

## PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y PRÁCTICAS PROFESIONALES: UN PROBLEMA DE LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

Elisa Angela **Lucarelli** – UBA

Sara Claudia **Finkelstein** – UBA

En el contexto argentino de producción científica, el problema universitario ha focalizado el interés de investigadores educativos y sociales en general en los últimos veinte años.

Dentro de este campo, el tema de la formación de los estudiantes universitarios en su profesión de cara al contexto socioeconómico pero evitando respuestas automáticas a las demandas del mercado, se convierte en un asunto de interés prioritario en el conjunto de situaciones que retan a la institución en el momento actual. En efecto, los problemas que afronta la universidad en este milenio se enmarcan prioritariamente en una situación de doble desafío: la sociedad que refuerza sus exigencias de formación de profesionales en función de un mercado laboral restringido, y un estado que disminuye crecientemente sus políticas de financiamiento en educación (SANTOS, 1998). A este contexto, se suma la heterogeneidad de las características del estudiantado en cuanto a su origen socioeconómico cultural, la diversidad programática de la oferta (tensionada a su vez por demandas de corta duración, a la vez que por la extensión hacia el nivel cuaternario), los desafíos de la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías de la información, factores estos que impactan sobre la institución y en especial sobre los procesos que se desarrollan en el aula universitaria.

### **Una mirada desde la Didáctica Universitaria**

La constitución del campo de la Didáctica universitaria acompaña, desde la investigación, el desarrollo de esta problemática, centrando el interés en el análisis de esos procesos áulicos, en especial en lo relativo a la comprensión y búsqueda de estrategias alternativas a la enseñanza rutinaria que posibiliten en los estudiantes el desarrollo de procesos orientados a la construcción del conocimiento. La articulación teoría-práctica tanto como proceso genuino de aprendizaje cuanto en la adquisición de las habilidades complejas de la profesión, es un elemento significativo como dinamizador de esos procesos (LUCARELLI, 2009).

Por otro lado, esta mirada contextualizada acerca de la enseñanza hace al reconocimiento de la especificidad de los problemas que se presentan al interior de cada campo disciplinar profesional de formación, dado el lugar relevante del contenido a enseñar como componente de ese contexto.

Este interés por la comprensión de los procesos peculiares que se dan en estos espacios, de sus formas de manifestación y de sus problemas, posibilita evitar las miradas simplificadoras que derivan de la pretensión, engañosamente ilusoria, por encontrar estrategias de intervención únicas, “monolíticas”, para situaciones diversas en la universidad (CUNHA; LEITE, 1996, p.83)

### **La investigación sobre las prácticas de enseñanza en la formación en la profesión**

En este contexto este Proyecto desarrolla otra etapa de las investigaciones que aborda desde 1985 un Programa del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, dedicado a esta problemática, específicamente alrededor de las prácticas que desarrollan los docentes de esa Universidad, presentando formas innovadoras de articulación teoría-práctica. Se ubica dentro del campo de estudios de la Didáctica Universitaria, desde una perspectiva fundamentada crítica, de manera de analizar los problemas de la enseñanza en esa institución en su contexto histórico y situacional, alejándose de posiciones tecnicistas y fragmentarias de los procesos que se dan en esos espacios.

La profesión es considerada, junto al contenido disciplinar específico como uno de los estructurantes que definen las prácticas del enseñar y aprender. Desde este ángulo se entiende a la profesión en el sentido bourdiniano del concepto; esto es como un campo estructurado de tensiones políticas, en el que las prácticas profesionales se construyen históricamente, como tal se manifiestan en el currículum y en la vida cotidiana del aula.

En su interés por la conformación de Didácticas específicas universitarias, el Programa centra su preocupación en el análisis de los procesos que se desarrollan en carreras de grado (tales como las relacionadas con las Ciencias de la Salud, la Producción, el Diseño o la Tecnología) para la formación de habilidades complejas

propias de la práctica profesional relativos a cada campo en particular y/o desarrollos específicos.

