

# La contribución de la investigación al campo disciplinar de la Didáctica Universitaria: aportes para su consolidación

## *Research contributions to University's Didactics disciplinary approach: their inputs for consolidation*

Por Claudia FINKELSTEIN<sup>1</sup>

Finkelstein, C. (2022). La contribución de la investigación al campo disciplinar de la Didáctica Universitaria: aportes para su consolidación. *Revista RAES*, XIV(25), pp. 48-60.

### Resumen

Este artículo presenta las contribuciones de las investigaciones realizadas en el marco del Programa Estudios sobre el Aula Universitaria, perteneciente al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en un breve recorrido histórico haciendo foco en los aportes que han realizado en la construcción de la Didáctica Universitaria. Para tal fin, se ahondará en los resultados de nuestro actual proyecto de investigación, como un ejemplo de tal contribución. La producción de conocimiento en el campo de la Didáctica Universitaria ha sido un objetivo de este Programa. Fue iniciado y liderado por Elisa Lucarelli a partir de la recuperación democrática en la Argentina, y ha desarrollado investigaciones en diferentes ramas del conocimiento, contribuyendo de esta manera a la construcción y consolidación de este campo disciplinar. Inicialmente, realizó acciones de intervención y de investigación centrando su interés en prácticas que provocan una ruptura con los modos más rutinarios que se desarrollan en el aula universitaria. Destaca el papel desempeñado por los Asesores Pedagógicos Universitarios en la promoción de acciones de transformación y de formación pedagógica del docente de este nivel. La otra línea de investigación –desarrollada desde 1985 - aporta a la comprensión de cómo se desarrollan los procesos formativos en el aula universitaria. Desde esta perspectiva contribuye a la consolidación del campo disciplinar de la Didáctica Universitaria. En esta oportunidad presentamos los resultados de nuestra última investigación y las contribuciones que realiza en la construcción de ese campo disciplinar.

**Palabras Clave** investigación / didáctica universitaria / formación profesional / innovación / universidad / articulación teoría - práctica.

<sup>1</sup> Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires), Argentina / claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

## Abstract

This article presents the contributions of the research carried out within the framework of the Studies Program on the University Classroom, belonging to the Institute of Research in Education Sciences, in the Faculty of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires, in a brief historical tour focusing on the contributions they have made in the construction of University Didactics. To this end, we will delve into the results of our current research project, as an example of such a contribution. The production of knowledge in the field of University Didactics has been an objective of this Program. It was initiated and led by Elisa Lucarelli from the democratic recovery in Argentina, and has developed research in different branches of knowledge, thus contributing to the construction and consolidation of this disciplinary field. Initially, he carried out intervention and research actions focusing his interest on practices that cause a break with the more routine modes that are developed in the university classroom. It highlights the role played by the University Pedagogical Advisors in the promotion of transformation actions and pedagogical training of teachers at this level. The other line of research – developed since 1985 – contributes to the understanding of how training processes are developed in the university classroom. From this perspective it contributes to the consolidation of the disciplinary field of University Didactics. On this occasion we present the results of our latest research and the contributions it makes in the construction of this disciplinary field.

**Key words** research / university didactics / professional training / innovation / university / theory-practice articulation.

Este artículo presenta las contribuciones de las investigaciones realizadas en el marco del Programa Estudios sobre el Aula Universitaria, perteneciente al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en un breve recorrido histórico haciendo foco en los aportes que han realizado en la construcción de la Didáctica Universitaria. Para tal fin, se ahondará en los resultados de nuestro actual proyecto de investigación, como un ejemplo de tal contribución .

Las Universidades Nacionales argentinas han aportado indudablemente al desarrollo científico de este país a partir de las investigaciones realizadas en su seno.

La producción de conocimiento en el campo de la Didáctica Universitaria ha sido un objetivo del Programa Estudios sobre el Aula Universitaria. El interés por el desarrollo de investigaciones en este campo disciplinar se inscribe dentro de los desafíos que enfrenta la Universidad argentina. Este programa fue iniciado y liderado por Elisa Lucarelli a partir de la recuperación democrática en la Argentina, a mediados de los años 80 y ha desarrollado investigaciones en diferentes ramas del conocimiento, contribuyendo de esta manera a la construcción del campo disciplinar de la didáctica universitaria.

Inicialmente, el Programa realizó acciones de intervención y de investigación centrando su interés en prácticas que provocan una ruptura con los modos más rutinarios que se desarrollan en el aula universitaria. En esta línea, el papel desempeñado por los Asesores Pedagógicos Universitarios ha sido central en la promoción de acciones de transformación y de la formación pedagógica del docente de este nivel. Enmarcadas en los procesos de reforma curricular llevados a cabo por las diferentes Unidades Académicas de la Universidad de Buenos Aires en ese momento histórico, el Programa desarrolló Talleres de Reflexión como apoyo a la Reforma curricular, que fueron transformándose en Talleres centrados en experiencias docentes. En estos espacios los participantes reflexionaban acerca de los problemas esencialmente pedagógicos que cotidianamente debe enfrentar y resolver el docente universitario ante los nuevos desafíos, presentando sus experiencias orientadas a los problemas que se les presentaban originados por la numerosidad en las aulas a raíz de la apertura democrática. Estos talleres, centrados después en el análisis de esas experiencias derivaron en diversas Jornadas, Expocátedras, organizadas algunas de ellas conjuntamente con el Programa de Pedagogía Universitaria de la Secretaría Académica del Rectorado de la UBA. Las experiencias presentadas se orientaban al tratamiento de acciones de intervención docente innovadoras en las diferentes disciplinas de formación, que eran compartidos por colegas docentes de este nivel.

