



Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo.

Trabajo final de la carrera de Profesorado para
educación secundaria y superior.

Título: La búsqueda de herramientas pedagógicas
del docente de nivel superior en ciencias de la salud.

Autor: Verónica Natalia Figueredo.

Sede: Ituzaingó.

Agosto, 2021.

Resumen.

La enseñanza en nivel superior cada día es más exigente, el mundo cambia vertiginosamente y sin la posibilidad de adaptarnos a esos cambios, todo esto hace que el profesional de salud que se dedique a la formación de nuevos profesionales se encuentre en situaciones difíciles de sortear ya que lo institucional la mayoría de las veces no acompaña al crecimiento global. Por este motivo es que la búsqueda de herramientas para esta labor es tan importante.

Método: Se realizó una investigación transversal, cualitativa, explicativa y aplicada desde los conocimientos. **Población:** Fueron entrevistados con una encuesta semidirigida 14 profesionales de la salud.

Resultados: Los resultados obtenidos nos muestra que la mayoría de los docentes no tienen formación previa en docencia, en un 100% no tuvieron asesoría previa de los cuales el 75% es autodidacta y un 25 % se apoya en colegas para consultar. De los encuestados surge que 75% le dedica 1 hora semanal a la práctica docente. Todos coincidieron en la falta de tiempo. Sobre las gratificaciones obtenidas por el trabajo 50% refiere un logro personal, el otro 50% se siente obligado. Y por último lo que genera discomfort en un 100% es la falta de tiempo, la falta de espacio, y la sobrecarga de tareas.

Conclusión: lo más relevante de este trabajo parece ser el poco tiempo disponible para la ocupación en docencia, la falta de espacios para realizar la tarea y al ser compartidas con las tareas propias del profesional de la salud resulta agotador. Pero lo que resulta más interesante es que a pesar de todas las dificultades a sortear todos coinciden en que están interesados en recibir talleres formativos que los ayude a mejorar sus actividades docentes.

Palabras claves: educación, herramientas, formación, evolución, pedagogía.

Índice temático.

1- Portada	1
2- Resumen	2
3- Índice temario.....	3
4- Capítulo I: Introducción	4
1.1. Tema a desarrollar.....	4
1.2. Objetivos generales y específicos	4
1.3. Justificación	4
1.4. Propuesta metodológica.....	5
5- Capítulo II: Marco teórico.....	6
2.1. Breve introducción en la pedagogía.....	6
2.2. Comprendiendo la didáctica.....	12
2.3. Entendiendo la importancia del curriculum.....	20
6- Capítulo III: Trabajo de campo	25
3.1. Relevamiento.....	25
3.2. Conclusión.....	27
7- Capítulo IV: Conclusión.....	29
8- Bibliografía citada	32
9- Bibliografía consultada	34
10- Anexos:	36

Capítulo I: Introducción.

1.1. Tema a desarrollar.

La búsqueda de herramientas pedagógicas del docente de nivel superior en ciencias de la salud.

1.2. Objetivos generales y específicos.

- Objetivos generales.

*Detectar detalles de los puntos de dificultad en el trabajo cotidiano docente.

*Conocer la disposición para realizar el trabajo docente del personal a cargo.

*Tomar conciencia del estado anímico del docente frente a su trabajo.

- Objetivos específicos.

*Evaluar el interés y la aceptación de realizar talleres formativos para mejorar la calidad de las clases.

*Evaluar la posibilidad de trabajo en conjunto con los encargados de la docencia.

1.3. Justificación.

La percepción de la calidad de educación es muy subjetiva, dependerá de la experiencia de vida de cada uno y básicamente de dos experiencias de vida, por un lado, la experiencia personal formativa, enfocada en este caso a nivel superior, y por el otro lado al encontrarse en el rol de educador. Esto genera una gran revolución interna que lleva irreversiblemente a intentar profundizar en los conocimientos de cómo se puede ser mejor docente. (Enseñar no es soplar y hacer botella, se podría decir).

Si nos remontamos a la formación de nivel superior en el área de la salud, al referirnos a la formación de aproximadamente 20 años atrás, lejos de una crítica sin sentido, se podría decir que está centrada en el contenido que implica la correcta diligencia en el área pertinente, con escasa enseñanza en relación con la demanda social e incluso de otras inteligencias que no sean de memorización.

Si lo dicho anteriormente, con este estilo de formación adquirida, lo llevamos al momento actual, enseñar se convierte en un desafío. Es fácil caer en lo intuitivo y repetitivo de contenidos, pero esto hoy no resulta productivo a mi entender,

esto por si solo lleva a la búsqueda de herramientas pedagógicas, a esto se suma que en el nivel de enseñanza-aprendizaje pasa algo particular que es que son colegas y ambos encuentran su razón de ser en la búsqueda del conocimiento.

Para superar estas dificultades propias del paso del tiempo y el progreso, se considera necesario el conocimiento de los rasgos más importantes de la pedagógica, de la didáctica y el curriculum del siglo XX en adelante, colocándolo como base y mirando a futuro.

1.4. Propuesta metodológica.

El trabajo se realizará en un hospital municipal del partido de Morón, de la Provincia de Buenos Aires, en la Republica de Argentina, con entrevistas semidirigidas a 8 profesionales de la salud dedicados a la docencia.

Cronograma de actividad: El trabajo se realizará en el transcurso de 2 meses.

Determinación del tipo investigativo: En este trabajo se realizará una investigación cualitativa, transversal, explicativa, aplicada desde los conocimientos

Capítulo II: Marco teórico.

2.1. Breve introducción en la pedagogía.

Para poner en marcha nuestras prácticas en la educación de nivel superior en ciencias de la salud es importante una reflexión de la mano de algunos pedagogos que nos pueden ayudar a entender mejor esta ciencia.

Si pensamos en la pedagogía de lo que se considera del Tercer Mundo se está hablando de países de América Latina y de África, los cuales construyeron unas teorías pedagógicas originales, las que están influenciadas por todos los pensamientos anteriores en la historia y no puede ser comprendida sin Europa que los colonizo y los mantuvo dependientes y en el subdesarrollo. Impusieron sus costumbres, religión, esclavizando a indios y negros. En el caso de los africanos, que hablaban tres, cuatro o muchas lenguas, los colonizadores impusieron una única lengua extranjera a fin de catequizar a todos y unirlos en una religión universal. Este plan llevado por las iglesias fracasó en África porque la tradición europea religiosa estaba basada en el valor de la palabra escrita, la tradición cultural africana está dominada por la oralidad. Además de eso, África es esencialmente agrario y la comunidad no tiene interés en alfabetizarse ya que no utiliza lo que aprende. (Gadotti, 2003)

Uno de los difusores del pensamiento liberal europeo fue el argentino Lorenzo Luzuriaga (1889-1959). Fue uno de los destacados pedagogos de lengua española, abordó los diversos aspectos de la psicología y de la educación en las enseñanzas primaria, secundaria y universitaria, también la preparación del magisterio y del profesorado. Además, Luzuriaga defendía la creación de un sistema de enseñanza supranacional, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Otros educadores latinoamericanos destacados son las argentinas María Teresa Nidelcoff y Emilia Ferreiro, también contribuyeron en el desarrollo del pensamiento pedagógico, entre ellos: Fernando Flores, Tomás Vasconi, Juan Carlos Tedesco, Germán Rama, Justa Ezpeleta y Juan Eduardo García Huidobro.

