

Aprendizaje multiprofesional basado en problemas en la formación de profesionales de la salud: Un estudio de caso

Nancy Navarro Hernández

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE BARCELONA



FACULTAD DE PEDAGOGÍA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

**PROGRAMA DOCTORAL “DESARROLLO PROFESIONAL E
INSTITUCIONAL PARA LA CALIDAD EDUCATIVA” BIENIO 2000-2002**

**APRENDIZAJE MULTIPROFESIONAL BASADO EN
PROBLEMAS EN LA FORMACIÓN DE
PROFESIONALES DE LA SALUD:
UN ESTUDIO DE CASO**

TESIS DOCTORAL

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR
POR LA UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**DOCTORANDA
NANCY NAVARRO HERNÁNDEZ**

**DIRECTOR DE TESIS
DR. JOSÉ LUIS MEDINA MOYA**

2010

Agradecimientos

A la vida, porque paso a paso me ha permitido crecer

A mi familia, Enrique, Carolina, Tamara y Paula
por su comprensión y apoyo incondicional

A todos/as los/as que me han prestado su colaboración
para el logro de este gran desafío

A mi profesor, Dr. José Luis Medina por su guía y ayuda

INDICE

Página

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1ª PARTE. OBJETO DE ESTUDIO | |
| Capítulo I. Justificación del estudio | 8 |
| 1.1. Propósitos y objetivos del estudio | 14 |
| 2ª PARTE. MARCO CONCEPTUAL | |
| Capítulo II. Formación de profesionales para el hoy y el mañana | 18 |
| 2.1. Rol de las universidades en la formación de profesionales de la salud | 18 |
| 2.2. Políticas públicas de educación superior en Chile | 22 |
| 2.3. Políticas en la formación de los profesionales de la salud | 26 |
| 2.4. Competencias en los profesionales de la salud | 28 |
| Capítulo III. Hacia una pedagogía comprensiva e integral | 35 |
| 3.1. Una formación reflexiva e integral en los profesionales de la salud | 35 |
| 3.1.1. Integralidad en los aprendizajes en salud | 41 |
| 3.2. El rol del profesorado | 43 |
| 3.3. Hacia prácticas pedagógicas centradas en el estudiante | 47 |
| Capítulo IV. Aprendizaje basado en problemas | 52 |
| 4.1. El aprendizaje basado en problemas | 52 |
| 4.2. Construcción de aprendizajes en el ABP | 54 |
| 4.2.1. Aprendizaje significativo | 54 |
| 4.2.2. Aprendizaje colaborativo | 57 |
| 4.3. El proceso tutorial en grupo pequeño | 59 |
| 4.4. Implicancias para el profesorado y estudiantado | 64 |
| 4.5. El proceso evaluativo en aprendizaje basado en problemas | 66 |
| 4.5.1. Concepciones de evaluación centradas en el estudiante | 67 |
| 4.5.2. Implicancias de la evaluación en el proceso tutorial | 71 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo V Aprendizaje multiprofesional | 78 |
| 5.1. La multiprofesionalidad en salud | 78 |
| 5.2. Experiencia de la Facultad de Medicina de la U. de La Frontera | 83 |
| | |
| 3ª PARTE. MARCO METODOLÓGICO | |
| Capítulo VI. Criterios Metodológico y Diseño | 90 |
| 6.1. Contextualización del problema de investigación. | 90 |
| 6.1.1. Pretensiones e interrogantes del estudio | 92 |
| 6.2. Cuestiones que orientan el diseño en la investigación | 94 |
| 6.3. Enfoque metodológico | 99 |
| 6.3.1. Investigación educativa: utilidad y propósito | 99 |
| 6.3.2. Un estudio de caso | 101 |
| 6.3.3. Orientación etnográfica del estudio | 105 |
| Capítulo VII. Desarrollo del Estudio | 108 |
| 7.1. Fases del estudio de casos con orientación etnográfica | 108 |
| 7.2. El desarrollo del trabajo de campo | 111 |
| 7.2.1. Negociación y selección de participantes | 111 |
| 7.2.2. Trabajo de campo | 113 |
| 7.3. Estrategias de recolección de datos | 116 |
| 7.3.1. Grupos de discusión | 116 |
| 7.3.2. Entrevistas en profundidad | 118 |
| 7.4. Análisis del estudio | 120 |
| 7.4.1. Segmentación y categorización de unidades de significado | 122 |
| 7.4.2. Construcción de núcleos temáticos emergentes o metacategorías | 129 |
| 7.4.3. Identificación de dominios cualitativos | 132 |
| 7.5. Rigor científico del estudio | 135 |
| 7.5.1. Credibilidad | 137 |
| 7.5.2. Transferibilidad | 141 |
| 7.5.3. Dependencia | 142 |
| 7.5.4. Confirmabilidad | 143 |

| | |
|---|-----|
| 7.6. Aspectos éticos de la investigación | 144 |
| | |
| 4ª PARTE. RESULTADOS Y CONCLUSIONES | |
| Capítulo VIII. Resultados del estudio | 147 |
| 8.1. Consideraciones generales | 147 |
| 8.2. Competencias en el estudiantado | 151 |
| 8.2.1. Características del estudiantado | 152 |
| 8.2.1.1. Desarrollo de la autonomía en el estudiantado | 153 |
| 8.2.1.2. Capacidad de análisis crítico | 155 |
| 8.2.1.3. Capacidad de priorización | 158 |
| 8.2.2. Valoración de la multiprofesionalidad | 159 |
| 8.2.3. Visión del estudiantado y profesorado sobre el desarrollo de habilidades sociales | 164 |
| 8.2.3.1. Desarrollo personal y valórico | 164 |
| 8.2.3.2. Habilidades para la comunicación | 167 |
| 8.3. Competencias del profesorado | 169 |
| 8.3.1. Rol del tutor en el ABP desde la mirada de los involucrados | 170 |
| 8.3.2. Características del Tutor/a | 177 |
| 8.4. Proceso enseñanza - aprendizaje centrado en el estudiante | 182 |
| 8.4.1. Características del aprendizaje en el ABP multiprofesional | 183 |
| 8.4.1.1. Un aprendizaje integral y significativo | 183 |
| 8.4.1.2. Aprendizaje activo y colaborativo | 185 |
| 8.4.1.3. Aprendizaje desarrollado en un ambiente de confianza | 186 |
| 8.4.2. Proceso evaluativo en el ABP una dimensión formadora | 188 |
| 8.4.2.1. Valoración del proceso evaluativo | 193 |
| 8.4.3. Implicancias del cambio metodológico | 199 |
| | |
| Capítulo IX. Conclusiones y reflexiones finales | 203 |
| 9.1. Competencias de los/as Tutores/as para el desarrollo de la práctica pedagógica del ABP | 203 |
| 9.2. Aportaciones del ABP multiprofesional en la formación de los | 206 |