Este análisis se realiza considerando las características propias de los espacios destinados a la formación en el desempeño avanzado de estas prácticas dentro o fuera de la sede académica (clínicas, laboratorios, residencias, talleres) e indagando los dispositivos metodológicos que desarrollan los equipos docentes para enseñar y evaluar tales contenidos.

El equipo, como parte de su preocupación en torno al currículum y la enseñanza universitaria en los diversos campos profesionales, focaliza sus estudios en los últimos años en las problemáticas de esos procesos en el área de la salud. A partir de su interés acerca de cómo los docentes universitarios resuelven en sus clases el desarrollo de innovaciones centradas en formas de articulación de la teoría y la práctica, el equipo abordó el estudio de las Clínicas como ámbito privilegiados para la construcción de los aprendizajes complejos de la práctica profesional. En las dos últimas investigaciones emprendidas, relativa la primera a la formación del odontólogo<sup>1</sup> y la segunda (actualmente en curso) a la del médico<sup>2</sup>, se analizan dos situaciones peculiares en que se da la formación en el desempeño avanzado de estas prácticas: las Clínicas que funcionan dentro de la sede académica y las localizadas fuera de la institución formadora (hospitales y centros de atención de la salud en general).

Los estudios se fundamentan en el reconocimiento del alto grado de *complejidad* de los aprendizajes que allí se concretan, ya que se parte del supuesto de que el proceso de adquisición de habilidades propias de la práctica profesional implica junto a contenidos cognoscitivos de distinto nivel de dificultad para su adquisición, y, en algunos casos, desarrollos psicomotrices específicos, aspectos socioafectivos relativos a cada campo profesional en particular. En este sentido los aprendizajes adquieren la connotación de *constituyentes heterogéneos, que presentan la paradoja de lo uno y lo múltiple* (MORIN, 2003, p. 32)

Desde la dimensión *metodológica*, la investigación se inserta en una lógica cualitativa de investigación, orientándose por la búsqueda de profundizar lo educativo

---

<sup>1</sup> "Los espacios de formación para aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la Universidad de Buenos Aires: el caso de Odontología"

<sup>2</sup> "La enseñanza de aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la UBA localizadas en instituciones de salud: el caso de Medicina"

como objeto social complejo, la elección de trabajar con casos, la inclusión de instancias participativas; las actividades previstas propician que los distintos actores responsables de la docencia (profesores, docentes autorizados, estudiantes) se involucren, con diversos grados de incidencia, en las diferentes etapas de la investigación. A la vez le importa incluir la consideración del papel que juegan otros actores institucionales, tales como las asesorías pedagógicas, como posibles animadores de procesos de transformación de esas prácticas. Desde la perspectiva teórica que sostiene el Proyecto se reconoce que las Asesorías pedagógicas, se constituyen, de por sí, en generadoras de conocimiento acerca del enseñar y el aprender en la universidad, a través de sus formas regulares de operar en la institución: las investigaciones situadas en esos contextos disciplinares profesionales específicos, los programas de formación pedagógica de los docentes, las acciones de intervención en los procesos del aula.<sup>3</sup>

Se seleccionaron casos, correspondientes al 4to. y 5to. año de la carreras de grado, se realizaron entrevistas clínicas a integrantes del equipo docente y estudiantes, análisis de materiales curriculares y observaciones de clases, de manera de contextualizar con un encuadre situacional e histórico las características que se evidencian para la enseñanza en el Ciclo Profesional de la carrera de Odontología y del Ciclo Clínico de la carrera de Medicina.

### **Los casos en estudio desde su dimensión curricular**

Una rápida referencia al marco curricular permite anticipar las peculiaridades que ofrecen en ambos espacios de formación universitarios

En el caso de Odontología el acercamiento temprano del estudiante a la práctica clínica, es uno de fundamentos centrales del Plan de Estudios. Con tal fin se da una inserción temprana en las Clínicas, ya que desde segundo año existen asignaturas que integran contenidos teóricos y clínicos que se cumplen en esos espacios; las clínicas integradas, (formato curricular organizativa que intenta superar la fragmentación

---

<sup>3</sup> En una investigación precedente donde se indagaba sobre las expectativas que se generan acerca de su rol, los asesores pedagógicos expresan que se espera que las tareas que desarrollen contribuyan al desarrollo de una didáctica especial del nivel, a través del desarrollo de alternativas de intervención pedagógica en el aula universitaria.

disciplinar) se inician en tercer año y continúan progresivamente complejizando esas prácticas hasta la finalización de la carrera en sexto año.