En América Latina el desarrollo de la teoría educativa es variado y diferenciado, es difícil establecer un marco común. Se puede decir que, en el período de 1930 a 1960, predominó en América Latina la teoría de la modernización desarrollista. A partir de la década 60, con las luchas de liberación, surge la teoría de la dependencia, como crítica la teoría anterior, de su aparato ideológico y desigualdades sociales. Esto fue dominante en la primera mitad de los 1970 con la fuerte presencia del autoritarismo del Estado y de los militares. Fue una época en que predominó el desencanto con la escuela, lo que importaba era cambiar la sociedad, por lo que hubo muchas iniciativas, pero no escolares. La década de los 80 no presenta teorías o paradigmas pedagógicos dominantes. Se trata de una era de crisis y perplejidad. Hay un aumento de organizaciones no gubernamentales. Se comprueba un rápido agotamiento del modelo teórico crítico, en función de su distanciamiento de la práctica. En realidad, no faltan teorías, pero ellas no toman conciencia del grave problema educativo latinoamericano. Por todo esto, muchos educadores actualmente buscan soluciones microestructurales, valorando lo que ocurre en la clase, la vuelta a la autogestión, a los pequeños proyectos y nuevas categorías pedagógicas como la alegría, la decisión, la selección, el vínculo, la escucha, los pequeños gestos que hacen de la educación un acto singular, todo esto sería el encuentro con la esperanza de superación de la crisis educativa.

Tanto en África como en América Latina, el pensamiento pedagógico se desarrolló sólo cuando se liberó de la educación del colonizador y de la tutela del clero. Las luchas por la independencia que apuntaban a un nuevo modelo económico-político, y también a una revalorización de la cultura nativa y de la educación popular. Pero en la mayoría de los países latinoamericanos y africanos que no revolucionaron, persisten problemas educativos dramáticos. Entre ellos, el analfabetismo, falta de escuelas y de profesores calificados, con una formación para el trabajo, las altas tasas de ausentismo y repetición y el desprecio de los gobiernos por la educación y la cultura.

Los países que pasaron por un proceso revolucionario, como Cuba y Nicaragua, enfrentaron masivamente el problema de la educación popular y de la formación para el trabajo. La reforma educativa implantada por la Revolución cubana tenía como objetivo transformar a todos los cubanos en una fuerza de trabajo bien

preparada, crear una conciencia socialista generalizada y formar el "hombre nuevo", solidario y progresista. Profesores y estudiantes fueron a la zona rural para alfabetizar un millón de personas. La educación formal fue considerada el principal medio para llevar a la población a la plena participación en la economía. (Gadotti,2003)

En pocos meses, durante el año de 1961, tanto Cuba como Nicaragua disminuyeron su analfabetismo en forma llamativa, con el apoyo de estudiantes y trabajadores, soldados y profesores. A la inversa de las campañas de otros países, como Brasil, Cuba y Nicaragua garantizaron la continuidad de los estudios de los alfabetizados en cursos de postalfabetización e ingreso en los cursos regulares, evitando el fenómeno de la regresión al analfabetismo. (Gadotti, 2003)

La pedagogía originaria del "Tercer Mundo", es básicamente política, por ende, es práctica, teniendo como objetivo la acción entre los hombres. Es lo que Paulo Freire llama la "pedagogía del oprimido" y Enrique Dussel, otro gran filósofo de la educación latinoamericana, llama "pedagogía de la liberación".

Si recordamos a Paulo Freire vemos que el entiende a la educación de una forma muy interesante, como un acto de amor, que busca encontrar las mayores virtudes que mejoren la vida, buscando el desarrollo con y por el otro y desecha la pedagogía dominante, autoritaria donde el estudiante se convierte en un recipiente de conocimientos, pasivo y silencioso. Pero Freire entiende a la educación como libertad, dialogo y aprendizaje mutuo que los transforma a ambos. Y nos pasa la reflexión de que aprendemos en forma continua unos de otros, todos sabemos algo y todos ignoramos algo. Por lo que diferenciar en forma rígida sería un error.

El pasaje de contenido a través de la narrativa en forma pasiva, hace que el educando tome ese contenido, pero no transforme nada, queda inmóvil, lo único que se podrá hacer es su repetición mecánica del pensamiento de otro. (Freire 2005)

De esta forma tenemos a alguien que sabe y se valora como sabio que somete, y alguien que no sabe y se cataloga como ignorante que es sometido y lo limita. Si tomamos esto en cuenta es imposible pensar en que la clase dominante

genere una pedagogía liberadora, para lograr esto es necesario reconocer la existencia de estos roles y generar la liberación. El oprimido deberá tomar la responsabilidad de esta situación habrá que ver si quiere o puede asumirlo y de allí surgirá la libertad. (Freire, 2005). El rol del pedagogo en esto es de suma importancia de un gran compromiso ético, debe ser coherente entre la práctica y su discurso.

Freire habla de un método de concientización con la idea de reinventarse como educador, reflexionando, dialogando y generando ese crecimiento mutuo del que se viene hablando, pero esto no debe ser ideológico, ni de adoctrinamiento ya que si no sería pasar de un modo de opresión a otro. (Freire, 2011)

Sin embargo, Enrique Dussel nos llama la atención a una reforma del contenido de enseñanza, hoy por hoy se habla de estrategias y de tecnología, pero poco de contenidos, considerando que somos un todo no solo un recipiente donde colocar ese contenido, sino que debemos enseñar a razonar y saber utilizar ese contenido, para lograr que nuestros estudiantes sean creadores y no repetidores. Esta transformación del contenido debería realizarse en todos los niveles incluso el universitario, ya que nuestra educación continúa estando centrada en Europa y además es individualista y repetitiva, y además competitiva. Pero para lograr que un individuo pueda crear es necesario formarlo y darle conciencia de su propia capacidad. Latinoamérica debería empezar a pensar por sí misma y no a través de pensamientos extranjeros y lograr la descolonización educativa. (Dussel, 2018)

A fines de este trabajo también citamos a Juan Carlos Tedesco quien nos habla sobre los cambios sociales y de educación que estamos sufriendo en los últimos años donde pasamos de sistemas de división jerárquico en forma piramidales orientado al consumo masivo, pasamos a sistemas de producción en forma de redes donde el poder pasa a las unidades locales, apuntando a la producción diversificada esto apoyado por la tecnología que ayuda a la comunicación masiva. Para lograr esto necesitan una flexibilidad y la tolerancia al cambio permanente y la ruptura jerárquica. Esto genera desigualdad social, aumenta la productividad, pero reduce en número de lugares de trabajo. Esto también genera exclusión social ya que la posibilidad de incluir en el sistema será solo

para una minoría y el resto solo quedará excluida con trabajos temporarios, en la precariedad e incluso el desempleo. (Tedesco, 2003)

Todo esto es llevado a un proceso de globalización que termina generando políticas supranacionales, y con todo esto resume en una pérdida de identificación nacional, esto conduce a lo dicho anteriormente a adhesión a políticas supranacionales o a replegarse en el comunitarismo local, esto se ve en forma muy frecuente que homogeniza la población, pero la vuelve de una dinámica cerrada cada vez, con más desigualdad social.

En este contexto socioeconómico nos encontramos en la disyuntiva de que hacemos con el conocimiento, ya que nos encontramos entre pensamientos que nos hace ver que si nuestra inteligencia nos lleva a la separación nos limita en la reflexión, si no nos apreciamos en el contexto y en el complejo planetario nos volvemos personas ciegas e irresponsables. Pero a su vez mayor flexibilidad, mayor incertidumbre, inestabilidad e inseguridad. Si consideramos nuestros niveles de seguridad familia, comunidad, religión y cultura. En el contexto actual estos niveles de seguridad perdieron importancia. A cambio hoy hay mayor contacto con el saber experto y lleva a la confiabilidad- incertidumbre. Como se resolvería esto, fomentando la construcción del aprendizaje, construcción de valores y de su propia identidad.