| | |
|---|-----|
| profesionales de la salud | |
| 9.3. Alcances y limitaciones del proceso educativo en el contexto del ABP | 208 |
| 9.4. Reflexiones finales | 211 |
| | |
| Capítulo X. Referencias bibliográficas | 213 |
| | |
| Anexos | |
| 1. Mallas Curriculares Innovadas de las Carreras de la Facultad de Medicina. | |
| 2. Mallas Curriculares Innovadas de las Carreras de la Facultad de Medicina, previa a la innovación curricular. | |
| 3. Pauta “Desempeño del estudiante en el ABP” | |
| 4. Pauta “Desempeño del Tutor/a en el ABP” | |
| 5. Guía Entrevista Tutores | |
| 6. Guía Entrevistas Estudiantes | |
| 7.- Consentimiento Informado | |

ÍNDICE TABLAS

| | |
|---|-----|
| 1. Clasificación de Competencias Genéricas del Proyecto Tuning | 31 |
| 2. Competencias Genéricas del Perfil del Estudiantado UFRO | 32 |
| 3. Línea Curricular Gestión e Investigación en Salud Multiprofesional | 84 |
| 4. Aprendizajes cognitivos y procedimentales de la línea curricular Gestión e Investigación en Salud | 84 |
| 5. Aprendizajes actitudinales y competencias genéricas de la línea curricular Gestión e Investigación en Salud Multiprofesional | 86 |
| 6. Definición de categorías en el colectivo estudiantil y profesorado | 122 |
| 7. Colectivo Estudiantil: Categorías descriptivas y unidades de significado | 125 |
| 8. Colectivo Profesorado: Categorías descriptivas y unidades de significado | 126 |
| 9. Definición de las Metacategorías | 128 |
| 10. Colectivo Estudiantil: Metacategorías – Categorías – Unidades de significado | 129 |
| 11. Colectivo Profesorado: Metacategorías – Categorías – Unidades de significado | 130 |
| 12. Definición de los Dominios Cualitativos | 132 |
| 13. Colectivo Estudiantil: Porcentajes de Metacategorías – Categorías – Unidades de significado | 132 |
| 14. Colectivo Estudiantil: Dominios Cualitativos – Metacategorías - Categorías | 133 |
| 15. Colectivo Profesorado: Porcentajes de Metacategorías – Categorías – Unidades de significado | 133 |
| 16. Colectivo Profesorado: Dominios Cualitativos – Metacategorías - Categorías | 134 |

ÍNDICE ESQUEMAS

| | |
|--|-----|
| 1. Proceso del Aprendizaje Basado en Problemas | 59 |
| 2. Evaluación del Proceso en ABP | 72 |
| 3. Líneas Curriculares de las Carreras de la Salud de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera | 90 |
| 4. Características de la Investigación Cualitativa | 97 |
| 5. Trabajo de Campo | 113 |
| 6. Proceso Investigativo | 146 |
| 7. Dominios Cualitativos y sus Metacategorías | 148 |
| 8. Dominio Cualitativo “Competencias en el Estudiantado” | 149 |
| 9. Dominio Cualitativo “Competencias del Profesorado” | 168 |
| 10. Dominio Cualitativo “Proceso Enseñanza-Aprendizaje Centrado en el Estudiante” | 180 |

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera de Chile, desde la década de los 90, inicio un proceso de innovación en la formación de los profesionales en el área de la salud¹. Estas innovaciones se centran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, privilegiando la utilización del aprendizaje basado en problemas en grupos pequeños. Como a si mismo, la integración de áreas disciplinarias basadas en problemas prioritarios de salud, la disminución de contenidos y carga curricular intraaula con el propósito de que los estudiantes tuvieran mayor disponibilidad para el autoaprendizaje.

En este proceso, los académicos de la Facultad de Medicina fueron capacitados por docentes de la Oficina de Educación en Ciencias de la Salud (OFECS), de la cual formo parte. Dicha Oficina es una unidad asesora en materias educacionales del Decanato de la Facultad de Medicina que tiene por misión la tarea de *profesionalizar la docencia*, facilitando el desarrollo de competencias en el área de la educación de los académicos de la Facultad. La OFECS esta conformada por un equipo de trabajo multiprofesional preocupado por su propio desarrollo como educadores, por contribuir a la creación de conocimientos en los temas educacionales, por proveer propuestas para el mejoramiento cualitativo de la docencia y la implementación de ideas educacionales innovadoras, y por proporcionar oportunidades de educación continua para los académicos de la Facultad.

En relación a la capacitación realizada a los académicos, se centro en procesos de cambio, diseño curricular, metodología de aprendizaje basado en problemas, diseño de casos y estrategias evaluativas centrada en el estudiante. Esta formación docente, permitió a los académicos introducir

¹ La Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera imparte las carreras de Enfermería, Kinesiología, Medicina, Nutrición y Dietética, Obstetricia y Puericultura, Odontología y Tecnología Médica. Desde el 2007 la Carrera de Fonoaudiología y del 2010 Terapia Ocupacional.

modificaciones en la didáctica en las asignaturas que impartían, iniciando una paulatina transición de un proceso enseñanza - aprendizaje centrado en el profesor hacia uno centrado en el estudiante.

A mediados de la década del noventa, las autoridades de la Facultad de Medicina ofrecieron a la OFECS liderar el proceso de innovación curricular. Para ello, se constituyó un equipo de trabajo conformado por representantes de todas las Carreras y docentes de la OFECS, los que plantearon propuestas en las curriculas, que fueron consensuadas y generadas al interior de cada Carrera. Estas propuestas permitieron redefinir perfiles, competencias profesionales y actitudinales, estructurar el currículum por módulos integrados, la reducción de contenidos y el fortalecimiento de la formación profesional en atención primaria de salud.