La carrera de grado de *Medicina*, por su parte, dura también seis años y está dividida en tres ciclos: el ciclo biomédico, que se cursa en la facultad, el ciclo clínico y el Internado Anual Rotatorio. Estos dos últimos se desarrollan, en distintos Hospitales Universitarios o en Hospitales asociados a la institución de formación. En el Ciclo Clínico se implementa un modelo educativo basado en el proceso de enseñanza y aprendizaje tutorial, donde se prioriza la atención integrada sobre la especializada, la atención primaria de la salud tendiendo a la formación del médico generalista.

### **La enseñanza centrada en la teoría y la enseñanza centrada en la práctica profesional:**

Las carreras en estudio presentan una estructura organizativa del tiempo, del espacio y de la responsabilidad docente con separación marcada entre el núcleo teórico de la enseñanza (reservado generalmente a las aulas de clase) y el núcleo de la enseñanza de las prácticas profesionales en las clínicas (desarrollado, en espacios de atención de pacientes externos y salas de internación).

En esta Comunicación nos referiremos especialmente a los formatos innovadores que presenta la articulación teoría-práctica en la enseñanza en las Clínicas.

La clínica, como escenario de aprendizaje, se manifiesta como un espacio intermedio entre la enseñanza teórica y la práctica profesional y, como tal, puede dar lugar a un *prácticum reflexivo*. Este concepto, acuñado por Donald Schön (1992), hace referencia a un espacio de formación apropiado para reflexionar en la acción y sobre la acción, que se concreta a través de dos dispositivos como sostén: el docente en su rol de tutor (como guía, sostén que ayuda a hacer y reflexionar) y el grupo de pares que colabora en esa reflexión. El *prácticum reflexivo* se fundamenta, según Schön, en una nueva epistemología que reconoce la existencia de zonas indeterminadas de la práctica en las que un profesional debe jugar con la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores para resolver los problemas que se le presentan en su tarea cotidiana. La clínica, como ámbito en el cual se desarrollan los procesos

de enseñanza y de aprendizajes complejos, aumenta de un modo exponencial el grado de incertidumbre ya que el docente pierde en este caso la posibilidad de anticipar y prever las posibles oportunidades de esa adquisición. La clínica como escenario de aprendizaje incluye también al paciente, quien agrega complejidad extra en el proceso.

La nueva epistemología se basa en los procesos reflexivos en la acción y sobre la acción; la reflexión desde la acción está limitada por el presente-acción, la zona del tiempo en la que el actuar de una determinada manera todavía puede tener importancia para la situación.

La reflexión sobre la acción se da en un tiempo post clínico en el cual la tarea del estudiante no está inscrita en la situación clínica propiamente dicha; corresponde a un tiempo en el cual el análisis de las acciones cobra un significado que excede a la práctica misma, ya que se orienta a los principios y la teoría que sustenta la ejecución.

Tal como lo describe Irby (1992), en el proceso de enseñanza que se desarrolla en espacios de atención ambulatoria, se identifican tres momentos: el primer momento que acontece previamente al encuentro entre el paciente y el alumno, un segundo momento que se desarrolla durante la atención del paciente y un tercer momento que exige un espacio post clínico de reflexión sobre la tarea.

