente las técnicas metodológicas como las siguientes: clase expositiva, seminario, taller, lectura dirigida, autoinstrucción, trabajo práctico, portafolios, etc.
Tendencias actualizadas	Comprender que debe estar actualizado en las nuevas técnicas de la educación.	El docente evidenciará conocimientos de nuevas tendencias en su práctica docente si <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la tecnología informática como complemento. • Conoce sitios en Internet que le otorguen información y ayuda en su docencia.
Evaluación	Comprender la importancia de las diferentes técnicas de evaluación de competencias, conocimientos, habilidades y actitudes.	El docente evidenciará conocimientos de nuevas tendencias en su práctica docente si <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la tecnología informática como complemento. • Conoce sitios en Internet que le otorguen información y ayuda en su docencia. • Conocer la técnica OSCE.

12. Los académicos entrevistados declaran que no hacen una reflexión sistemática en cuanto a las técnicas y objetivos de la evaluación en sus respectivas disciplinas.

13. En el quehacer docente no se vislumbra algún conocimiento epistemológico que guíe su práctica.

14. Es necesario definir cambios en las competencias de los docentes que debieran ser introducidas para lograr aprendizajes más efectivos y evaluaciones más objetivas.

Con el fin de profundizar respecto a las percepciones que los y las docentes plantean acerca de su desempeño como profesores universitarios, se

realizó el grupo focal ya mencionado, a partir del cual es posible destacar los siguientes aspectos:

- Partiendo de la percepción de los docentes frente a las prácticas docentes, puede constatar que para ellos la docencia no debería ser un proceso guiado por la pura intuición, sino que requiere de un estudio y preparación sistemáticos:

“No basta saber contenidos para saber enseñar”⁽¹⁴⁾.

- Se manifiestan bastante críticos acerca de la preparación que tienen en general los profesionales que hacen docencia:

“En nuestro Hospital todo el mundo es docente, pero no sabemos lo que se debe enseñar, no conocemos los contenidos que se deben entregar, desconocemos los Programas, los niveles de exigencia para los alumnos”⁽¹⁴⁾.

- Resienten falta de profesionalización:

“Debe haber una instancia formal de capacitación docente; deberían contratarse docentes profesionalizados; se debe buscar dentro del pool a los interesados y que tengan capacitación”⁽¹⁴⁾.

- Concuerdan enfáticamente con el grupo de entrevistados en que están inmersos en un ambiente que les obliga a privilegiar la asistencia:

“No podemos ir a cursos de capacitación, ya que las actividades asistenciales lo impiden. Somos vistos como no productivos. Por la carga asistencial, debemos llevar mucho trabajo docente a la casa: confeccionar, corregir y evaluar pruebas”⁽¹⁴⁾.

Ambos grupos están entonces en absoluto acuerdo con que la docencia debe ser profesionalizada

y que hay evidentes déficit técnicos para lograrlo, por lo que es imperioso proponer un programa de capacitación optimizando los recursos que ofrece el Departamento de Educación en Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, acordando con las autoridades del Hospital Clínico un tiempo protegido dedicado a la capacitación docente y facilitando lo anterior, con estímulos concretos a los académicos que se involucren.

Con relación a que existe una percepción de la mitad de los académicos entrevistados de que están haciendo bien su práctica docente, a pesar que hay preguntas del cuestionario que nadie contestó adecuadamente, parece fundamental crear instancias que faciliten prácticas reflexivas de cómo se está haciendo la docencia en el Departamento de Medicina. Para esto se debe visualizar como un aporte, la visión de los estudiantes.

Llama la atención que muchos solicitan instancias de capacitación, aunque no parece haber relación directa entre resultados efectivos y capacitación previa, lo que debe plantear la necesidad de revisar la metodología de formación en docencia.

Ambas perspectivas podrían estimular la autorreflexión que se percibió como escaso en este estudio. Esto concuerda con la teoría de práctica reflexiva de Schön (2003) que argumenta que la adquisición sólo de teoría en la preparación profesional usualmente no es útil para solucionar problemas complejos que no difieren mayormente de los problemas prácticos de la docencia en Medicina.