El Programa también desarrolló instancias de formación del Asesor Pedagógico Universitario a partir de la realización de tres Seminarios de posgrado acerca del rol de este actor. Asimismo, participó activamente en la concreción de los Encuentros Nacionales e Internacionales de Asesores Pedagógicos Universitarios que a lo largo de los años diversas Universidades Nacionales han llevado a cabo.

Esta línea teórica de intervención e investigación se concretó en dos libros que permiten advertir su desarrollo: El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación (Lucarelli et al, 2000) y Universidad y asesoramiento pedagógico en la Universidad. Enfoques teóricos y experiencias en Argentina y Uruguay (Lucarelli et al, 2012).

La otra línea de investigación – que cobra relevancia desde 1985 - aporta a la comprensión de cómo se desarrollan los procesos formativos en el aula universitaria. Desde esta perspectiva contribuye también a la consolidación del campo disciplinar de la Didáctica Universitaria.

Consideramos que esta didáctica analiza “el proceso de enseñanza que un docente o un equipo de docentes organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico, tecnológico o artístico- altamente especializado, - orientado hacia la formación en una profesión” (Lucarelli, 2009, p.26). Es reconocida como específica, considerada desde una perspectiva multidimensionada, histórica y situacional, e incluye, como estructurantes junto al contenido disciplinar y profesional, al estudiante y sus aprendizajes

enmarcados en el contexto institucional y social del que forma parte. Se fue estructurando a partir de las reflexiones sistemáticas de las prácticas que los actores desarrollan en el aula universitaria y de las investigaciones que nutren este campo.

El Programa ha desarrollado investigaciones alrededor de las prácticas que llevan a cabo los docentes de la Universidad de Buenos Aires, que presentan formas innovadoras de articulación teoría-práctica centrando 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 que incluyen aspectos cognoscitivos, (con contenidos de distinto nivel de dificultad), aspectos socioafectivos relativos a cada campo en particular y/o desarrollos psicomotrices específicos. Se tienen en cuenta para su análisis 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. Se hace foco en 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.

En este sentido, dos conceptos claves sustentan los procesos investigativos: la innovación y la articulación teoría-práctica (Lucarelli, 2009).

La innovación, caracterizada por dos notas esenciales: la ruptura y el protagonismo. La primera refiere a la interrupción de una forma rutinaria de intervención del docente, es decir, que se repite a lo largo del tiempo. Lucarelli (2009) afirma:

En este sentido la nueva práctica puede afectar cualquiera de los aspectos que conforman la situación didáctica: sus componentes técnicos, esto es, los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, de evaluación, los recursos para el aprendizaje; pero también las prácticas del enseñar y del aprender; las relaciones entre los sujetos, las formas de autoridad, de poder, que se dan en el contexto del aula o de la institución en general. (p. 53)

El protagonismo en las innovaciones da cuenta de producciones originales en su contexto de realización, gestadas y llevadas a cabo por un sujeto, o un grupo, a lo largo de todo el proceso (Lucarelli, 2009).

La mirada contextualizada acerca de la enseñanza se opone a la mirada unificadora haciendo eje en el reconocimiento de la especificidad de los problemas que se presentan al interior de cada campo disciplinar profesional de formación.

La articulación teoría – práctica es considerada en el marco de las indagaciones que realiza el Programa un elemento dinamizador de los procesos de adquisición de las habilidades complejas de la profesión en los diferentes campos disciplinares. Puede ser considerada a partir de dos grandes concepciones que sostienen diferentes formas de pensar esta relación, ligadas a dos posiciones distintas frente al conocimiento: una concepción dicotómica que visualiza de manera estática y compartimentalizada, el papel que juegan la teoría y la práctica en la configuración del objeto y en el acceso al conocimiento; y otra que hace referencia a una articulación dinámica y dialéctica entre ambos elementos, a los que considera partes inseparables de una misma identidad (Lucarelli, 2009).

Esta autora, plantea que existen dos vías principales en que se expresa la articulación teoría- práctica: Como proceso general y genuino de aprendizaje y como proceso particular de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional

En el primer caso, como proceso general y genuino de aprendizaje, se reconoce la construcción del conocimiento como proceso dialéctico de apropiación del conocimiento, como aprendizaje significativo. Esta comprensión del proceso de aprendizaje supone la alternancia, sucesión y predominio de momentos teóricos y prácticos en las

actividades previstas en la propuesta de enseñanza. En el segundo caso, la práctica profesional aparece como un elemento definitorio en la incorporación de los problemas significativos que afectan al ejercicio profesional vigente en un campo determinado. Es así, como pueden preverse en el plan de estudios: pasantías, residencias, trabajos de campo, y otras formas que acerquen al alumno al ejercicio de su rol profesional.