Uno de los aspectos relevantes a destacar fue la definición de las siguientes cuatro líneas curriculares, la profesional, la de morfofunción, la humanista y la de gestión e investigación en salud, las cuales agrupan los módulos integrados que conforman los curriculum de las Carreras de la salud.

- La primera, esta orientada a la formación disciplinar, específica de cada profesión, con una menor carga académica en los inicios de la formación del profesional, que va en aumento a medida del avance curricular.
- La segunda, orientada a la formación básica y preclínica, que por el contrario a la anterior tiene una mayor carga curricular en sus inicios y va en disminución hacia el final de la formación.
- La tercera, línea transversal referida a los aprendizajes del área humanista, bioética, valórica y desarrollo de competencias genéricas.

- La cuarta, al igual que la anterior, es transversal al curriculum orientada a la formación en investigación y gestión. El siguiente esquema da cuenta de la intencionalidad de lo mencionado anteriormente.



En este contexto, quiero destacar que en el desarrollo de la línea curricular Gestión e Investigación en Salud, durante los dos primeros años se implementó un espacio común de aprendizaje para los estudiantes de todas las carreras, priorizando la utilización de la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP) en pequeño grupo. De este modo se constituye un tutorial multiprofesional, conformado por un tutor y 10 estudiantes pertenecientes a las carreras de Enfermería, Kinesiología², Medicina, Nutrición, Obstetricia³ y Tecnología Médica⁴, para aprender áreas temáticas relacionadas con educación en salud, salud pública, investigación y gestión en el ámbito de las competencias específicas de la profesión, como competencias genéricas que

² En Chile la carrera de Kinesiología corresponde a la carrera de Fisioterapia.

³ Obstetricia es la carrera que forma al profesional Matrona-Matrón que se desempeña en la promoción, prevención, protección y recuperación de la salud sexual y reproductiva de la mujer.

⁴ La carrera de Tecnología Médica forma al profesional Tecnólogo Médico, cuyo rol asistencial y administrativo lo ejerce en instituciones de salud y otras de carácter público y privado, mediante la planificación, montaje de técnicas, implementación de normas de bioseguridad y control de calidad, ejecución, análisis y evaluación de exámenes de laboratorio, en las áreas de Bioquímica Clínica, Imagenología, Microbiología, Parasitología, Hematología y Banco de Sangre.

contribuyan a una formación integral, entre ellas, el trabajo en equipo multiprofesional.

Esta propuesta fue implementada a partir del año 2003, con la ejecución del Proyecto MECESUP FRO 003 "Innovación Curricular en la Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera: herramienta clave para responder a las demandas emergentes de la sociedad", con el cambio de los currículum de las seis carreras de la Facultad de Medicina.

Este cambio curricular ocurrido en la Facultad, para mí tiene particular importancia, debido a que, como parte del equipo OFECS que lideró el proceso, conviven conmigo muchas inquietudes frente al tema. Esta innovación curricular constituyó una propuesta un tanto idealista para la década del 90 en Chile, que fue implementada desde el 2003 y es probable que no haya sido percibida del mismo modo por todos los actores del proceso educativo al interior de la Facultad.

Si bien es cierto, que en la literatura está descrito los aportes que significa para el estudiantado aprender a través del ABP en su formación integral, sin duda, su implementación de esta práctica educativa, tiene implicancias en los principales actores del proceso enseñanza-aprendizaje. Los conceptos teóricos que avalan esta metodología a veces son comprendidos por el profesorado y estudiantado de forma muy variada, y ello determina ciertas percepciones, significados y comportamientos, en base a sus propias experiencias, expectativas y convicciones. Sumado a ello, esta interacción educativa se lleva a cabo en el contexto de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera, que como toda institución posee rasgos y tradiciones particulares y específicas.

De los desafíos e interrogantes que se presentan en lo cotidiano durante mi quehacer docente y de la necesidad de mejorar dichos procesos para contribuir a una mejor formación de los futuros profesionales, surgió mi interés y

necesidad por comprender e interpretar el significado que tiene el ABP en pequeño grupo multiprofesional para sus protagonistas. Esto es, conocer las vivencias que experimentan tutores/tutoras y estudiantes, principales actores del proceso educativo. De tal modo podría contribuir a develar los alcances, implicancias, limitaciones y aciertos que nos ayuden a mejorar su utilización en la formación de los profesionales de la salud acorde a las necesidades de la sociedad actual.

Por tanto, propongo desarrollar una investigación tomando como marco referencial el paradigma, interpretativo, naturalista, constructivista, hermenéutico con una orientación etnográfica, a través de un estudio de caso intrínseco (Stake, 1999). Un estudio que pretende comprender la conducta humana en un marco de referencia particular, en este caso la significación para los colectivos profesorado y estudiantado de la práctica educativa del ABP multiprofesional en la experiencia educativa del Módulo de Gestión e Investigación en Salud en la Facultad de Medicina a la Universidad de La Frontera.

En concordancia con lo expuesto más arriba, el presente estudio se enmarca en una investigación de fenómenos educativos concebidos como una realidad sociocultural, de naturaleza compleja e interconectada. Siendo mi principal interés la comprensión de la conducta humana, desde los significados de los sujetos que intervienen en el escenario educativo, hago mías las ideas de Carr y Kemmis (1988), que plantean la ciencia educativa, como un análisis que se encamina a la transformación de las prácticas educativas y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como, de las institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas, siendo la ciencia educativa no una investigación sobre o acerca de la educación, sino en y para la educación.

Me propongo servirme de informantes claves en los colectivos de profesorado y estudiantado. Utilizar las técnicas de grupos de discusión y entrevistas en profundidad. Y analizar los datos según el método de comparaciones

constantes de Glaser y Strauss, no agrupándolos en categorías predeterminadas, sino más bien emergiendo de un proceso de razonamiento inductivo, como método generativo y constructivo. Este proceso se realizará a través de la reducción progresiva, identificando categorías y macrocategorías emergentes para llegar a la construcción de núcleos temáticos, que a partir de ellos llegar a comentar conclusiones y reflexiones del proceso investigativo.