Schön (2003) distingue a la reflexión *en* la acción y la reflexión *sobre* la acción; esta última se refiere a pensar retroactivamente en situaciones pasadas que pudiesen haber contribuido a eventos no deseados; si las estrategias usadas fueron las correctas, de qué maneras estas estrategias pueden afectar la futura práctica.

A través del proceso de reflexión de la práctica docente y del docente, los académicos pueden remodelar sus estrategias desarrollando sabiduría y arte en sus prácticas docentes. Actividades como reuniones posteriores a la actividad docente, análisis de evaluaciones docentes de los alumnos en forma regular, y acceso constante a literatura de educación médica, pueden ser vehículos para mantener una práctica reflexiva.

CONCLUSIONES

Los docentes entrevistados plantearon que no han hecho una reflexión sistemática respecto a las teorías educativas y los procesos de selección, organización y secuenciación de los contenidos de enseñanza, tampoco respecto a las estrategias de enseñanza a utilizar ni de las formas de evaluar. Declararon poseer un conocimiento intuitivo de las bases técnicas educativas de las ciencias o disciplinas que enseñan, reconociendo necesitar una explicitación y sistematización de dicho conocimiento.

Concordando con las afirmaciones de Schön y en los resultados obtenidos, me atrevo a plantear las siguientes propuestas, con el objeto de promover y estimular la autorreflexión de los académicos:

1. Realizar una reunión, inmediatamente después de desarrollada una determinada actividad docente, por ejemplo, analizando los criterios - propuestos por Zabalza (2003) - de validez (*congruencia con los objetivos*), de significación (*relevancia e interés de la actividad*), y funcionalidad (*realizable y compatible*), en el contexto.
2. Realizar en forma frecuente encuestas de evaluación de los alumnos.
3. Distribuir entre los académicos, artículos de revisión, bibliografía de revistas dedicadas a la educación médica.

REFERENCIAS

1. AMEE Guide N° 34: Teaching in the clinical environment. *Medical Teacher* 2008;30:347-604.
2. Armanet P. Formación Universitaria para el Siglo XXI (en línea). *Rev. Informativo MECE-SUP*, abril 2006. Extraído de www.expansiva.cl/en_foco/documentos//09052005141513.pdf
3. Brown G. y Atkins M. (1994). *Effective teaching in higher education*. London: Routledge.
4. Campos A. y Rosselot E. (2005). *Valores de Hoy. Sentido y Experiencias*. Santiago: Editorial Andros.
5. Contreras D. (1994). *Enseñanza, curriculum y orofesorado*. España: AKAL.
6. Goic A. (2000). *El Fin de la medicina*. Santiago: Mediterráneo.
7. Hargreaves A. (2003) *Enseñar en la era del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
8. Kvale S. (1996). *Las entrevistas. Una introducción a la investigación cualitativa*. California: Thousand Oaks.
9. Lipman M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ed. De la Torre.
10. Morin E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Org. Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Paris, Francia.
11. Porlán R. y Rivero A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Madrid: Diada.
12. Pérez C. (1998). *Sobre un conocimiento histórico de la ciencia. De la epistemología a la dialéctica*. Santiago: LOM y Ed. Universidad Arcis.
13. Rosselot E. (2001). *Planificando la educación médica para las próximas décadas*. *Rev Méd Chile*, 129, 213-6.
14. Shön D. (2003). *ABC of learning and teaching in medicine. Applying educational theory in practice*. *BMJ*, 326, 213-6.
15. Zabalza M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Nancea.
16. Zabalza M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Nancea.

CORRESPONDENCIA

Dr. Esteban Cortés Sedano
Departamento de Medicina
Hospital Clínico Universidad de Chile
Santos Dumont 999, Independencia, Santiago
Fono: 978 8234
E-mail: ecortes@redclinicuachile.cl