Estas dos perspectivas teóricas han orientado nuestras investigaciones que, desde el año 2008 se han radicado en el campo de las Ciencias de la Salud. Enmarcados en los Proyectos de investigación financiados por la Universidad de Buenos Aires (UBACYT). Hemos realizado indagaciones en Veterinaria, Medicina, Odontología, Fonoaudiología y Nutrición en las diferentes Unidades Académicas de esa Universidad.

Metodológicamente nuestras investigaciones desarrollan una lógica de generación conceptual (Sirvent y Rigal, 2022) orientada hacia la comprensión de los significados de las prácticas que desarrollan los docentes universitarios cotidianamente en sus espacios de trabajo. Se utilizan entrevistas a docentes y observación de clases como las técnicas de recolección de datos empíricos recogidos en el trabajo en terreno. En cuanto al proceso de análisis y sistematización de la información se realizaron diferentes instancias: análisis individual y colectivo (por parte de los investigadores); triangulación de los datos, provenientes de las distintas fuentes (observaciones y entrevistas) e instancias participativas de retroalimentación realizadas conjuntamente con el equipo de investigación y los equipos docentes.

En esta oportunidad presentamos los resultados de nuestra última investigación en la Facultad de Medicina de la UBA.

### **Acerca de la formación en la profesión en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires**

En la formación médica ha predominado el paradigma flexneriano (1910), que aborda e interpreta la salud desde una particular mirada y por ende apunta a un modelo de formación profesional consecuente con esa perspectiva. Se caracteriza por centrar el eje en la enfermedad y el tratamiento para recuperar la salud, considera sólo la dimensión biológica de la enfermedad, plantea la atomización del conocimiento separando las ciencias básicas de las clínicas.

En términos de la formación profesional postula la necesidad de acumular un cierto bagaje teórico antes de poder acceder a las prácticas, sin embargo al llegar este tramo de la formación, el alumno se encuentra con situaciones que no reflejan el libro de texto o la palabra del docente, y que no es capaz de resolver.

Esta manera de concebir la enseñanza superior es coherente con un modelo de racionalidad técnica, que plantea que la mera aplicación de conocimientos especializados garantiza la resolución de los problemas inherentes a las prácticas profesionales (Schön, 1992). Los currículos universitarios sostienen en general la concepción de articulación teoría – práctica aplicacionista en donde los espacios dedicados al aprendizaje de las prácticas profesionales se ubican en los tramos finales de la formación, una vez que se han aprendido los campos disciplinares (Lucarelli, 2009).

Esta situación se replica el caso de la formación de los médicos en la Facultad de Medicina de la UBA en donde las prácticas se ubican en los dos últimos ciclos de formación que se cursan en Hospitales asociados a la Facultad, denominados Unidades Docentes Hospitalarias (UDH) y son los espacios privilegiados para que los estudiantes realicen prácticas clínicas.

Sin embargo, en los últimos años, situaciones contextuales diversas han operado dificultando y aún impidiendo que los estudiantes efectivicen estas prácticas. Esto trae como consecuencia que contenidos considerados fundantes de la formación, como son los relativos a los aprendizajes complejos, no sea desarrollen como es esperable.

No puede desconocerse que los cambios en las concepciones sobre la medicina y el rol del médico en la sociedad, generadas a partir de 1970, produjeron reflexiones sustantivas acerca del proceso salud - enfermedad al sostener que este proceso guarda una vinculación estrecha con la sociedad en la que se presenta. Este nuevo paradigma, denominado crítico y que se sustenta en la Declaración de Edimburgo (1993), se plantea que el mejoramiento de las condiciones de salud debe involucrar cambios sociales y que la sola intervención médica no alcanza para generar estos cambios; se propone un nuevo paradigma (bio-psico-social o crítico) basado en la medicina preventiva y la atención primaria de la salud, centrando su interés en el hombre, entendiéndolo como un ser bio-psico-social.

En términos de la formación profesional plantea la relación dinámica entre la teoría y la práctica (aprender-haciendo), la inclusión de otros espacios de enseñanza (además del aula tradicional o el hospital) por las salidas a terreno, e integrar la investigación, la docencia y el servicio a la educación.

En el contexto de esta nueva perspectiva, la Facultad de Medicina incluye en su diseño curricular Talleres en los que participan todos los estudiantes que se encuentran cursando el tramo final de la formación. Estos talleres- de carácter obligatorio - atienden a 1500 estudiantes y se replican a lo largo del año en grupos reducidos para que todos los alumnos tengan oportunidad de realizarlos. Tienen 4 horas de duración y están a cargo de Profesores especialistas que proponen estrategias diversas para el tratamiento de esta temática.

En esta oportunidad presentamos los resultados producidos por nuestra investigación en relación con la formación en aprendizajes complejos a partir del análisis del Taller de Pediatría y Salud Mental y Habilidades Relacionales en Pediatría, del Taller de Herramientas Básicas para la protección de la Salud Mental en Incidentes Críticos y el Taller de Elementos básicos de protección radiológica y Radiomedicina.