La tesis queda estructurada del siguiente modo:

- En la primera parte, se presentarán las motivaciones personales, inquietudes e interrogantes que orientaron el planteamiento y justificación del estudio. Así mismo, se explicitarán los objetivos que orientaran el proceso de investigación.
- La segunda parte “Marco Conceptual”, intentará a través de sus capítulos sustentar teóricamente la práctica educativa del aprendizaje basado en problemas (ABP) en pequeño grupo multiprofesional, como a su vez, profundizar sobre las implicancias que tienen para profesores/as y estudiantes que lo utilizan como una estrategia metodológica en el proceso formativo del profesional de la salud.
- En la tercera parte “Marco Metodológico”, se dará cuenta de la orientación metodológica y del diseño que sustenta el estudio propuesto. Se explicitará en forma detallada el desarrollo del proceso investigativo y del proceso analítico seguido.
- Por último en la cuarta parte “Resultados, conclusiones y reflexiones finales”, estará destinada a presentar los resultados del trabajo, a explicitar mis interpretaciones como investigadora sobre los mismos, realizando una aproximación tanto desde los objetivos orientadores del estudio, como desde mis interrogantes iniciales y desde aquellos que han surgido durante el desarrollo del estudio. Así mismo, compartiré mis reflexiones y aprendizajes logrados durante este largo proceso que ha implicado el desarrollo de mi tesis doctoral.

1^a PARTE

OBJETO DEL ESTUDIO

CAPÍTULO 1 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

En el ámbito mundial y nacional, la calidad educativa es una de las grandes demandas actuales de la Educación Superior (UNESCO, 1995, 1998; MECESUP⁵). Su búsqueda genera un gran desafío en las instituciones de educación superior, que se traduce en lograr una formación de excelencia en sus estudiantes, para entregar a la sociedad los profesionales requeridos con las competencias necesarias para enfrentar los requerimientos de un mundo globalizado, complejo y en permanentes acelerados cambios.

En el mismo sentido, la Reforma Educacional en Chile recogida en lineamientos del Ministerio de Salud para la formación de los profesionales que la exige a las Facultades de Medicina, cambios en los planes de estudios de los futuros profesionales de la salud, con el fin, de satisfacer las necesidades de las comunidades y mejorar la calidad de la salud en las áreas donde desempeñaran su rol profesional.

Por ello, “el cambio” se impone como la constante de los diferentes fenómenos y transformaciones sociales, donde, los profesionales necesitan adquirir y desarrollar destrezas para un aprendizaje innovador que les permita elaborar creativamente sus propias soluciones al enfrentar la compleja problemática de la salud. En este contexto, se requiere que ellos posean ciertas competencias indispensables, donde la creatividad, la capacidad para aprender a lo largo de la vida, la capacidad de liderazgo, la búsqueda de información, la resolución de

⁵ MECESUP Ver <http://www.mecesup.cl>

El Programa de Mejoramiento y Calidad de la Educación Superior del Gobierno de Chile, define ciertos lineamientos que van dirigidos a proveer a las universidades las competencias necesarias que permitan aumentar la competitividad global, sostener el desarrollo económico y social, crear los incentivos necesarios para el mejoramiento de la calidad, eficiencia y apoyar el sistema nacional de innovación a través del aumento del inventario de capital humano, focalizando los Proyectos en el reforzamiento de personal académico, la renovación curricular centrada en el estudiante y la introducción experimental de convenios de desempeño en universidades del Estado.

problemas, o la reflexión sobre la propia práctica son, entre otras, las que deben ser desarrolladas en los sistemas formativos.

Sin embargo, el proceso enseñanza – aprendizaje en la universidad tradicionalmente se ha basado en una formación que privilegia la transmisión pasiva de la información, con la acumulación, memorización y repetición de los contenidos, limitando la integración de las diferentes disciplinas, la construcción de aprendizaje significativo, el trabajo multidisciplinario, la resolución de problemas con una visión holística o la búsqueda de información necesaria para resolver las situaciones de aprendizaje.

En este contexto, la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera, como una forma de superar esos enfoques transmisivos, desde la década de los 90 dio inicio a un proceso de innovación en la formación de sus estudiantes, que se plasma a partir el año académico del 2003, con el Proyecto MECESUP "Innovación Curricular en la Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera: herramienta clave para responder a las demandas emergentes de la sociedad". Se trataba de implementar nuevos currículum en las carreras de Enfermería, Kinesiología, Medicina, Nutrición, Obstetricia y Puericultura y Tecnología Médica.

Esta innovación implicó un cambio en el enfoque del proceso de formación, desde el paradigma "centrado en el docente", al paradigma "centrado en el estudiante". Esto conlleva un cambio estructural del proceso de enseñanza aprendizaje y la transformación de roles de los involucrados en el proceso. El docente se desempeña como facilitador del aprendizaje, y el educando, como protagonista del proceso, donde debe desarrollar habilidades y destrezas que le permitan aprender a aprender de por vida, asumiendo un rol participativo y colaborativo, de reflexión permanente sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, proponiendo acciones concretas para la mejora.

Las innovaciones curriculares implementadas en la Facultad de Medicina centran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante. A tal efecto, en algunos de los Módulos integrados⁶, se utiliza como metodología de enseñanza, el aprendizaje basado en problemas, en grupos pequeños y multidisciplinarios con énfasis en problemas prioritarios de salud, promoviendo una visión integral del concepto salud - enfermedad, con un fuerte componente humanista, ético y bioético, privilegiando la pedagogía activa, fortaleciendo el desarrollo del pensamiento crítico, el autoaprendizaje con una mayor disponibilidad de tiempo para el estudio personal acorde a las necesidades individuales del estudiante.

Si bien es cierto, que el aprendizaje basado en problemas (ABP), como enfoque pedagógico se emplea desde la década de los 60 en la Universidad de McMaster, una década después en la Universidad de Maastricht y Universidades como Nuevo México, New Castle, Marilia, Londrina, Nacional Autónoma de México (Venturelli 2003, Dueñas 2001), existe escasa evidencia de la utilización de esta metodología en grupos multiprofesionales, y más aún en seis Carreras de la Salud.

Este proceso de innovación curricular, tiene especial significado para mí, ya que como he mencionado anteriormente formo parte de la Oficina de Educación en Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina desde la que participe en la génesis e implementación de la propuesta. De esta manera contribuí a que en los curriculum de las Carreras de la salud se generará un espacio común de aprendizaje multiprofesional, con énfasis en el aprendizaje basado en problemas como estrategia metodológica, convencida de las mejoras que esto implicaba en el estudiantado.