Tedesco coincide con los referentes pedagógicos previamente nombrados, donde recalca que continuar con una educación rígida y opresiva por repetición en la actualidad ya no funciona, deben pensarse estrategias para educar en la solidaridad, la integración y respeto de lo no frecuente y la resolución de conflicto con dialogo. (Tedesco, 2003)

También nos hace una reflexión sobre que la enseñanza que sobre pasa lo que es el conocimiento y el aprendizaje en sí, que es la formación como persona en su totalidad y eso implica la ética, solidaridad además de lo cognitivo. A todo esto, se suma que la información tiene una velocidad de producción y su mayor accesibilidad hace que tengamos que organizar, filtrar, y procesar información para poder utilizarla, entonces la formación debe focalizar en cómo realizar la mejor utilización del aprendizaje. Así es como surge al concepto de meta-curriculum, que se refiere precisamente al conocimiento de orden superior: cómo

obtener conocimientos, como pensar correctamente, de nociones tales como hipótesis y prueba, etc.

De las palabras de Tedesco lo que más se consideró en este trabajo es la forma de designar al que enseña: "acompañante cognitivo", se entiende como una forma muy acertada denominación, este acompañante cognitivo se encargara de pasar a sus estudiantes del estado de principiante al estado de experto incorporar instrumentaciones posibles y alternativas que amplifiquen su capacidad y comprensión de resolución de problemas. (Tedesco, 2003)

Fritgof Capra, profesor de la Universidad de California, considera que estamos atravesando una crisis acelerada, por lo que es necesario una revisión de los valores culturales en nuestra sociedad. La evolución de una sociedad está ligada a cambios en el sistema de valores que sirve de base a todas sus manifestaciones.

Según Capra, el hombre es dependiente e influenciado por su medio ambiente, pero a su vez tiene los medios para adaptarse o modificarlo según las necesidades. Para que haya buena salud requiere equilibrio entre cuerpo, mente y ambiente. El desequilibrio tiene como consecuencia la enfermedad. De acuerdo con esa nueva concepción de ver el mundo como sistema equilibrado, la educación tiene como papel reformular y transmitir los conocimientos de la nueva era. (Gadotti, 2003)

Hoy por hoy, tiene gran fuerza considerar los paradigmas holonómicos, para eso podemos dirigirnos a las reflexiones de Edgar Morin, quien propone a un hombre que se opone a la razón productivista, proponiendo un principio unificador del saber, del conocimiento en torno al hombre, valorando sus aspectos personales, su singularidad y otras categorías como decisión, proyecto, ambigüedad, selección, síntesis, vínculo y totalidad. Ésas serían las nuevas categorías de los paradigmas que se llaman holonómicos porque etimológicamente "holos", en griego, significa "todo", y los nuevos paradigmas buscan la totalidad del sujeto individual. La aceptación de lo contradictorio permite mantener, sin "superarlos", la complejidad de la vida. Rechazan un orden que aniquila el deseo, la pasión, el mirar, el escuchar.

La búsqueda de alternativas educativas son el resultado de una lucha por la organización de transformar y fortalecer nuevas formas de educar. Esa lucha incorpora nuevos medios educativos, de la ciencia, de la técnica y de la tecnología. La informatización de la educación, la educación a distancia, de los medios de comunicación, la ampliación de los medios no-formales y no-convencionales de educación parecen de gran interés en los países latinoamericanos.

Recordemos que "Escuela" significa etimológicamente "recreación", "alegría". La alegría y amor de construir el saber. La alegría de poder lograr una transformación y crecimiento mutuo. Juntos podrán aprender a dejar atrás la necesidad de diferenciar en sabio e ignorante, y juntos se convertirán en acompañante cognitivo y aprendiz, y por último juntos se convertirán en expertos uno en enseñar a aprender y el otro en aprender a aprender. A través del acompañante cognitivo debe lograr que sus principiantes en el camino del descubrimiento y del crecimiento puedan adquirir los conocimientos, los instrumentos necesarios para poder desenvolverse con éxito en su vida y en su profesión; y que logre ser un individuo lo más completo y feliz que pueda.

2.2. Comprendiendo la didáctica.

Se define a la didáctica como la disciplina que se encarga de reflexionar sobre la práctica de la enseñanza, realizada en un medio social, teniendo en cuenta el orden metodológico (procedimientos, formas y técnicas propias de la enseñanza y de las formas de evaluar el conocimiento). Vamos a hacer un breve repaso de la evolución de la didáctica desde lo que se considera más relevante a fines de este trabajo.

Al hablar de didáctica crítica, tenemos que nombrar a Paulo Freire (1921- 1997) su didáctica se basa en el dialogo a través de una didáctica crítica y de la liberación del individuo.

José Contreras Domingo explica los procesos de la enseñanza aprendizaje de acuerdo a la realización de los fines educativos. Supone entonces una mirada autorreflexiva vinculada con el compromiso moral, así como una dimensión proyectiva.

Según Alicia W. de Camilloni (2007) (profesora de Filosofía y Pedagogía argentina) quien nos define la disciplina como “una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza” (p. 22). A partir de corrientes y líneas de investigación, se atienden temas de método, aprendizaje, actividades del estudiante, contenido curricular, propósitos de la escuela, e interacciones en el salón de clases. Considera que la didáctica es necesaria porque no todas las formas de influir sobre los demás son legítimas, enseñar no es fácil; se puede enseñar de diferentes maneras, formas y modalidades; las cuestiones curriculares básicas no han sido resueltas y deben someterse a crítica; los conocimientos disciplinarios no deben transmitirse de la forma en que se descubren; todos los aprendizajes no son iguales; el destino del estudiante no está “fatalmente” determinado; la evaluación no resuelve el tema del aprendizaje y hay problemas educativos.

Camilloni justifica la didáctica pensando en que, si todas las formas de enseñanza fueran legítimas independientes del otro, y que todas las formas de enseñanza tienen el mismo valor y que son igual de eficaces, la didáctica no debería existir. Los contenidos a enseñar tienen un objetivo, una organización y validación, si enseñáramos un contenido en la misma forma que se descubrieron la didáctica no tiene sentido. A su vez, hay que tener en cuenta que los diseños curriculares que se utilizan actualmente pasaron por un sinnúmero de discusiones y pasaron por un proceso de decantación histórica, pero pensar que ya está todo hecho y ya no hay nada para someter a crítica, la didáctica no tendría sentido. Pensar que no es importante incluir a todos en la educación teniendo en cuenta los distintos niveles de desempeño e información, y que el destino del estudiante está fatalmente definido y que el docente es útil solo para definirlo, sería pensar que la didáctica no es necesaria. Si con la aplicación de reglamentaciones se resuelven los problemas en la evolución que puede hacer el profesor sobre lo que sabe el estudiante, entonces se puede afirmar que la didáctica no es necesaria. Si pensáramos que el docente nace con las condiciones de serlo en forma innata y que con su intuición alcanza para resolver los problemas que surjan durante la enseñanza y pensar que en la enseñanza no hay nada por cambiar y mejorar, la didáctica no tendría sentido. (Camilloni, 2007).

Además, Alicia Camilloni diferencio lo que es la didáctica general y específica, todo lo anterior descrito es relacionado a lo que es la didáctica general, pero cuando vamos a la didáctica específica hay ciertos criterios que la diferencian:

Didáctica específica según los niveles de educación: nivel inicial, primaria, secundaria, terciaria. También hay subdivisiones por ejemplo primer año de secundario o de la universidad.

Didáctica específica según la edad del estudiante: niño, adolescente, adulto joven, adulto, adulto mayor. También hay subdivisión por ejemplo didáctica de la primera infancia.

Didáctica específica de las disciplinas: didáctica de matemáticas, lengua, ciencias naturales, ciencias sociales, etc. También se puede subdividir a niveles de mayor especificidad, por ejemplo, enseñanza lectoescritura

Didáctica específica según el tipo de institución: didáctica de educación formal y no formal, a su vez la formal puede ser urbano y rural.

Didáctica específica según las características de los sujetos: inmigrantes, evento traumático, culturas, necesidades especiales.