#### *a) El caso del Taller de Pediatría y Salud Mental y Habilidades Relacionales en Pediatría y el Taller de Herramientas Básicas para la protección de la Salud Mental en Incidentes Críticos*

El taller como estrategia didáctica se vincula con la idea de aprender haciendo. El profesor realiza el acompañamiento que guía al estudiante, es un facilitador en la construcción de conocimiento. Es una metodología participativa, en donde docentes y alumnos construyen colectivamente conocimiento y a su vez se constituye en un espacio para desarrollar actitudes y comportamientos participativos (Ander Egg, 1995).

Según Gutiérrez (2009) el taller posibilita conectar el aprendizaje de los contenidos conceptuales con el aprendizaje de los procedimientos de manera paulatina favoreciendo la autonomía del estudiante. Permite desarrollar competencias y habilidades transferibles como estrategia básica para que el estudiante pueda “aprender a aprender” en su proceso de formación.

Estos dos talleres están coordinados en forma conjunta entre el Departamento de Pediatría y el de Psiquiatría y Salud Mental y se proponen como objetivo el trabajo con temáticas que no son abordadas dentro de la currícula en forma estructurada, y que se centran en la adquisición de herramientas necesarias para el ejercicio de la profesión. Se basan en la reflexión sobre la actividad médica centradas en la línea de lo emocional. Trabajan sobre tres aspectos nucleares de la práctica médica desde lo relacional y comunicacional: estilos de comunicación, violencia y comunicación de malas noticias.

Los estudiantes trabajan a partir de consignas concretas - en pequeños grupos o en grupo total - que proponen que vivencien experiencialmente las dificultades inherentes al uso de códigos restringidos promoviendo la reflexión sobre los estilos comunicativos y su impacto en los destinatarios. Es interesante destacar que surgen problemáticas relacionadas con el rol del alumno, la impotencia frente a situaciones de violencia sufridas por los pacientes, los residentes de los hospitales o ellos mismos. Asimismo aparece la frustración frente a la imposibilidad en muchos casos de poder realizar algún tipo de práctica real con los pacientes.

Como estrategias de enseñanza se incluyen técnicas dramáticas en donde los alumnos eligen situaciones que han observado en su trayecto por el Ciclo Clínico o el Internado Anual Rotatorio, y que los hayan impactado, que den cuenta de escenas de violencia entre profesionales de salud y pacientes, de comunicación del profesional con los padres (en el caso de niños) o el paciente y de comunicación de una mala noticia.

La dramatización es la interpretación, simulación o representación de un problema o de una situación en el campo general de las relaciones humanas o una temática particularmente seleccionada. Facilita la experimentación, estableciendo una experiencia común que puede emplearse como base para la discusión (Medrano Chávez, 2016).

Su uso fomenta el análisis crítico para tomar un posicionamiento ante ciertas situaciones, facilita que el estudiante exprese libremente sus pensamientos e ideas de una forma más clara y creativa, la aceptación de lo que uno es y de las propias limitaciones, el aumento de la confianza en sí mismo y promueve el trabajo colaborativo y participativo.

Una vez realizadas las dramatizaciones, los estudiantes deben explicitar sus sensaciones y emociones desde la perspectiva de cada personaje, y, a continuación, se rotan los roles. Los coordinadores realizan comentarios, sugerencias y recomendaciones explícitas sobre el uso del lenguaje, manejo de los tiempos y lugares donde se lleva a cabo la comunicación con el paciente y las características que debe asumir el feedback que realiza el profesional. El resto de los estudiantes también realiza aportes.

El docente aquí oficia como “coordinador” de grupos en un juego de roles en un proceso grupal de aprendizaje (Souto, 1993); mientras que determinados estudiantes ejercen otros roles (como secretario, moderador, vocero, etc.) en post de la tarea y de un aprendizaje colaborativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1992).

Los estudiantes cuentan con bibliografía de referencia que deben leer antes de la concurrencia al taller. Sin embargo, dado que esto generalmente no ocurre, los coordinadores realizan breves exposiciones teóricas para garantizar ciertos marcos teóricos comunes recurriendo a la exposición dialogada y a la interrogación didáctica como estrategias de enseñanza prioritarias en el desarrollo de estos espacios dedicados al trabajo con marcos conceptuales. Hemos reconocido el uso de preguntas que buscan promover la participación de los alumnos, que indagan saberes previos y/o experiencias de los alumnos, que intentan constatar la comprensión de los contenidos y que promueven procesos cognitivos superiores en pos de la construcción de conocimientos.

En estos talleres, las cuestiones emocionales y actitudinales se convierten en el eje de contenidos a enseñar. En tanto se trabajan temas comunicacionales y habilidades relacionales en el manejo de situaciones estresantes del vínculo médico-paciente-acompañantes y también en el vínculo entre las distintas jerarquías de poder de la relación entre jefes-médicos-residentes.