Retrospectivamente, a la luz de la reflexión, la experiencia y los resultados, cabe decir sin duda que este proceso fue un importante aporte en la formación

⁶ La concepción de Módulos Integrados, implica la eliminación de asignaturas de un área disciplinar, tales como, biología, farmacología, fisiología etc., centrando dichos contenidos en situaciones de aprendizaje del área profesional de la Carrera en cuestión.

de los futuros profesionales de la salud. Sin embargo, son muchísimas las inquietudes, dudas, interrogantes, cuestionamientos, que emergen a la luz, de la comprensión más profunda de aspectos epistemológicos, teóricos y prácticos que están presentes en el proceso educativo. Ello, sin duda ha contribuido a mi propia formación, al asumir estudios de un doctorado en educación.

Como Matrona que soy, al igual que todos los profesionales de la salud, no poseo formación específica en docencia universitaria. Mas aún, además de participar en la docencia de pregrado, motivaciones personales me llevaron a trabajar en la Facultad en la Oficina de Educación en Ciencias de la Salud, que asumió las funciones de capacitación pedagógica a los docentes profesionales de la salud en diferentes temáticas educativas.

Ambas tareas, la ejecución del Proyecto Innovación Curricular y la Formación Docente, se entrelazan y se mezclan en la generación de las inquietudes que motivaron el desarrollo de esta tesis doctoral. Los procesos de capacitación docente en los cuales participe orientados por los modelos de formación mencionados por Imbernon (1997) y Spark y Loucks-Horsley (1990), ¿habrán logrado su cometido?, ¿qué repercusiones tuvieron en las innovaciones curriculares de las Carreras de la Facultad?.

Estas innovaciones propuestas se generaron a través de un largo proceso, donde el punto de encuentro y trabajo lo constituyó el “Grupo de Trabajo de Desarrollo Curricular”, conformado por miembros de la OFECS, Directores de Carrera y profesores/as de cada Carrera. Estos grupos fueron construyendo en conjunto las propuestas de cambio, compartiéndolas y consensuándolas con el resto del profesorado de las diferentes Carreras. Este proceso complejo y diverso requiere ser recapitulado y documentado para poder comprender ¿cómo se dan esos procesos que fueron implementados en el aula a partir del 2003, en el profesorado y estudiantado de la Facultad de Medicina?. Esta será una de las cuestiones que trataré de responder en esta investigación.

Al respecto, Elliot (2000) menciona que la reforma curricular no es neutral desde el punto de vista teórico, esta orientado por un conjunto de ideas interrelacionadas sobre la naturaleza de la educación, el conocimiento, el aprendizaje, el currículo y la enseñanza, donde

“la mente “se adapta con” en vez de “adaptarse a” las estructuras de conocimiento” (p. 23).

Esta supuesta transformación educativa de los académicos (como proceso), no se desarrolló en forma lineal, sino más bien en un entorno muy complejo, que requirió una nueva comprensión del paradigma del proceso educativo, en base a intercambios de ideas y concepciones. Un proceso que exigió mucha autorreflexión e introspección del quehacer docente y que no estuvo ajeno a vencer las resistencias individuales y poder concretar las propuestas para asumir un nuevo rol docente, que tal vez, muchos académicos no incorporaron.

No deja de tener razón Fullan (2002), cuando al respecto del cambio curricular afirma que,

“fracasará si no se encuentra un modo de crear infraestructuras y procesos que involucren a los docentes en el desarrollo de las nuevas concepciones” (p. 68).

Y no en un sentido superficial, sino desde un significado profundo de los nuevos enfoques en la enseñanza – aprendizaje, que fue la tarea que se trató de hacer.

Todo este proceso de cambio se plasmó, entre otros lugares, en los currículum (planes de estudio, programas de asignaturas o módulos integrados, competencias declaradas por las Carreras, aprendizaje basado en problemas multiprofesional). Pero este es un cambio superficial y no implica la transformación de la enseñanza. Tal y como afirma Fullan (2002), aquello que

es imprescindible para un cambio genuino es la reculturalización del profesorado: el cambio de sus propios hábitos y creencias.

Por ello, una cuestión es lo plasmado estructuralmente por los académicos de cada Carrera y otra muy distinta, es lo que se da en la práctica educativa, en la vida del aula diariamente. Al respecto, Elliot (2000) señala que son:

“...son las prácticas las que constituyen el medio que a través el docente elabora sus propias teorías.” (p. 21).

Cuestión que me orienta a otra interrogante ¿cómo implementa la metodología en estudio el profesorado? ¿qué significado tiene el ABP multiprofesional para ellos/as?, ¿cómo van construyendo en el saber y en el actuar esta práctica educativa en particular?.

Cada profesor/a sitúa al cambio educativo en base a su propia capacidad reflexiva y la adecuación la realiza en base a su propia comprensión de la situación (Gimeno, 1998; Imbernón, 1998; Medina, 2006; Schön, 1992). Probablemente existan una pluralidad de comprensiones, en el colectivo del profesorado de la Facultad de Medicina, reflejada en una elevada diversidad en la aplicación de la estrategia del ABP multiprofesional.

Esto va más allá de la capacitación, de la formación, pues se trata de la comprensión y convicción profunda que sustenta la práctica educativa de cada docente. Muchas veces ellos/as pueden pensar que han cambiado, pero un cambio real implica cambios en las concepciones y en el comportamiento de los actores, en otras palabras, están determinados por lo que piensan y hacen.

La implementación de estos cambios en la Facultad de Medicina, no han sido explorados, de ahí la relevancia para la autora de la investigación propuesta, ya que permitirá interpretar y comprender el significado de las vivencias del estudiantado y profesorado del aprendizaje multiprofesional en base a

problemas en la formación del profesional que se imparte en la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera.

De las reflexiones anteriores, han surgido las siguientes preguntas:

- ¿cuáles son las aportaciones del aprendizaje basado en problemas multiprofesional a la formación del profesional de salud, desde la perspectiva del profesorado y del estudiantado?
- ¿cómo se desarrolla la práctica educativa del ABP multiprofesional en la Facultad de Medicina?
- ¿qué competencias contribuyen a desarrollar en los educandos ésta práctica educativa?
- ¿qué habilidades desarrollan los docentes con este tipo de estrategia metodológica?
- ¿cómo percibe el profesorado su rol docente?
- ¿cuáles son los aportes de la práctica evaluativa en el proceso tutorial para el profesorado y el estudiantado?
- ¿qué valores desarrollan los actores involucrados en el proceso con este tipo de metodología?