Debemos tener en cuenta que el mayor desarrollo de la didáctica específica de las disciplinas provino de los especialistas en los diferentes campos del conocimiento. La didáctica general y específica no están alineadas, pero tampoco se contradicen, estas no son jerárquicas, tienen una cooperación constructiva, aunque pueden ser divergentes, se necesitan mutuamente. (Camilloni, 2007)

Si recordamos a María Cristina Davini, pedagoga, docente y autora argentina, ella nos habla de la didáctica a través de su obra *Métodos de enseñanza*. Davini (2008) afirma que la enseñanza como acción intencional de transmisión de cultura. La enseñanza implica: transmitir un conocimiento o un saber, favorecer el desarrollo de una capacidad, corregir y apuntalar una habilidad y la de guiar una práctica. (p. 16)

También Davini (2008) afirma en sus textos que la enseñanza responde a intenciones, a una voluntad conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo. Cuando una persona aprende sola no es

“enseñanza” sino aprendizaje social o socialización. (p.17). Estas intenciones son de doble vía: quienes enseñan desean hacerlo y quienes aprenden, desean aprender. Pero en sentido estricto, solo requiere de la intención de quien enseña. Pero también implica transmitir un saber o una práctica culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa. Enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor. La enseñanza implica una democratización del saber y una ampliación de la consciencia, a la vez que genera espacios de participación en el mundo social y de la cultura.

La enseñanza como mediación social y pedagógica: Es importante entender a la enseñanza como una mediación social entre los conocimientos y prácticas culturales y las personas que aprenden, además aumentan las capacidades individuales y sociales y esto asegura la renovación cultural y mejora social.

El docente no es el centro del proceso de enseñar, sino que justamente es un mediador, adecuando sus propuestas a las capacidades, los intereses y las necesidades del grupo en particular y a las características del contexto socio-cultural específico.

Los actores y componentes centrales de esta práctica son: Los actores (quienes enseñan y quienes aprenden) integran un sistema de relaciones interdependientes, está en un permanente ajuste e influencia de cada parte, generando un equilibrio dinámico. El contenido para aprender es aquello que da la razón de ser a la práctica de enseñar e incluye conocimientos a asimilar y habilidades a desarrollar, como también modos de relación con los otros, modos de pensamiento, modos y formas de expresión, actitudes y valores sociales, entre otras cosas. El ambiente, que facilita o limita el desarrollo del sistema, incluye: los recursos materiales, las formas de interacción e intercambio del grupo (con el profesor o entre pares), las formas de participación en el desarrollo de la enseñanza, el seguimiento grupal e individual personalizado y las reglas institucionales y la organización de los planes de estudio (aunque los actores no sean neutros y puedan rechazarlos)

La enseñanza implica una secuencia metódica de acciones, que sigue una lógica, que se conforma como una serie de etapas o fases a lo largo de un tiempo y un proceso interactivo entre quienes participan. Supone un plan de trabajo con una secuencia organizada de actividades, ordenadamente. Esta no debe ser

entendida como un reglamento rígido, sino que es un marco de actuación básico, de ordenamiento lógico y pedagógico pero flexible y adecuado a lo que se necesite.

Aunque el aprendizaje implique un resultado individual, su desarrollo requiere siempre de una mediación social activa, sea de la influencia de un profesor, de la interacción con los otros o en el intercambio social y con las herramientas culturales. La mediación social y cultural es, entonces, una condición crítica para facilitar el aprendizaje individual.

El aprendizaje se suele plantear al aprendizaje como un proceso feliz, teniendo una visión casi idílica del acto de aprender, pero aprender no es una tarea fácil, requiere de esfuerzo y muchas veces implica abandonar comportamientos previos. Aprender significa beneficiarse o ganar algo, pero también representa un trabajo e implica perder algo y eso puede generar ciertas resistencias. Por eso es importante reconocer las dificultades que enfrenta quien aprende, además de pensar en las formas que faciliten la enseñanza. Las actividades que más involucran a los estudiantes en el esfuerzo de aprender son las que inducen interés, que son significativas y relevantes, las que desarrollan una interacción con quienes aprenden, que dan apoyo y seguimiento, y una rápida retroalimentación, que orientan en forma personalizada y situada y que inducen la reflexión y las respuestas en forma de preguntas o sugerencias en lugar de respuestas "hechas".

Hay distintos niveles de aprendizaje que requieren distintos niveles de dificultad y esfuerzo. El aprendizaje, implica tiempo; no se produce instantáneamente, no alcanza con una sola exposición del profesor para provocar el aprendizaje. Además, es necesario conocer el ritmo de aprendizaje, entendido como la frecuencia necesaria para afianzarlo. El aprendizaje es un proceso duradero, y en su duración interviene la memoria, el razonamiento y la práctica. El aprendizaje puede ser reemplazado por otro. Inclusive, se puede desaprender. Todas las personas tienen la posibilidad de aprender y desaprender, pero el aprendizaje es siempre un resultado individual que varía de persona a persona y que puede depender de otros factores que no son la enseñanza misma, tales como las características individuales, las experiencias previas y el interés y las

necesidades personales. El aprendizaje moviliza todas las áreas de la conducta: la cognitiva, la afectiva y la social. (Davini, 2008)

El campo didáctico según Litwin, E. la agenda clásica de la didáctica está constituida por una serie de dimensiones que pueden agruparse en dos: 1) Aprendizaje: Hay una fuerte tendencia a considerar las teorías del aprendizaje como una de las bases más sólidas de toda teoría de la enseñanza, cuando en realidad los campos de la psicología (aprendizaje) y la educación (enseñanza) contienen procesos muy diferentes. Además, se limitó mucho la psicología al estudio del aprendizaje, e incluso al aprendizaje escolar, como si los docentes, al enseñar, no aprendieran. 2) Currículum, objetivos, contenidos, actividades y evaluación: estas dimensiones comenzaron a ser consideradas a partir de la década del 70. Años más tarde, en las décadas del 80 y 90 se incorporaron nuevas revisiones de aquellas dimensiones de análisis para la didáctica, como el currículum oculto y el nulo, y se incorporaron las dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas de la enseñanza.

El campo de la didáctica se entiende como una teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio históricos en que se inscriben. Las prácticas de la enseñanza están determinadas por la ideología (historia personal del docente). A partir de aquí podemos distinguir buena enseñanza y enseñanza comprensiva.

La buena enseñanza implica los sentidos epistemológico y ético. Epistemológicamente, hay buena enseñanza cuando lo que se enseña es racionalmente justificable, si es digno que el alumno lo entienda. Éticamente, hay buena enseñanza cuando se contextualiza en el marco de las relaciones sociales propias de cada momento histórico y cada sociedad.

La enseñanza comprensiva: Una enseñanza comprensiva favorece el desarrollo de la reflexión, el reconocimiento de analogías y contradicciones, etc., opuesta a la simple memorización y al conocimiento superficial. Cada disciplina se comprende de diferente manera (física, historia, etc.), y la psicología del aprendizaje no agota esta cuestión de la comprensión. Buena enseñanza y enseñanza comprensiva deben estar mutuamente entramadas.

Respecto al contenido en la didáctica: Al hablar de la enseñanza buena y la comprensiva nos referimos a los contenidos de esta. Al enseñar, se seleccionan ciertos contenidos y otros no: una disciplina queda así dividida o recortada en varias asignaturas. Recuperar la disciplina implica recuperar sus problemas propios, sus principios, etc., y una vez recuperada, debiéramos diferenciar dentro de ella su estructura sustancial (ideas) y su estructura sintáctica (sus métodos de descubrimiento, comprobación, etc.).