De este modo, las “habilidades comunicacionales” y las “habilidades relacionales” se convierten en contenidos intermedios: pivotean entre contenidos procedimentales y contenidos actitudinales, en tanto si bien evidencian cierta regularidad en su implementación, propios de los procedimientos – como pasos consecutivos para llegar a un fin determinado - requieren de componentes emocionales y valorativos que caracterizan a los contenidos actitudinales.

Un eje principal de nuestras indagaciones hace foco en las concepciones acerca de la articulación teoría y práctica y las modalidades que adopta en los espacios formativos.

En estos Talleres se ha podido evidenciar la existencia de estas dos vías de expresión general de la articulación teoría-práctica. Hemos observado alternancia, sucesión y/o predominio de momentos teóricos y prácticos en diferentes momentos. Asimismo, también instancias en las que predomina la formación para la práctica profesional en tanto adquiere prioridad el tratamiento de problemas sustantivos relativos al ejercicio profesional.



Hemos advertido el uso de la “ejemplificación” como modalidad particular de articulación teoría - práctica que presenta un grado relativamente bajo y simple de articulación. Sin embargo, la ejemplificación de situaciones clínicas a través de videos y de las propias situaciones aportadas por los estudiantes al proponerlas para trabajar en el grupo, analizarlas y dramatizarlas dan cuenta que en este caso, “los ejemplos” no funcionarían como mera ilustración de un concepto teórico, sino que permitirían identificar formas de mayor articulación entre teoría y práctica. El análisis de un caso real implica mayor grado de complejidad y favorece la autonomía del estudiante en la construcción del conocimiento.

b) *El caso del Taller de Elementos básicos de protección radiológica y Radiomedicina.*

En el caso del Taller de Radiomedicina y Protección Radiológica interesa destacar algunos aspectos relativos a su historia.

Consideramos conceptualmente a los talleres como instituciones, productos instituidos que son precedidas por un proceso de constitución. Se institucionalizan, tienen un momento de origen, que puede resultar difícil de establecer. Este inicio, se reinventa desde el presente, se constituye en imaginario retrospectivo que conforma la “mitología de los orígenes” (Garay, 1994) que tiene valor simbólico para los sujetos que lo inventan y reinventan.

El proceso de institucionalización, deja sus marcas en las estructuras, en la dinámica, en las prácticas, en los logros y fracasos, en los conflictos al interior de la organización, en cada establecimiento. Produce y es producida por luchas de fuerzas, movimientos, mutaciones y transformaciones de sus características (Garay, 1994: 3).

Es así que en este caso particular, la inclusión del Taller dentro de la oferta de talleres obligatorios en el diseño curricular de la Facultad no estaba prevista. La propuesta es llevada por la Coordinadora actual del Taller al quien fuera Secretario Académico de la Facultad y a miembros del Comité Académico que acceden a incorporarla. Originalmente, los docentes eran médicos especialistas en esa rama del saber, pero no docentes de la Facultad.

Baremblytt (1994), (citado por Garay, 1994), sostiene que a lo largo del tiempo se advierten momentos de modificación y de transformaciones. Se producen luchas de fuerzas instituyentes productoras de nuevas ideas y valores, -o ideas y valores del pasado que se reinstituyen- que se traducen en proyectos.

El proyecto original (un Taller de dos días de duración con modalidad exclusivamente teórica) fue modificándose a partir de la intervención de la Asesora Pedagógica de la Facultad, hasta delinarse como se desarrolla en la actualidad.

Lourau (1977), (citado por Fernández, 1994), plantea que los movimientos de cambio originados al interior de la institución provienen en general de pequeños grupos desviantes que clasifica en tres tipos: libidinosos, ideológicos y organizacionales; éstos últimos son aquellos que proponen otra forma de hacer las cosas. Identificamos al tercer tipo de grupo como prevalente en este análisis.

El propósito de este Taller radica en brindar a los estudiantes un espacio para reflexionar sobre la protección radiológica de las personas de la comunidad y promover medidas de prevención para evitar excesos de radiaciones en el personal de salud y en los pacientes.

En él se abordan contenidos que provocan un alto impacto en los futuros graduados y que han sido abordados muy tangencialmente en algunas asignaturas que han cursado los estudiantes.

Se recurre a la exposición dialogada con la particularidad que se parte de casos clínicos para el desarrollo de ciertos conceptos que se complementa con interrogación didáctica (Rajadel y Serrat, 2002) y al trabajo con casos como estrategias de enseñanza.



Al respecto, se han encontrado diferente tipo de preguntas que refieren a propósitos diversos: indagación de conceptos previos, preguntas que fomentan el juicio crítico y que faciliten la comprensión y el aprendizaje, “activando” el pensamiento de los estudiantes. No se trata de la aparición de algunas preguntas aisladas a lo largo de la clase, sino que se estructuran en torno a lo que los alumnos responden a partir de las situaciones problemáticas que formulan los docentes. A medida que se avanza en el desarrollo de los casos planteados se realizan aportes teóricos, pero siempre partiendo de los saberes previos de los alumnos.

Como recurso se utilizan fotos, diapositivas que ilustran los casos propuestos para trabajar.