Todas estas cuestiones se convirtieron en la motivación inicial de este trabajo, ellas me ayudaron a orientar el estudio y precisar el diseño investigativo, lo que se ha planteado sucintamente en la introducción del documento, así como a, plantear el objetivo general y los específicos del proceso investigativo desarrollado.

1.1. Propósitos y objetivos que orientan el estudio

Por lo anteriormente planteado, centré todas mis inquietudes en un eje central que está relacionado con la interpretación y comprensión de *la significación que tiene el “Aprendizaje Basado en Problemas Multiprofesional” para el profesorado y estudiantado*, de la Facultad de Medicina de la Universidad de La

Frontera. Con ello se espera develar información relevante de los involucrados que den respuesta a mis inquietudes iniciales u a otras que probablemente emerjan durante el desarrollo de la investigación y me permitan dimensionar los alcances y las limitaciones de esta innovación de la práctica educativa en la formación de los profesionales de la salud, con el propósito de mejorar la didáctica en cuestión en el contexto local.

El fin último de este trabajo, sin duda será mejorar la calidad de la formación de estos profesionales, para que contribuyan con su desempeño a mejorar la calidad de vida de la población en el ámbito sanitario. Como se ha mencionado anteriormente, un resultado de calidad, en este caso entregar a la sociedad profesionales que den respuestas a las necesidades de las personas, formados no sólo con una experticia en su área disciplinar, sino también como personas y ciudadanos/as de un país democrático. Tiene que ver con los procesos de calidad, en este sentido, con los procesos de formación, con cambiar nuestras prácticas educativas hacia aquellas más integradoras, más centradas en los estudiantes, que contribuyan a desarrollar competencias en los profesionales no sólo en los aprendizajes del saber y saber hacer, sino también fortalecer los aprendizajes del saber ser y convivir.

Por ello se requiere; indagar en nuestra realidad, conocer, comprender e interpretar lo que hacemos, el cómo lo hacemos y para qué lo hacemos, como a su vez, generar información científica que respalde estas nuevas propuestas de formación profesional en salud, basada en la estrategia metodológica del ABP multiprofesional en pequeño grupo y compartir la experiencia con el mundo académico responsable de la formación de los profesionales de la salud.

Planteo pues los siguientes objetivos específicos que me orientaron al desarrollo del trabajo:

1. Comprender el significado educativo que tiene para el profesorado y el estudiantado la experiencia del aprendizaje basado en problemas multiprofesional en pequeño grupo, como estrategia metodológica de aprendizaje.
2. Analizar las características de los aprendizajes que pueden desarrollar los estudiantes a través de la metodología en estudio.
3. Desvelar la percepción del profesorado y estudiantado sobre las competencias que desarrollan los involucrados en la práctica pedagógica del ABP multiprofesional.
4. Indagar sobre las vivencias y significación de las prácticas evaluativas y tutoriales realizadas durante el aprendizaje basado en problemas multiprofesional.
5. Explorar los alcances y limitaciones del proceso evaluativo en el contexto de un tutorial en ABP para el profesorado y estudiantado.
6. Analizar las implicancias que tienen para los/as tutores/as y estudiantes el proceso tutorial.

2^a PARTE

MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 2 FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA SALUD PARA EL HOY Y EL MAÑANA

En este capítulo se reflexiona sobre las necesidades de formación del profesional de salud, en el contexto de la educación superior, por ende, se explora el rol que le compete a la universidad, como a si mismo, los lineamientos de las políticas públicas de educación y salud en Chile. Y cómo estas podrían estar en concordancia con el aprendizaje basado en problemas en pequeños grupos multiprofesionales, como estrategia metodológica incorporada en la Facultad de Medicina.

2.1. El rol de las universidades en la formación de los profesionales de la salud

En Chile, el rol de la universidad en las últimas décadas ha sufrido cambios profundos derivados de la globalización, la economía de mercado, la masificación y la disminución del financiamiento estatal (Brunner, 1994), en especial en las universidades públicas como lo es la de La Frontera. Esta situación, ha derivado a que ellas asuman otras preocupaciones, tales como, el autofinanciamiento, el énfasis en la producción científica y productiva, además del principal rol que les compete en la formación de profesionales íntegros, dedicada al cultivo del saber, como ha sido concebida históricamente.

Ya en el año 1930, Ortega y Gasset consideraba como cuestión fundamental dentro de la misión de la Universidad, el formar ciudadanos, la enseñanza de la cultura, de las profesiones e investigación científica. Cultura entendida al espíritu humano, al sistema vital de las ideas sobre el mundo y hombre de cada tiempo y de la enseñanza de las profesiones, donde destaca el enseñar sólo lo que el estudiante pueda aprender.

“...trasladar el fundamento pedagógico del saber y del maestro al discípulo y reconocer que son éste y sus condiciones peculiares lo único que puede guiarnos para construir un organismo con la enseñanza” (p. 7).

El autor hace mención al principio de economía de la enseñanza, referida a que el estudiante no puede aprender todo lo que habría que enseñarle, por lo que se hace necesario ahorrar en las materias enseñadas, organizando el proceso en base a los requerimientos del estudiantado, no del saber, ni del profesor, considerando dos aspectos esenciales, el estudiante y lo que él necesita para saber vivir. Estas ideas claramente valoran como principal eje de la actividad de la universidad, al estudiante como uno de sus objetivos fundamentales. Ideas que reafirma Imbernón (2000), al señalar la importancia de enseñar y aprender la complejidad de ser ciudadano, en el ámbito social, intercultural, democrático, solidario y medioambiental, tareas que les compete asumir a las instituciones formadoras.

En el contexto chileno, Riveros (2005) rector de la Universidad de Chile, señala que el ser de la universidad desde los tiempos de su creación, ha sido el ser humano de todo el quehacer universitario, contribuyendo al progreso material e intelectual del hombre, donde el espacio universitario es para provocar reflexión, proponer nuevas ideas, formular críticas a la sociedad, preparar a nuevas generaciones de líderes en producción y el intelecto y aportar conocimiento nuevo para el progreso, valorando para ello al humanismo como inspiración fundamental.