La Proto disciplina: conjunto de conocimientos previos a la enseñanza de una disciplina, parcializados, que se imparten en la primaria y que permiten al niño su comprensión preliminar. Esto no significa enseñanza banal o superficial, sino superación de concepciones intuitivas. Respecto de las disciplinas, se las suele tratar a todas de la misma forma, por ejemplo, como teórica, cuando hay algunas que son prácticas, como la jurisprudencia, la política, la educación, etc. Además, cada estudiante tiene diferentes intereses y estilos, por lo que la puerta de entrada a la disciplina debe también ser diferente: narrativa, lógico-cuantitativa, fundacional, estética, experiencial (Gardner). Un docente habilidoso puede abrir varias puertas para el mismo concepto, y cada estudiante elige la puerta que más le interesa.

La disciplina y el currículo: Stenhouse concibe el desarrollo del currículo como un problema práctico que genera orientaciones para las actividades en el aula, e implica tanto el diseño de las tareas como la comprensión de la acción misma, articulando teoría y práctica.

El discurso didáctico debe permitir compartir y negociar significados para que el estudiante construya su conocimiento. Este compartir y negociar es complementario y asimétrico: el docente debe suspender su propia construcción para permitir la comprensión del estudiante. No hay negociación cuando el docente no acepta lo que dice el estudiante por juzgarlo erróneo. El hecho de que el docente interroge no significa que esté preguntando: es muchas veces una prescripción para pensar de cierta manera. La pregunta socrática enseña a pensar, la freireiana permite emancipar al hombre.

El pensamiento reflexivo y crítico: el saber implica una acción situada y distribuida, y esto es así por la naturaleza social y cultural del conocimiento y de sus formas de adquisición (apuntes, libros consultados, conversaciones entre

estudiantes, etc.). Hay toda una cultura escolar ignorada por la escolaridad convencional, que conciben los contenidos fuera de todo marco situacional.

La enseñanza fue concebida como tratamiento teórico previo a la práctica, debería ser en cambio concebida como proceso de búsqueda y cooperación: no se enseña-a si no se enseña-con. Debe entonces abandonarse la racionalidad técnica de la agenda clásica de la didáctica. (Litwin, 1998)

Rebeca Anijovich en este sentido nos habla de las estrategias de enseñanza que son un conjunto de decisiones que se toman para orientar la enseñanza, la relación entre temas y como abordarlos.

Esto va a incidir en el contenido, el trabajo intelectual que realizan los estudiantes, los hábitos de trabajo y el modo de comprensión de los contenidos.

Las estrategias se además tienen dos dimensiones: Una dimensión reflexiva donde el docente realiza su planificación, y la otra puesta en acción al tomar las decisiones necesarias. Y esto se manifiesta a su vez a través de la planificación, acción y evaluación.

Las actividades son instrumentos para crear situaciones y apropiarse de los contenidos, son el instrumento el docente para construir y permitir la transformación del individuo.

Los nuevos desafíos es entender las características particulares de los nuevos estudiantes: la incorporación de la variedad de la nueva tecnología, el empleo de diferentes formas de lenguaje (fotografías, gráficos, textos), crear producciones a partir de otros productos (copiar- pegar), la relativización de la información con el uso de internet.

Las buenas prácticas, es importante explorar si los conocimientos previos necesarios están presentes. Es tener una intención definida, que promueve la interacción entre todos los participantes, que se produce en un espacio tiempo y en un contexto sociocultural económico. El docente inmerso en sus conocimientos y los recursos con los que cuenta, le encuentra un sentido y lo pone en práctica, reflexiona sobre lo actuado y sus resultados y vuelve a repensar para el futuro. (Anijovich, 2010)

Para finalizar podemos recordar la conferencia magistral de la Dra. Frida Diaz Barriga, donde nos recuerda la necesidad de innovar, sabiendo que esto implica una destrucción creadora, y esto como ya sabemos genera tensión y resistencia, considerando que lo que se está haciendo tradicionalmente es útil, esto es generador de gran incertidumbre. (Diaz Barriga, 2018)

No se puede pensar en un cambio sin tener en cuenta las condiciones en que se ejerce y cuáles son las condiciones de las instituciones respecto a esto, las malas condiciones edilicias y deficiente acceso a la tecnología son un gran condicionantes.

La conferencia menciona a Denise Vaillant donde presenta conclusiones sobre el estado educación en América Latina y el Caribe estas son: la observación de presentar deficiencias más que nada en la práctica, grandes deficiencias salariales, la capacitación tiende a ser tradicional e individualista.

Con respecto a lo anterior queda una agenda pendiente en la formación docente: El reconocimiento de algunos lugares de trabajo docentes, experimentación didáctica en entornos no amenazantes, acompañamiento: tutela y participación en comunidades de práctica, formación en y para la innovación y la evaluación para la comprensión y mejora de la docencia.

2.3 Entendiendo la importancia del curriculum.

La palabra currículum deriva del latín curriculum, que era considerado dentro de la educación al principio como carrera o curso menor. En Inglaterra y países anglosajones tomo la definición de conjunto de materias que se enseñan-aprenden en las escuelas, pero con el paso del tiempo se convirtió en un término polisémico debido a su época de adopción, país de uso y corriente epistemológica en el seno de las ciencias de la educación. (Portela-Guarin, Taborda-Chaurra y Loiza- Zuluaga, 2017)

El campo del curriculum se ha conformado en una disciplina compleja en el ámbito de las ciencias sociales. Es una disciplina contemporánea, ya que surge en el proceso de consolidación de los sistemas educativos nacionales y, en las transformaciones sociales y científicas gestadas con la industrialización del siglo

XX. En sus orígenes es una disciplina que surge en el conflicto entre atender los procesos de los sujetos y las necesidades de las instituciones y de los sistemas sociales.

Franklin Bobbit al iniciar el siglo XX asume una perspectiva de la educación cuyo principio es el planeamiento de objetivos centrados en la trasmisión de conocimientos científicos. Definió al curriculum en dos formas, una es como experiencias directas e indirectas relacionados al desarrollo de las habilidades del individuo y otra forma como experiencias directas de enseñanza que la escuela usa para perfeccionar dicho desarrollo. (Portela-Guarin, Taborda-Chaurra y Loiza- Zuluaga, 2017)

John Dewey con su modelo experimental hizo del currículo como proceso de educación para la vida, destacando las capacidades de autonomía, creatividad y actor del aprendizaje. Siendo esto producto de la experiencia con el medio y con el conocimiento verdadero.

Por otro lado, Ralph Tyler, determino al currículo como todo lo que sucede en el aula como consecuencia de la actuación de sus profesores, incluido las experiencias áulicas, por lo que se debe aceptar las responsabilidades.

Jerome Bruner en la década de los 60 propone una estructura en espiral donde el conocimiento como producto de la adquisición del conocimiento en forma secuencial la cual se complejiza según el nivel del estudiante.

En la década del 70, Hilda Taba propuso seis pasos para el diseño de un buen currículo: diagnóstico de necesidades, creación de objetivos, selección de contenidos, adaptación, organización y determinación de las experiencias de aprendizaje. En esta misma época, Joseph Schwab expuso una estructura basada en la deliberación y la práctica, esta propuesta estaba compuesta por un sistema de acciones entre la sabiduría practica y la teórica. Lo fundamental de sus propuestas está en la deliberación ardua y compleja, los objetivos, la situación y hechos relevantes y las alternativas para cada caso educativo. (Portela-Guarin, Taborda-Chaurra y Loiza- Zuluaga, 2017)

En la década de los 80, Jüger Habermas incorporo los conceptos de currículo crítico y emancipador, esta teoría curricular fue abordada a través del control, la hermenéutica y la crítica. William Pinar apunto a la comprensión curricular no

como algo implementado o evaluado sino como un espacio de deliberación interdisciplinario donde intervienen diferentes posturas. William E. Doll apoyo estas posturas anteriores y sostuvo que nadie es dueño de la verdad y que todos tienen derecho a ser comprendidos en el dialogo curricular en términos de profundidad, múltiples interpretaciones, anomalías, caos y desequilibrios, convirtiendo al currículo en un espacio de reflexión objetiva y rigurosa sobre el trabajo. (Portela-Guarin, Taborda-Chaurra y Loiza- Zuluaga, 2017)

Henry Giroux propone un currículo basado en valores alternativos y procesos que recrean las enseñanzas de las ciencias sociales con tendencia a la igualdad, las relaciones comunitarias y la interacción con valor humanístico.