En la primera parte del Taller, los casos se resuelven en grupo total guiados por los docentes y en la segunda parte, la clase se divide en grupos y cada uno resuelve un caso diferente. Luego se realiza una puesta en común y cada grupo comunica su modo de resolución, con los aportes de los docentes.

Las imágenes que ilustran los casos muestran, en su mayoría, los efectos causados por radiación y podrían asociarse a la búsqueda de un impacto emocional (estímulo) a modo de “recordatorio” de sus riesgos y consecuencias dañinas en el ser humano (respuesta). Dicho esquema asociacionista “estímulo-respuesta” es utilizado como base para moldear externamente el “cambio de conductas”. Es probable que la inclusión de imágenes de por sí dramáticas, relacionadas con situaciones de iatrogenia y mala praxis, tengan la intención de sensibilizar a los estudiantes sobre las posibles consecuencias negativas de un mal uso de estos recursos diagnósticos y terapéuticos, apelando a provocar alta impresión emotiva en ellos. Así, podría suponerse que el uso de esos casos posee cierto carácter ejemplificador potencialmente disciplinador, ya que desempeña una función persuasiva; una práctica discursiva que logra el “buen encauzamiento de la conducta” (Foucault, 2002).

Los contenidos actitudinales que se enseñan ponen énfasis en los valores éticos. Se trata de una educación en valores, con una misión de integración y de mejora social, que debe comenzar con el ejemplo de los educadores, en tanto los docentes son especialistas en radiomedicina, ejercen en el tema y conocen los daños que puede causar la sobre exposición a la radiación; la intención explícita es que los futuros médicos cuiden de sí mismos y de sus pacientes.

En cuanto a las modalidades de articulación teoría-práctica, se reconocen dos que aluden a un nivel más alto de generalidad; es decir situaciones en las que la articulación entre momentos teóricos y prácticos se manifiesta con algunos rasgos que permiten reconocerla tanto como proceso general y genuino de aprendizaje (primera vía o modalidad) así como también de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional (segunda vía o modalidad).

Dentro de este encuadre, en el desarrollo de la primera parte de la clase, predominan, como modalidades particulares de la articulación teoría-práctica, la ejemplificación y la presentación de situaciones-caso (Lucarelli, 2009). La primera refiere actividades de baja orientación hacia el aprendizaje significativo, ya que es el docente quien la presenta a través de información puntual extraída de su labor cotidiana como profesional médico. Por su parte, la segunda, brinda oportunidades para insertar a los estudiantes en contextos de mayor complejidad cuando trabajan de manera independiente en el abordaje de una situación-caso.

## Reflexiones finales

Como toda institución, la Facultad de Medicina es productora de subjetividad. Se interiorizan valores que permiten vivenciar a la institución de un modo determinado. Las instituciones generan a lo largo de su devenir una cultura institucional que incluye desde objetos materiales, conocimientos, representaciones, hasta un particular modelo e ideología institucional (conformados a partir de los que recibe del medio y de las características propias del establecimiento) que se expresa- entre otras - en un lenguaje, un conjunto de imágenes sobre la institución misma,

sus tareas, los distintos roles, modalidades técnicas requeridas para llevar adelante la tarea; una particular forma de plantear y resolver las dificultades, de manejar el tiempo y el espacio, los recursos y las relaciones con el ambiente; una manera de ordenar las relaciones de los individuos entre sí (Fernández, 1994).

Desde esta perspectiva, reconocemos en estos Talleres propuestas innovadoras en tanto implican una ruptura con el status quo vigente y el protagonismo de los actores involucrados (Lucarelli, 2009). Ruptura que surge en un contexto que da cuenta de la tensión del espacio micro y macroinstitucional (Braga, Genro y Leite, 1997) en tanto refiere no sólo a la dimensión de los contenidos que son incluidos como objeto de la formación, sino que da cuenta de nuevas configuraciones de relaciones de poder en el aula, muestra las subjetividades presentes y posibilita que los sujetos hagan uso de su palabra.

Al mismo tiempo intentan anticipar el shock de la práctica (Widlak, 1984) que alude al síndrome reactivo de la socialización profesional, al pasar de la Universidad a la práctica profesional. Desde lo cognitivo, el síndrome se manifiesta en una aversión hacia la teoría dada la presión que causa lo desconocido, el miedo y los sentimientos de desamparo producidos por las vivencias discrepantes entre la actividad práctica y la teoría, lo que lleva a la consideración de lo irrelevante de la formación adquirida. Desde lo emocional se vivencian sentimientos de desamparo y miedo al fracaso.

Por otro lado, los docentes y coordinadores de los Talleres ofrecen otros modelos de identificación que aportan a la construcción de la identidad profesional. La identidad es un concepto polisémico. Da cuenta de una cierta estabilidad y permanencia a lo largo del tiempo, que no es absoluta ni inmutable, en tanto está socialmente influida y condicionada por las características de los espacios sociales e institucionales en los que el sujeto se desempeña. La construcción de la identidad es un proceso dinámico que implica a la vez individuación e interacciones múltiples con otros.