En los casos observados en Odontología se manifiestan distintos formatos de esos momentos, permitiendo considerar a la vez distintas modalidades de articular las prácticas con su fundamentación teórica. Así por ejemplo En la *Clínica Estomatológica* la cátedra prevé, como formato innovador centrado en la articulación teoría-práctica, espacios específicos para que los estudiantes fundamenten, basándose en contenidos teóricos, las decisiones clínicas adoptadas para la atención de los pacientes. Recordando nuevamente los tres momentos que señala Irby (1992) para el proceso de enseñanza en Clínica, en Estomatología se da un espacio post clínico de reflexión sobre la tarea realizada con pacientes, que se corresponde la discusión y trabajo que deben desarrollar los estudiantes para la preparación del caso que se presenta en la última clase del año. Se organizan los estudiantes en grupos de cuatro, quienes eligen uno de los casos atendidos en la Clínica por ellos, el más representativo, buscan referentes en la bibliografía, en la investigación (en la línea de la Estomatología basada en la evidencia) y se lo presenta en plenario; en las tareas que suponen esa búsqueda y en la presentación grupal que se realiza, los procesos reflexivos se encuentran presentes. Esta modalidad permite considerar cómo estas etapas articuladas que entrelazan las prácticas

desarrolladas con la fundamentación que las sustentan, se orientan hacia la formación en la profesión.

Se reconocen en las Clínicas de los casos analizados, *modalidades de enseñanza*, formas que adopta el docente en la tarea de *intervención* en lo que está sucediendo en ese espacio cuando el estudiante desempeña la práctica profesional; en la adopción de estas modalidades toman parte diversos factores tales como: el tipo de prácticas que realizan los estudiantes frente a cada caso, como contenido a aprender y en relación al objeto de estudio de la asignatura; la información de la que dispone el docente sobre ese caso; el lugar que ocupa el estudiante en el sistema de relaciones que se genera en la situación clínica; el estilo del propio docente y las concepciones sobre qué es enseñar y aprender que se sustentan.

Con el propósito de avanzar en el significado de esta trama de relaciones, se han identificado categorías correspondientes a las distintas *modalidades de intervención docente*, pudiéndose reconocer modalidades centradas en el tipo de *actividad del docente* y modalidades en relación al *lugar del estudiante* en la situación de formación.

En las Clínicas odontológicas (las que, recordamos, están dentro de la sede de la institución de formación) una primera modalidad se concreta a través de la *observación y supervisión* que realiza el docente acerca de la tarea que los estudiantes hacen con el paciente; se reconocen como categorías particulares:

1ra modalidad de *mediatización* de la observación y el seguimiento en el espacio : el docente está fuera del radio de comunicación que se da entre alumno practicante y paciente, lo que facilita mayor autonomía en el desempeño estudiantil, sin rescindir la posibilidad de intervención por parte del docente en caso que esta fuera necesaria.

2da modalidad de *proximidad* en la observación y el seguimiento: el docente está acompañando la práctica del estudiante con un grado tal de cercanía que le permite ver cómo está operando con el paciente y hasta intervenir si lo requiere el estudiante (intervención por demanda) o si él lo considera necesario (intervención por decisión propia).

Un factor decisivo para la adopción de una o otra forma de actuación docente se relaciona con el *grado de información disponible* sobre la situación del paciente, y *su forma de obtención*. El desempeño del docente seguramente será diferente si conoce la situación del paciente con el que está operando el estudiante, o si, por el contrario, necesita en ese momento buscar información diagnóstica que posibilite su intervención. Marca diferencias de matices en la modalidad, el hecho de buscar la información

preguntando al estudiante, a través de la historia clínica y las radiografías o interrogando al paciente, u observando directamente las zonas afectadas.

En el caso de Medicina, el Ciclo Clínico o segundo Ciclo de formación se desarrolla en centros de atención que se asocian a tal efecto a la institución universitaria, con la denominación de Unidades Docente Hospitalaria (UDH). Los docentes, responsables tanto de los espacios correspondientes al marco teórico, como de las prácticas de los estudiantes, son personal médico del hospital donde desarrollan a la par, que la enseñanza, el ejercicio de su profesión.

Los avances de nuestro estudio nos permiten anticipar que las modalidades de enseñanza y aprendizaje que se manifiestan en las Clínicas permiten considerar la presencia de dos formatos consecutivos en el tiempo. Uno, correspondiente a las etapas iniciales de incorporación del estudiante al hospital, centrado en el modelaje: el docente desarrolla la función de ser modelo de práctica y los estudiantes observan su desempeño con el paciente; otro, en que el docente va derivando la práctica en el grupo de alumnos o en uno de ellos esas prácticas, permitiendo un aprendizaje con un grado mayor de autonomía. En el caso de Medicina el rol del docente se ve complejizado por la presencia del residente (graduado de Medicina que desarrolla su formación de posgrado en una especialidad médica en el hospital). Consideramos que el residente muchas veces opera como figura como mediador novato entre el experto (médico) y los estudiantes.