Otro referente del proceso evolutivo del currículo es Lawrence Stenhouse, planteo combatir las fuerzas de distribución del conocimiento y la manipulación clasista, al currículo hay que mirarlo como un proyecto global integrador y flexible que sea sensible a las situaciones educativas y sociales.

Shirley Grundy tomando la Escuela de Frankfurt y los dichos de Stenhouse reconfirma la importancia de la praxis, y lo define como un proceso de construcción social enmarcado como experiencia humana y su relación con el medio en un contexto determinado.

Actualmente diversas perspectivas en torno al diseño, desarrollo y definición del currículo que surgen de la reflexión teórica y social en las que se sustentan y el contexto académico que las orienta. En este sentido Alicia de Alba considera al currículo como una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político- educativa pensada e impulsada por grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. Sobre este punto Cesar Coll considera que el aprendizaje es producto de un proceso prolongado de construcción y elaboración de esquemas por lo que los posibles efectos de las experiencias educativas sobre el desarrollo personal de los estudiantes están condicionados por su competencia cognitiva y por los conocimientos previos de los estudiantes. (Portela-Guarin, Taborda-Chaurra y Loiza- Zuluaga, 2017)

Haciendo una lectura de los textos de Gimeno Sacristán, lo que trata de explicar la complejidad del currículum, eliminando los conceptos del principio del siglo XX donde se veía al currículum como una serie de herramientas técnicas y proceso

objetivo, para considerarlo como un proceso socio cultural, dentro de un contexto histórico y una lucha por presiones de grupos dominantes y las resistencias de los grupos oprimidos. El currículum comprende toda esa complejidad desde el contenido para desplegarse en todos los ámbitos de la educación, entendiendo que no queda nada de la educación fuera del campo curricular. (Sacristán, 2007)

Por último, Ángel Díaz Barriga realiza interesantes reflexiones sobre la flexibilidad de los modelos de participación, análisis y seguimiento permanente del proyecto resultante. Ángel Díaz Barriga y Coll hablan sobre enseñar a aprender posibilitando el acercamiento a un concepto metacurricular.

Ángel Díaz Barriga hace un breve resumen de lo que sucedía en Latino América con el currículum, luego con la versión en su expresión técnica del eficientísimo a los años 60 y 70 del siglo pasado, pero ya en un periodo que iniciaba una ruptura con este, con intensos debates que dominan la región. Los principales impulsores de este son las autoridades educativas con una visión tecnicista con el objetivo en su necesidad de homogeneizar los resultados educativos. Ciertamente esta se ha modernizado cada cierto tiempo: currículum flexible, enfoque de competencias en el currículum, incorporación de tecnologías e innovación curricular, cambios necesarios para progresar. Un problema que surge con el uso de la perspectiva eficientista-curricular es el desplazamiento de los sujetos de la educación que dejaron de importar, y se volvió relevante que todos logren aprendizajes similares. La homogeneidad por encima de todo.

Resulta un reto intentar entender cómo ha evolucionado el campo del currículum en una región que parece tener rasgos comunes, pero cada país y dentro cada comunidad académica ha asumido el campo curricular. Estas dificultades para comprender van desde rasgos específicos que tienen que ver con las condiciones generales de su población, sus semejanzas y diferencias culturales, su diverso grado de desarrollo, hasta comprender que son países caracterizados por una gran desigualdad social, con habitantes en pobreza extrema, al mismo tiempo hay sectores que concentran las ganancias económicas. La desigualdad social es un rasgo característico de América Latina.

Desde fines de los 80 del siglo pasado, en parte como consecuencia de la llamada década perdida, América Latina se convirtió en un lugar propicio para impulsar diversas propuestas económicas, sociales, de salud y educativas. Con

rasgo característico siendo políticas centradas en la eficiencia en el trabajo escolar y con modelos pedagógicos que impulsa la homogeneidad educativa. En este contexto, los educadores fueron considerados los responsables de los llamados logros educativos. Y paulatinamente se fue estableciendo un conjunto de programas bajo la denominación “evaluación” como un elemento de calidad. En los 90 y primera década de este siglo, los sistemas de acreditación de instituciones y planes de estudios, llamados programas, fueron desplazando diversas prácticas el campo curricular.

La evaluación del currículo realizada desde una perspectiva pedagógica se rendiría ante los instrumentos formales de la información que se exigen a una institución en el proceso de acreditación denominados “autoevaluación”, que son informes de: número de publicaciones, número de profesores de tiempo completo, lista de investigaciones, mecanismos de ingreso para los estudiantes, trayectoria académica de los estudiantes, número de libros en la biblioteca, fechas en las que se realizaron reformas curriculares, etc. que se termina convirtiendo en una evaluación estadística. En varios países los resultados de estas entrevistas son integrados a una lista de cotejo para un manejo cuantitativo.

Resumiendo, la evaluación curricular no se logró consolidar en la región y termina desplazado por los diversos mecanismos de acreditación. La realidad es que el docente es el principal y, en ocasiones único, responsable de los resultados de aprendizaje que obtienen sus estudiantes, los sistemas de evaluación docente, son incapaz de trabajar con la complejidad de procesos que se generan en el que hacer de la enseñanza-aprendizaje. Se optó por la evaluación docente con la revisión de conocimientos curriculares, disciplinarios y pedagógicos, con exámenes a gran escala y la presentación de portafolio de evidencias. Con estas mediciones se obtuvieron clasificaciones de docentes por los puntajes obtenidos, que contribuyeron al desprestigio social de la profesión. Las pruebas nunca se refirieron a la práctica en el aula, sino que impusieron una visión limitada sobre todo de saberes pedagógicos, ignorando los saberes que emanan de la experiencia y la importancia que tienen los saberes docentes para el trabajo con los estudiantes.

Capítulo III: Trabajo de campo.

Relevamiento.

Los datos que se analizan provienen de entrevistas realizadas a 8 profesionales de la salud de los cuales, 6 neonatólogos y 2 obstétrica del sector de maternidad.

1 ¿Qué preparación previa tiene para realizar la actividad docente?

No	100%
Si	--

- Los profesionales encuestados refieren no tener formación formal en docencia, si la práctica de realizar la actividad en una forma habitual y que se basa en su gran parte de la observación de otros profesionales que realizan la misma actividad.

2- Que tiempo le dedica a la actividad docente.

Tiempo dedicado a la actividad docente.	
1 hora/semana	75%
2 horas/semana	25%
3 horas/semana	--
Mas de 3 horas/semana	--

3- Que tiempo le dedica a la preparación de clases?

Tiempo dedicado a la preparación de la actividad docente.	
1 hora/semana	100%
2 horas/semana	--
3 horas/semana	--
4 horas/semana	--

- Todos refirieron realizarlo en horario extralaboral y que les resulta difícil compatibilizar con otros horarios laborales.

4- Tiene tiempo de reconocer a los que serán sus estudiantes?

SI	100%
----	------

NO	--
----	----

5- Que incentivo obtiene dentro de su actividad laboral de base para la realización de la actividad docente?

Ver los logros	25%
Solo me gusta	25%
Ninguno, es parte de la actividad	25%
Ninguno, pero no hay gente	25%

6- Que le genera satisfacción al realizar la tarea?

Ver los logros en los nuevos	25%
Cumplir la tarea	25%
La gratitud de los que están en aprendizaje	50%

7- Que le genera malestar al realizar la tarea?

Falta de tiempo	50%
Me siento sobre cargado	25%
Nunca tengo un lugar para hacerlo	25%

8- Tiene espacio físico para realizar sus tareas de la práctica docente?