En este encuadre, la identidad profesional del médico se inscribe en un proceso complejo que integra el reconocimiento de uno mismo como profesional de la salud y de la dimensión social que supone la pertenencia a un grupo habilitado para el ejercicio de ese rol y, al mismo tiempo, el reconocer que en el imaginario social existe una idea clara y definida de lo que implica el ejercicio de esa profesión (Ávila Quevedo y Cortés Montalvo, 2007).

Vale decir que es también producto de las condiciones en las que se da el ejercicio profesional, el contexto, y las particularidades que asume cada comunidad disciplinar que se expresan en un lenguaje, una cultura y prácticas que van configurando la identidad dentro de un ámbito disciplinar y que generan un sentido de pertenencia: las tribus académicas en términos de Becher (2001). La disciplina se presenta como una estructura organizativa que rige la producción y transmisión del conocimiento, es la base de la cultura y la identidad (Henkel, 2005).

Estos espacios formativos trabajan el rol del médico considerado como un sistema estructurado por procesos dinámicos de interacción entre actores (Parsons, 1968, Goffman, 1959). El rol define los papeles con los que los individuos se representan a sí mismos al tiempo que instituye el comportamiento que se espera de un individuo que ocupa una posición social. Desde esta perspectiva, las definiciones sociales acerca del desempeño del rol del médico signan fuertemente las posibilidades de su actuación.

Desde la perspectiva sociológica Parsons (1968) refiere al sistema social, como un sistema estructurado por procesos dinámicos de interacción entre actores.

Cada actor individual mantiene múltiples relaciones de interacción, con uno o con más actores, y su participación en interacciones de esta naturaleza es la unidad más significativa del sistema social.

Esta participación a través de la interacción posee dos aspectos. El primero es de tipo posicional, el actor se encuentra ubicado en el sistema social en relación con otros actores a partir de la existencia de criterios mediante los que se evalúa a las personas. Es el sistema de status.

El otro aspecto es el procesual y remite a lo que el actor hace en las relaciones con otros que poseen significado para el sistema social. Es el rol.

La interacción se asienta en el estatus y rol de modo que cada actor es un objeto de orientación para otros actores (y obviamente para sí mismo). Cuando la significación del actor deriva de su posición en la estructura, opera el estatus y cuando actúa hacia otros actores, desempeña un rol.

Es interesante destacar que para este autor los conjuntos estatus-rol no son atributos del actor, sino unidades del sistema social, esto implica que las funciones junto con la valoración de tales funciones son relativamente independientes del sujeto.

Es decir que el proceso social es anterior al sujeto y se encuentra regulado por ciertas normas y valores explícitos o implícitos que no son voluntarios, sino impuestos.

Sin embargo, el propio actor es una unidad de orden superior, un sistema organizado de todos sus estatus y roles, lo que implica que sus características individuales son claves en la lectura o interpretación que realizará tanto del estatus como del rol. Dicho de otro modo, no hay dos personas que desempeñen exactamente igual un rol, por muy precisamente que éste haya sido descrito, y tampoco tendrán una representación idéntica de su propio estatus y del de los demás.

El rol social entonces - desde esta perspectiva - define los papeles con los que los individuos se representan a sí mismos al tiempo que el instituye el comportamiento que se espera de un individuo que ocupa una posición social institucional, de acuerdo con su status.

Desde otra mirada, la psicología social también aborda este concepto. Para Pichon Rivière (1985), el rol es un modelo organizado de conducta, relativo a una cierta posición del sujeto en una red de interacciones ligado a expectativas propias y de los demás.

El rol es el desempeño de una persona en una situación dada, es la manera en que un sujeto demuestra lo que se espera de su posición, es el papel que debe representarse.

Pichon Rivière (1985) sostiene que el rol se constituye no sólo en relación a los otros sino también en relación al entorno ambiental en su conjunto. Desde esta mirada, un sujeto no asume el rol de médico, porque los otros se lo adjudiquen, o porque lo asuma en forma abstracta sin relación con el medio, sino por el hecho estar en ese medio institucional.

Plantea que los grupos se estructuran en base a un interjuego de asunción y adjudicación de roles. El rol adjudicado es el rol prescripto o rol necesitado en el grupo que debe ser cumplido por aquel que asume el rol. En la medida en que coinciden los dos roles, el prescripto y el asumido, se produce el encaje. La situación contraria al encaje ocurre cuando no coinciden el rol adjudicado y el rol asumido.

Pareciera entonces que en este espacio formativo se intenta construir otro modelo de desempeño de rol asumiendo las contradicciones inherentes a las dificultades de sostener el encaje entre el rol prescripto y este “nuevo” asumido.

Asimismo, trabajan la temática de la omnipotencia – impotencia que remite también a la consideración de los conceptos de saber y poder (trabajados por Foucault) ligados a la representación social del médico (Moscovici, 1984). Foucault (1969) define al saber cómo un espacio en el que el sujeto puede posicionarse para hablar de los objetos de los que se ocupa en su discurso. Asimismo, señala que no es posible ejercer un poder sin haberse apropiado previamente de un saber. Es un elemento de dominación, no produce efectos de poder, sino que es intrínsecamente poder. Afirma que saber y poder son dos caras de la misma moneda: el saber produce poder y el poder proviene de un saber. El sujeto se construye en la trama de poderes, que a su vez consisten en un haz más o

menos organizado, piramidalizado o coordinado de relaciones (Foucault, 1983). El saber es definido como un modo históricamente ordenado del mundo, de poner en relación palabras y cosas.