En el mismo sentido, Caire y Diener (2006) académicos de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera plantean, que la universidad contemporánea ha minimizado su función en el cultivo de ideas y de la inteligencia, para privilegiar la formación del recurso humano para una sociedad cuya principal dimensión es la económica. Los autores plantean una

universidad efectivamente humanista, capaz de desarrollar capacidad crítica y contribuir más allá de una sociedad en cambio. Al respecto señalan que,

“...los académicos están llamados a aceptar un proceso de transformación, una metamorfosis intelectual, que implica consolidar la idea de un académico (...) que tenga como primera consideración que el ser humano es un proyecto (...), teniendo conciencia de sí mismo y del medio, para traspasar el horizonte de su propia profesión, de la Universidad, de la nación y desde ahí transformar el medio: su sala de clases, su laboratorio, su oficina, su Facultad y su Universidad” (p. 45).

Por otra parte, la UNESCO plantea que la educación superior ha de emprender transformaciones y renovaciones que puedan trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad, aumentando su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre y complejidad colocando a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida. Mas concretamente, los documentos de orientación sobre “Cambio y el desarrollo de la educación superior” (1995) y “Conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI (1998), destacan en el ámbito educativo, la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza, que debería estar centrado en el estudiante, la renovación de contenidos, métodos y prácticas y medios de transmisión del saber, la formación de ciudadanos bien informados y profundamente motivados, capaces de analizar los problemas de la sociedad, fomentando competencias para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales. Todos estos aspectos pueden desarrollarse a través de la metodología del aprendizaje basado en problemas en pequeño grupo multiprofesional.

Sin embargo en relación al contexto actual de las universidades a nivel latinoamericano Brunner (1990), plantea que deben asumir cambios y desafíos para enfrentar el deterioro generalizado de la enseñanza universitaria producto de la rápida masificación, los bajos niveles de escolarización a nivel secundario de los que ingresan, el descrédito de las prácticas pedagógicas convencionales.

En el mismo sentido, Villanuevas (1990)⁷ señala que dentro de los problemas persistentes y los desafíos de la enseñanza universitaria, existen tres tipos de cambio sobre los que se debiera reflexionar; (i) sobre lo que se enseña, (ii) el modo en que se enseña y (iii) el modo en que las organizaciones se organizan. Por lo que se hace necesario en relación a la enseñanza, crear entornos de aprendizajes que capacite a los educandos para ser capaces de aprender a lo largo de la vida, pasando de un modelo pasivo basado en la acumulación de conocimiento, a uno activo donde ellos asuman una participación en el proceso de su aprendizaje.

Todas estas reflexiones y planteamientos rescatan por un lado la orientación tradicional de la universidad, en relación a la formación de profesionales más integrales, con un fuerte componente humanista y con capacidad crítica, que contribuyan a la búsqueda del bienestar de la sociedad. Y por otro, establecen la idea que la educación superior requiere de transformaciones y plantean la necesidad de un nuevo modelo de enseñanza en que el estudiante sea el centro del proceso. En este contexto, el ABP se sitúa como una estrategia metodológica capaz de integrar conocimientos y abordar el aprendizaje desde diferentes disciplinas, incorporando además de la especificidad del área de la salud, otras disciplinas como la psicología, sociología, antropología o ética, contribuyendo a una mirada más global e integral de las problemáticas en salud. Por otra parte, la dinámica de trabajo que el ABP incorpora contribuye a desarrollar en los estudiantes capacidades de análisis crítico, búsqueda de

⁷ Citado en Brunner, J. y col. (1990). La educación superior en América Latina: cambios y desafíos. Santiago de Chile: Ernesto Villanueva; p. 35.

información relevante, autonomía, aprender a aprender y fortalecer el aspecto valórico para una formación más integral.

2.2. Políticas públicas de educación superior en Chile

Una de las principales funciones de las instituciones de educación superior es la formación de profesionales y la producción de conocimiento, constituyéndose como un elemento principal para asegurar el desarrollo de los países. En relación a ello, en Chile se han implementado políticas públicas orientadas a fortalecer dichas funciones. Una de ellas ha sido el mejoramiento de la calidad de la formación profesional, que a través de los Proyectos MECESUP las universidades han implementado innovaciones y mejoras en dichos procesos.

Leiva (2005) destaca que el desarrollo de la educación terciaria en Chile es un factor estratégico, pues contribuye a un mayor bienestar tanto personal como colectivo. Para ello propone masificar la educación superior, ampliándola al acceso a sectores de la población estudiantil de bajos recursos, lo que permitiría una mayor movilidad social y económica, promoviendo la equidad. Sin embargo, la autora señala que este planteamiento requiere que las instituciones educadoras mejoren su función en relación a la institucionalidad, la gestión, el curriculum y los modelos de financiamiento. En relación al currículo, plantea centrarlo en el desarrollo de competencias del educando que le permitan enfrentar de mejor forma su futuro laboral, mejorar la pedagogía y la efectividad de la enseñanza.

En Chile, la reforma educacional se implementa a partir de 1996, siendo los principales lineamientos estar en consonancia con los cambios que han ocurrido a nivel mundial, cuyos objetivos se enmarcan en formar sujetos flexibles, con capacidad de adaptación al cambio e innovación, críticos para enfrentar problemas, desenvolverse en forma autónoma, tomar decisiones, capaces de trabajar en equipo con sólida formación moral (Valenzuela, Labarra y Rodríguez, 2008). Dichos planteamientos se centran en las políticas

educacionales entre otras, el privilegiar la calidad, lo cual implica dirigir el foco, hacia los procesos y resultados del aprendizaje incentivando los cambios a nivel curricular, ya que hasta ese momento se focalizaban en los insumos y recurso proporcionados por el Estado, no importando la calidad de dichos procesos.

Por lo cual las políticas impulsadas a nivel gubernamental introducen cambios en la legislación que rige a la educación superior, impulsando procesos de evaluación y autoevaluación y modificando los mecanismos de asignación de recursos públicos, los que fueron gradualmente incrementados a la educación superior, con el propósito de aumentar la calidad y la equidad del acceso a las universidades públicas (Brunner, 1994; Lolas, 2005).