No	75%
Hay, pero es difícil acceder	25%

- En este momento la gran dificultad en acceder a los lugares físicos es el distanciamiento requerido por encontrarnos en medio de una pandemia por SARS CoV2.

9- Tiene asesoría para realizar mejor su trabajo?

Ninguna, siempre lo hice solo/a	75%
---------------------------------	-----

Alguna vez tuve sugerencias de un colega	25%
--	-----

10-Le resultaría útil la realización de talleres de acompañamiento docente para la mejor realización del trabajo?

Si	100%
----	------

- Todos coincidieron en que están interesados, pero no pueden ver con claridad de cómo repartir los horarios para poder lograrlo.

3.1.5. Conclusión del relevamiento de datos:

De los datos obtenidos podemos observar que en su gran mayoría las personas encargadas de la formación en la educación superior de nivel superior no presentan formación previa, el 100% refiere realizar la actividad a través de la observación de pares. Del total de encuestados, el 75% practica la docencia 1 hora semanal y el 25% lo hace 2 horas semanales, esto se puede deducir que, al tener otro trabajo en paralelo, resulta difícil compatibilizar.

La preparación de las clases no supera la hora semanal de dedicación, lo cual se podría considerar bastante escaso, y a eso se suma la referencia hecha por el total de los encuestados que lo realiza en horario extralaboral, y además les resulta difícil compatibilizar con otros trabajos.

A su vez, todos coincidieron que esta falta de tiempo también dificulta el conocimiento de los estudiantes, la observación como grupo y en forma individual.

Al interrogarse sobre los incentivos encontrados podemos observar 50% encuentran un incentivo al ver los logros obtenidos y por una gratificación personal al ser una actividad de su agrado, el otro 50% no encuentra gratificación, no les gusta, y se sienten obligados, y sin opciones.

Al considerar que gratificaciones recibe por la actividad docente realizada podemos encontrar que hay un 25% que solo considera una cumplida, y un 75% encuentra placer en ver los logros en el aprendizaje de los que inician la

formación en un 25%, y un 50% entre los que sienten gratificación al ver un feedback positivo con sus estudiantes.

Lo que más le genera malestar al practicar la docencia es la falta de tiempo para dedicar a realizar mejor su tarea en un 50%, la falta de espacio (25%) y sobrecargarse (25%) ya que, a su actividad laboral, se le suma la preparación y presentación de clases. Al considerar el espacio físico podemos ver la dificultad que esto acarrea, un 75% no tiene un espacio para poder trabajar en docencia y un 25% refiere obtener el espacio para las actividades, pero con dificultad por ser compartidos con distintos servicios. Cabe mencionar que en el momento de realizar este trabajo nos encontramos en medio de una pandemia por SARS CoV2 lo cual agudiza más las dificultades habituales.

Con respecto a asesoría previa para la realización de la actividad docente en un 100% no ha recibido formación formal, de los cuales el 75% lo ha hecho en forma empírica y auto didacta, y un 25% se ha apoyado en algún colega para consultar.

Al interrogar sobre si les interesaría recibir talleres de formación para esta actividad, todos coincidieron en estar interesados, lo que comentaron también en forma general es sobre si de por si tienen dificultad con los tiempos para la realización de las clases como harían para poder organizar sus tiempos para su formación.

Capítulo IV: Conclusión.

A modo de cierre de este trabajo investigativo, se presenta los aspectos más destacados surgidos de la labor realizada.

Conociendo que la práctica docente dentro de la educación superior en área de la salud es una actividad que se considera parte propia del trabajo, sin embargo, no se recibe una formación dirigida a ella misma. Por lo cual no es raro encontrar dificultades, frustración, el desaliento, incluso el abandono en cuanto sea posible, y tampoco es raro encontrar cierta imposición de esta tarea “ya que es parte del trabajo” por lo tanto todos en algún momento se debieron dedicar a realizar docencia, difícilmente podamos encontrar, de esta forma, lo que Paulo Freire trata de transmitirnos al hablar de un acto de amor al enseñar, para lograr esto deberemos transformarnos de tal forma que nos libere.

Al decir todo esto estamos abriendo la puerta a una enseñanza más flexible que considera tanto el aprovechamiento de los contenidos como también el desenvolvimiento de habilidades, destrezas y actitudes que utilizara para el desarrollo de su vida y su profesión. Para tal cosa requerirá de conocimientos pedagogía, didáctica y curriculum que le ayudará a organizar sus futuras experiencias educativas.

Con esta visión se intenta dejar atrás una educación alejada de la realidad, autoritaria, deshumanizada, centrada en los conocimientos teóricos para dar paso a una enseñanza en que se armonice al individuo en su totalidad junto a su contexto social.

En este siglo, se piensa la educación desde tres aprendizajes fundamentales que pueden funcionar como pilares del conocimiento a lo largo de su vida, estos son:

Aprender a Conocer: esto implica aprender a aprender, aprender a desaprender para volver a aprender lo que implica el uso de todos los procesos cognitivos los cuales servirán para el autoaprendizaje empoderando al estudiante.

Aprender a Hacer: para esto se supone habilidades, actitudes, conocimiento y manejo de técnicas, procedimientos y metodologías que serán puesto en uso para poner en práctica el conocimiento teórico que posee en distintas situaciones

y contextos creando estrategias, por lo que será de gran aprendizaje en contacto con la realidad.

Aprender a Ser: esto implica al individuo en sí mismo, su autoconocimiento y en relación con su entorno incluyendo las habilidades sociales y emocionales. Hoy por hoy es de suma importancia el aprender a vivir y convivir con la aceptación de la singularidad, valorar la diversidad cultural que nos ofrece la sociedad y explorar toda la dimensión humana en el contexto de la enseñanza- aprendizaje. Todo esto sin duda alguna nos hará más equilibrados y más justos.

Desde el trabajo de campo realizado en una primera aproximación pareciera que la formación teórica de la profesión de base no sería la dificultad, sino que la falta de tiempo, falta de espacio son las problemáticas mayores a la hora de realizar la actividad en el campo. Por otro lado, impresiona una conciencia dormida sobre la falta de formación más formal en educación para educar, ya que al momento de interrogar acerca de que opinan sobre un taller formativo en educación todos estuvieron de acuerdo en su interés, hasta los más reacios a la realización de clases.

Si solo hacemos foco en que las clases se realicen sin pensar” en el cómo”, estaríamos en el camino de la repetición y el empirismo, y si bien no es un tema de este trabajo investigativo y que sería importante hacer un análisis más adelante, deberíamos analizar la opinión de las personas en formación, ya que son colegas con una base formativa con capacidad hacer una crítica constructiva, y tal vez transformar juntos nuestra forma de enseñar.

Otra cuestión que debemos mencionar que a pesar de que hay un interés genuino desde las jefaturas del mejoramiento de las actividades docentes, pero estamos en dificultades edilicias profundas que no acompaña al crecimiento humano de este lugar de salud, donde las actividades del nivel salud cada vez son más exigentes y las formas de trabajo cada vez más precario. Es de conocimiento de todos que hay cuestiones institucionales que nos atraviesan, graves y profundas que dificultad las distintas actividades diarias, pero si hay algo que no falta es la capacidad humana por sobre llevar, enfrentar estas dificultades e intentar lograr la conquista de objetivos productivos para los que se dedican a enseñar, para los acompañantes cognitivos denominado por Tedesco, que buscan apuntalar a estos estudiantes- colegas que están habidos

de conocimiento e indirectamente y en resonancia con la sociedad, con la esperanza de lograr en forma lenta pero sostenida la tan ansiada transformación.