En este caso, en esta relación recíproca entre ambos conceptos, al tener el médico un saber, puede legitimar su cuota de poder, un poder que, a su vez, se legitima en ese saber.

Al mismo tiempo, como ya lo hemos adelantado, también identificamos zonas oscuras en el desarrollo de estos espacios formativos: el uso de estrategias didácticas basadas en perspectiva asociacionista “estímulo-respuesta” como base para moldear externamente el “cambio de conductas” sostenido en un impacto emocional que no es factible de ser procesado durante la formación, utilizado con carácter ejemplificador y disciplinador.

Los Talleres indudablemente, se constituyen como espacios innovadores que apuntan al logro de la autonomía del estudiante y a la definición propia de un modelo de actuación profesional que se opone al modelo tradicional. Sin embargo, no se puede desconocer que la sola participación del estudiante en un período tan breve de tiempo difícilmente revierta concepciones sobre el accionar del médico tan fuertemente arraigadas y reforzadas institucionalmente, tanto en la Facultad de Medicina como en los Hospitales Asociados a la Facultad de Medicina. La fuerza de las culturas institucionales, de los modelos que operan como ideales de yo y de las representaciones sociales hacen dudar de las potencialidades realmente instituyentes en la construcción de un nuevo modelo de desempeño del médico tanto en términos comunicacionales y relacionales como en la instalación de modalidades de acción profesional ligado a los contenidos específicos que se desarrollan en los mismos. Sin embargo, la gran cantidad de estudiantes que anualmente tienen la oportunidad de participar en este tipo de Taller hace pensar que es esperable que en muchos de ellos aparezca la reflexión acerca del modelo de desempeño médico predominante y en la intención de su modificación.

A través de este breve recorrido histórico y de la presentación de estos dos casos, esperamos haber puesto de relevancia el papel de la investigación en la construcción de la Didáctica Universitaria.

## Referencias bibliográficas

Ander Egg, E. (1995). *Planificación Educativa*. Magisterio del Río de la Plata.

Ávila Quevedo, J. A. y Cortés Montalvo, J. (2007). La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior. *Revista Cognición* (9). Pp.1-12. [http://www.cognicion.net/index.php?view=article&catid=14%3Aarticulos-de-difusin&id=17%3AAla-construccion-de-las-identidades-profesionales-a-travs-de-la-educacin-superior&format=pdf&option=com\\_content](http://www.cognicion.net/index.php?view=article&catid=14%3Aarticulos-de-difusin&id=17%3AAla-construccion-de-las-identidades-profesionales-a-travs-de-la-educacin-superior&format=pdf&option=com_content)

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.

Braga, A.M., Genro, M.E., Leite, D. (1997). Universidad futurante: innovación entre las certezas del pasado y las incertidumbres del pasado. En Leite, D. y Morosini, M. (eds). *Universidade futurante*. S.P. Papyrus.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.

Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1983). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

- Garay, L. (1994). *Análisis institucional de la educación y sus organizaciones*. Cuadernillo Curso de Posgrado. La Luna.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, 14(66), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023>
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy. *Environment Higher Education*, 49, pp.155-176.
- Johnson, D., Johnson R. T. y Holubec, E. (1992). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Lucarelli, E. (2009). *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Miño y Dávila.
- Lucarelli, E., Finkelstein, C., Solberg, V. Collazo, M., Villagra, A. y Malet, A.M. (2012). *Universidad y asesoramiento pedagógico. Enfoques teóricos y experiencias en Argentina y Uruguay*. Miño y Dávila.
- Lucarelli, E., Nepomneschi, M. Hevia, I.A. de, Donato, M. E., Finkelstein, C., Faranda, C. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós.
- Medrano Chávez, M. R. A. (2016). El uso de la dramatización como estrategia de enseñanza-aprendizaje cooperativo. *Revista Torreón Universitario*, (12), pp. 25–36. <https://revistatorreonuniversitario.unan.edu.ni/index.php/torreon/article/view/155>
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social*. Paidós.
- Parsons, T. (1968). *La estructura de la acción social*. Guadarrama.
- Pichon Rivière (1985). *Teoría del Vínculo*. Ediciones Nueva Visión.
- Rajadell, N y Serrat, N. (2002). La interrogación didáctica. En: de la Torre, S. y Barrios, O. (eds.) *Estrategias didácticas innovadoras*. Octaedro.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Sirvent, M.T. y Rigal, L. (2022). *La Investigación Social en Educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.
- Widlak, H. (1984). El shock que produce la práctica: el fracaso de la aplicación del saber. *Revista Educación*, 30, pp. 95-107.

**Fecha de recepción:** 31/5/2022

**Fecha de aceptación:** 8/8/2022