En las Clínicas y salas de las Unidades de Docencia Hospitalaria hemos observado que se dan mayores oportunidades para que los docentes demanden a los estudiantes mayor fundamentación teórica que justifique las prácticas realizadas con los pacientes. Se da lugar así peculiar proceso de articulación teoría-práctica donde el *entrenamiento en la profesión* es la *forma específica* que centra la enseñanza (LUCARELLI, 2009, p. 96), dando lugar a relacionamientos, muchas veces incidentales, pero conducentes a la construcción del conocimiento en contextos de incertidumbre.

### **La presencia de aprendizajes complejos en las Clínicas**

Otro aspecto que ocupa parte del interés investigativa se refiere a se incluyen en las clínicas la enseñanza de otros contenidos que orienten a la formación de aprendizajes complejos , más allá de los de orden cognoscitivo, procedimental, y psicomotor, propios de



este tipo de práctica profesional. En una mirada hacia la formación de un profesional de la salud que considere al paciente como un sujeto integral, como contexto de patologías específicas, la consideración de los componentes actitudinales y comunicacionales es un factor de especial consideración. Importa analizar cómo se contemplan aquellos comportamientos que posibiliten la inclusión del tercer sujeto, el paciente, en esta peculiar situación didáctica que se da en la formación del profesional de la salud. En las Clínicas observadas se da un especial cuidado por el desarrollo de actitudes y habilidades comunicacionales (FINKELSTEIN; GARDEY, 2006), considerando como factores estructurantes que definen la enseñanza, la etapa etaria, la condición social o el momento particular del paciente. Así en una Clínica de atención odontológica de niños el estudiante practicante habla con el paciente a partir de su intención de adecuar términos científicos a su nivel de comprensión:

*[(Alumna le pregunta a P)]¿Alguna vez te hablaron de la placa bacteriana?*

*P: No.*

*A: ¿Sabés lo que es una bacteria?*

*P: No.*

*A: Es un bicho chiquitito... [Le explica] y si no lo sacamos produce enfermedades. Como a veces no se ve, ponemos este líquido que hace que se vea. [OIN Obs]*

En otros casos se observa cómo el estudiante parte del reconocimiento del estado afectivo de una paciente adulta para poder empezar el tratamiento bucal:

*A.- Bueno, a ver, contame algo¿Qué hiciste el fin de semana?...*

*P: Llorar todo el día.- responde la paciente.*

*A: ¿Pero por qué?...-*

*P: Por varias cosas, porque estoy muy triste...Porque estoy sola....Porque me pongo a pensar...*

*A: ¡Pero, levánta el ánimo!...*

*[Ambas sonríen]. (Obs. CP)}*

## **La colaboración entre pares en las Clínicas**

La organización de los estudiantes que adoptan las Clínicas parece tener en cuenta las posibilidades que, para la adquisición de aprendizajes complejos, otorga la estructura grupal orientada hacia el trabajo cooperativo entre los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo (JOHNSON; JOHNSON, 1999) hace referencia a la organización de pequeños grupos en espacios de formación, en los que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. También reconocido como “aprendizaje colaborativo” (JOHNSON, 1993), se lo entiende como aquel en el que se estimula la ayuda mutua (los menos avanzados aprenden de sus pares más avanzados) y en el que los integrantes del grupo participan conjuntamente en la toma de decisiones. A la vez que se despierta la motivación de todos los miembros del grupo, se favorece una mejor productividad. Consecuentemente este tipo de aprendizaje, puede favorecer que el estudiante aumente la seguridad en sí mismo, incentive el desarrollo de pensamiento crítico, fortalezca el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuya los sentimientos de aislamiento.