Como resultado final de lo expuesto hasta acá en este trabajo, es considerado como prioritario seguir enfocados en la formación de los profesionales involucrados en la formación de otros profesionales, fomentando reuniones entre los encargados de esta tarea para compartir experiencias, ya sean acertadas o no, para crecer juntos, por otro lado se formulara un proyecto que será enviado a las jefaturas de los servicios pertinentes, servicio de docencia y dirección del hospital, con el fin de reforzar los conocimientos teóricos más que nada enfocados en la adquisición de herramientas pedagógicas para la actividad docente en el nivel superior en el área de salud.

Bibliografía citada. (Orden cronológico)

- Gadotti, M. (2003). Historia de las ideas pedagógicas. Sao Paulo. Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de: <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/gadotti-moacir-historia-de-las-ideas-pedagogicas-1.pdf>
- Freire, P. (2005) Pedagogía del oprimido. México. Siglo XXI Editores. Recuperado de: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjeouL61OvxAhUorJUCHZhyDpEQFjAAegQIBxAD&url=https%3A%2F%2Fhcv.files.wordpress.com%2F2014%2F01%2Ffreire-pedagogia-del-oprimido.pdf&usq=AOvVaw3kTHIZSZUkUR6P0uy83fIL>
- Freire, P. (2011) La educación como practica de la libertad. México. Siglo XXI Editores. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjQr_P1uvxAhWfqpUCHX1yA_QQFjAAegQIBRAD&url=https%3A%2F%2Fassliuab.noblogs.org%2Ffiles%2F2013%2F09%2Ffreire_educaci%25C3%25B3n_como_pr%25C3%25A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf&usq=AOvVaw1S9lhWiGfSqWRDUp0VBfdc
- Dussel, E. (2018) La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiwv-b_t3xAhWhI7kGHaWkCZAQwqsBMAB6BAgEEAE&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DsWg94cBYDrM&usq=AOvVaw1QfssNLE7PR4V6f1Q5P9ri
- Tedesco, J.C. (2003) Los pilares de la educación del futuro. Fundación Jaime Bofill y FUOC. Recuperado de: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjs3aCmiN7xAhXpJLkGHYsYDGYQFjAJe>

[gQIGhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.uoc.edu%2Fdt%2F20367%2Findex.html&usq=AOvVaw1oV9VL3IbHhGurTaXVGvnu](https://www.uoc.edu/dt/20367/Findex.html&usq=AOvVaw1oV9VL3IbHhGurTaXVGvnu)

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., Feeney, S. (2008). El Saber Didáctico. Buenos Aires. Paidós. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/profesorado/did/el%20saber%20didactico%20Camilioni.pdf>

Davini, M. C. (2008) Métodos de Enseñanza. Didáctica para maestros y profesores. Buenos Aires. Santillana. Recuperado de: <https://elegirladocencia.files.wordpress.com/2014/09/davini-maria-cristina-metodos-de-ensenanza.pdf>

Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires. Paidós. https://campus.ingenieria.uner.edu.ar/pluginfile.php/24564/mod_folder/content/0/Litwin_Edith-Las_configuraciones_didacticas%20%281%29.PDF?forcedownload=1

Anijovich, R., Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al que hacer en el aula. Buenos Aires. Aique Grupo Editor. Recuperado de: <http://terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-enseamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>

DFIE IPN. Dirección de formación e innovación educativa. Encuentro politécnico de formación y profesionalización docente (2018) conferencia magistral Dra. Frida Diaz Barriga. (YouTube). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=H_FN6uKnQZk&t=4195s

Portela-Guarin, H., Taborda-Chaurra, J. y Loiza-Zuluaga, Y. (2017) El curriculum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la Ciudad de Manizales: Significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 13, (1), 17-46. Recuperado de: [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13\(1\)_2.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13(1)_2.pdf)

Sacristán, G. (2007) El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Madrid, España. Morata. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjJgt7TmuvxAhU9r5UCHdNfBjCQFjAAeqQIBxAD&url=http%3A%2F%2Fwww.terras.edu.ar%2Fbiblioteca%2F11%2F11DID_Gimeno_Sacristan_Unidad_3.pdf&usq=AOvVaw3ZnXlvasmoGdWUTm6FvwC0

Bibliografía consultada.

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992) Historia de la Pedagogía. Madrid. Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/35689727/Abbagnano_Historia_de_las_teorias_pedagogicas.pdf

Aguilar, C.E. (2020) La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. Educere. Vol. 24 (78).197- 206. Recuperado de: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj9e7v1N3xAhWDC9QKHe2zBL4QFjANegQIGxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2FjatsRepo%2F356%2F35663284002%2Fhtml%2Findex.html&usq=AOvVaw1FI3PF3gTpxl-eUp-eVICK>

Böhm, W. (2010) La Historia de la pedagogía. Desde Platón hasta la actualidad. Villa María, Córdoba Eduvim Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=vPFPDbXTkykC&oi=fnd&pg=PA11&dq=la+historia+de+la+pedagogia+winfried+bohm&ots=MjxnMF_vVZ&sig=JS08yYRLIYckcmzYJNB6yO0VY3M

Díaz Villa, M. (2013) Curriculum: debates actuales. Trazos desde América Latina. Universidad Santiago de Cali. Recuperado de: <https://repository.usc.edu.co/bitstream/handle/20.500.12421/609/356-697-1-SM.pdf?sequence=1>

- Dussel, E. (2020) Enrique Dussel. Modernidad. [You Tube] Recuperado de:
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj7yKjD993xAhX5LLkGHdUaDrEQwqsBMAp6BAquEAE&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Dph7vUEp4McM&usg=AOvVaw1XyOJIELdFxd0-QtPhQRY8>
- Freire, P. (2008) Paulo Freire. Pedagogía. [You Tube] Recuperado de:
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjq9e7v1N3xAhWDC9QKHe2zBL4QwqsBMAp6BAgoEAE&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3Dzwri7pO8UHU&usg=AOvVaw0S1plf3BwgxhDU64limd9V>
- Hernández, A. (2018) Didáctica general. Línea de tiempo [YouTube]. De:
<https://www.youtube.com/watch?v=s7Ru0Fv0pSY>
- Keller, J. (1998) La investigación sobre la educación superior. ¿Necesita revisión? The Review of Higher Education. Vol 2(3). 267-278. Recuperado de:
https://web.fceia.unr.edu.ar/images/PDF/biblioteca/La_Universidad/Inv_e_du_superior.pdf
- Sánchez D., L. (2005) Los tres pilares de la educación y el papel del maestro en el taller de habilidades de pensamiento crítico y creativo. Vol. 1 (1) 1-9. Recuperado de:
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi-muuo3PLxAhXkqZUCHfcWDaEQFjABegQIBBAD&url=https%3A%2F%2Fwww.uv.mx%2Fpsicologia%2Ffiles%2F2013%2F06%2FSIETE.pdf&usg=AOvVaw0-h_bK010s-tlxI38lhjKU

Anexo I

ENCUESTAS

Docentes

Identificación: número de encuesta

Fecha de entrevista:

Especialidad del docente:

Sector del docente:

- 1) ¿Qué preparación previa (docente) tiene para la actividad docente?
- 2) ¿Qué tiempo le dedica a la práctica docente? (1 hora/semana, 2 horas/semana, 3 horas/semana, más de 3 horas/semana)
- 3) ¿Qué tiempo le dedica a la preparación de clases? (1 hora/semana, 2 horas/semana, 3 horas/semana, más de 3 horas/semana)
- 4) ¿Tiene tiempo de conocer a los que serán sus estudiantes?
- 5) ¿Qué incentivo obtiene dentro de su actividad laboral de base para la realización de la actividad docente?
- 6) ¿Qué le genera satisfacción al realizar esta tarea?
- 7) ¿Qué le genera malestar al realizar esta tarea?
- 8) ¿Tiene un espacio físico para realizar las tareas de la práctica docente?
- 9) ¿Tiene asesoría para realizar mejor su trabajo?
- 10) ¿Le resultaría útil la realización de talleres de acompañamiento docente para la mejor realización del trabajo?