Estos propósitos parecen estar presentes en la organización de grupos en el caso de Odontología, con distintas formas de expresión en las Clínicas de las distintas asignaturas. En *Odontología Integral de Niños y Adolescentes* se manifiesta a través de la *estructura por parejas*, que es la unidad responsable de llevar a cabo la atención odontológica del paciente. La estructura por pareja es una de las formas de *grupos cooperativos de base* (JOHNSON; JOHNSON, 1999, p. 33) considerados como grupos heterogéneos y estables, de duración prolongada (que comprende en este caso todo el período académico), que cumplen la función de apoyarse mutuamente e intercambiar roles en la tarea frente al sillón odontológico.

En el caso de Medicina, en sus Clínicas o en las salas de internación hospitalarias, la conformación de los grupos, no tiene una estructura tan estable como en el caso antes mencionado, dependiendo más fuertemente de la cantidad que incorpore cada hospital. En los grupos reducidos (entre 10 y 15 estudiantes) los estudiantes se organizan en grupo total, mientras que en los más numerosos se da una subdivisión en subgrupos. En ambos casos los grupos se mantienen para las clases teóricas y las prácticas, funcionando en su carácter de sostén frente a las incertidumbres que ocasiona esta inserción temprana en el terreno profesional real; esto es como grupo de pares, considerado junto al docente como columnas del prácticum reflexivo (SCHON, 1992, p. 28).

## Unas palabras finales

Las Clínicas observadas nos están dando la posibilidad de avanzar en la comprensión acerca de las modalidades a través de las cuales los docentes desarrollan sus prácticas en la universidad en las etapas de formación de los estudiantes más próximas a su graduación y por tanto enfrentados a las incertidumbres del ejercicio de su profesión. Estos avances pueden contribuir a consolidar a la Didáctica Universitaria, acompañando los procesos que se dieron en este campo, a través de la generación de sus propios espacios en su propósito por asumir el desafío de buscar líneas y desarrollar construcciones teóricas a partir del reconocimiento de las prácticas pedagógicas concretas que se dan en el aula universitaria. Frecuentemente negada o desvalorizada en su status epistemológico dentro del medio académico, la disciplina es al mismo tiempo requerida como “varita mágica” en la búsqueda de soluciones coyunturales de tipo universal. A través de ellas se pretende optimizar la calidad de los procesos del aula utilizando estrategias descontextualizadas, sin tener en cuenta en la determinación de las formas de la enseñanza y el aprendizaje, a los sujetos y su situación sociohistórica y contenidos disciplinares y profesionales. En la perspectiva teórico valorativa que asumimos el investigador didacta y el profesor universitario que estudia sus prácticas, al igual que el asesor pedagógico, se asumen como sujetos centrales en la intervención didáctica y en la producción de conocimientos, sujetos comprometidos en la búsqueda de formas apropiadas de innovación de la enseñanza universitaria.

### Bibliografía:

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade*. Campinas: Papirus Editora, 1996.

FINKELSTEIN, Claudia.; GARDEY, Mónica. *Habilidades docentes en la enseñanza de clínica*. ANAIS DO V CONGRESO NACIONAL Y II INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Cipolletti. Octubre de 2006.

IRBY, David. Cómo los docentes en la clínica toman decisiones pedagógicas en el marco de los Teaching Rounds? **Rev. Academic Medicine (Pittsburgh)**, Pittsburgh, vol 67, nº 10, p.630-638, oct., 1992

JOHNSON, Carl. El Aprendizaje Colaborativo en el aula. Barcelona. Paidós. 1993. Referencia virtual del INSTITUTO TECNOLÓGICO DE MONTERREY. (México) Disponible en. <http://campus.gda.itesm.mx/cite>. Acceso el 7/5/2007

JOHNSON, David ; JOHNSON, Roger.; *Aprender juntos y solos*. Aprendizaje cooperativo competitivo e individualista. Buenos Aires: Ed. Aique, 1999.

LUCARELLI, Elisa. *Teoría y práctica en la Universidad*. Las innovaciones en las aulas. Buenos Aires: Miño y Dávila Ed., 2009

MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo* . (6ªed) Barcelona: Gedisa, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *De la mano de Alicia*. Lo social y lo político en la posmodernidad. Bogotá: Ediciones Uniandes, 1998.

SCHON, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.