Estos procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación fueron introducidos con la instalación del Consejo Superior de Educación, para el sistema privado de educación superior y en los años 2000 se generaliza la idea de aseguramiento universal de la calidad a través de una legislación apropiada. Estas ideas se han ido incorporando en los procesos de acreditación a nivel institucional y en los programas que ellas imparten, obligando de alguna forma que las instituciones reflexionen sobre los currículos y los procesos de formación profesional, implicando con ello mirar en su conjunto el proceso enseñanza-aprendizaje y dentro de ello las estrategias metodológicas utilizadas.

A mediados de los noventa se inició en Chile los programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación (MECE), a nivel de educación preescolar, escolar, media y superior, basados en cuatro ejes orientadores: (i) el mejoramiento de la calidad de la educación superior en todos sus niveles; (ii) la igualdad de oportunidades de acceso; (iii) el fomento del desarrollo regional y (iv) la internacionalización de la educación superior, otorgando fondos concursables de proyectos diseñados por las propias instituciones, potenciando la autonomía, la reflexión de su realidad y propuestas de logros a través de la

implementación de los proyectos. Esto se tradujo al interior de las instituciones de educación superior en cambios de los enfoques y prácticas pedagógicas, entre otras y aportes financieros adicionales para la concreción de ellas.

En este contexto la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera, que había iniciado en la década de los 90 un proceso de innovación en la formación de los/as estudiantes, concretando su implementación en el 2003 con la aprobación del Proyecto Educativo MECESUP "Innovación Curricular en la Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera: herramienta clave para responder a las demandas emergentes de la sociedad", que involucró a las carreras de: Enfermería, Kinesiología, Medicina, Nutrición, Obstetricia y Puericultura y Tecnología Médica.

Estas innovaciones en los Planes de Estudio de las carreras involucradas, significó disminuir una carga intraaula de 40 hrs. semanales a un máximo de 22 hrs., con el objetivo que el estudiantado contara con disponibilidad para el estudio independiente. Otro aspecto relevante fue el concepto de integración, lo que determinó, por un lado la eliminación de asignaturas específicas a nivel básico (ej. anatomía, biología), preclínico (ej. Farmacología, fisiología, fisiopatología) y de la especialidad, agrupando contenidos de dichas asignaturas a un eje temático disciplinar, de modo que los/as estudiantes aprendieran en un contexto situado, pertinente y práctico, es decir, más cercano a la naturaleza integrada de los problemas que deberían resolver en su futura práctica profesional. Esta reestructuración necesariamente implicó una adecuación de los contenidos, utilizando como marco referencial los problemas prioritarios de salud en Chile⁸.

Estructurar el curriculum en forma modular, con integración de diferentes disciplinas para aprender situaciones de salud específicas de cada profesión en forma multidimensional e insertando aprendizaje clínico en forma simultánea, tal

⁸ Véanse Anexo 1 Mallas Curriculares Innovadas de las Carreras de la Facultad de Medicina y Anexo 2 Mallas Curriculares de las Carreras de la Facultad de Medicina, previa innovación.

vez, fue el inicio de un enfoque curricular que pretendía potenciar una formación integral, con pertinencia y más realista en el estudiantado.

A la luz de lo planteado por Schön (1992), este enfoque podría representar lo opuesto a la concepción tradicional de la educación superior en la que la formación profesional se enmarca en un currículum normativo, donde la manera de entender la relación entre conocimientos y práctica profesional se basa en la racionalidad técnica. Existiendo una jerarquía de saberes fragmentados, que trata de solucionar problemas en base a la aplicación de conocimientos científicos. Situación que no siempre es real en la práctica clínica.

Probablemente la estructura curricular en Módulos integrados, utilizando estrategias metodológicas centradas en el estudiantes como el ABP en grupo pequeño multiprofesional, constituyen las bases para lo propuesto por Medina (1999), en relación a la necesidad de un “practicum reflexivo” en la formación de profesionales de la salud, contribuyendo a una visión dialéctica entre el conocimiento y la acción, a un proceso de investigación permanente y desarrollar esquemas de interpretación holísticos más que analíticos.

En síntesis, este proyecto permitió a la Facultad de Medicina incorporar el aprendizaje basado en problemas multiprofesional en los dos primeros años de formación como estrategia metodológica, con el fin de contribuir a una formación profesional más integral, reflexiva, fortaleciendo el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y el autoaprendizaje, con capacidades para la resolución de problemas y el trabajo en equipo multiprofesional. Si bien es cierto todas ellas se asocian en el lenguaje actual a competencias, más adelante se intenta profundizar en ello, a modo de comprender la relevancia e implicancias que puede tener el ABP multiprofesional en los procesos formativos para el profesorado y estudiantado de la Facultad de Medicina.

2.3. Políticas en la formación de los profesionales de la salud

En la formación del profesional de la salud se conjugan tanto las políticas educacionales como las de salud, las cuales deben coexistir bajo similares orientaciones al formar profesionales de la salud adecuados para una sociedad cambiante acorde a sus exigencias y requerimientos. Muchas son las organizaciones y declaraciones en Salud que lo abordan, recordarlas parece relevante cuando se exploran nuevas estrategias metodológicas que pueden contribuir a tales fines.

En 1988 la Declaración de Edimburgo manifestó preocupación por la educación médica, planteando una reforma que requería de un compromiso y voluntad política de modificar la formación de los profesionales que satisfagan verdaderamente las necesidades definidas de la sociedad en la cual están situados. Señalaba principios en relación a la formación del profesional de la salud, entre los que se destacan:

- Asegurar la continuidad del aprendizaje de toda la vida, por medio del desplazamiento del énfasis de los métodos pasivos, hacia un aprendizaje más activo.
- Capacitar a los docentes para formar educadores, no solamente en contenido, y recompensar la excelencia educativa como la excelencia en la investigación.
- Tratar de lograr la integración de la educación en ciencia y la educación en práctica, empleando la solución de problemas como base del aprendizaje; emplear métodos que vayan más allá de la capacidad intelectual y logro académico, para que incluya la evaluación de cualidades personales.

Estas directrices indican orientaciones en la formación y competencias deseables en los futuros profesionales, que van más allá de la formación teórica de la disciplina profesional. Implican un desarrollo integral de la persona que lo potencie hacia un crecimiento profesional continuo en base a un proceso

de reflexión, como a su vez, orienta hacia la utilización de estrategias de formación centradas en el estudiante, con un aprendizaje más activo y procesos evaluativos que incorporen cualidades personales.

La OPS⁹/OMS desde 1994¹⁰, señala como uno de los principios rectores la búsqueda de la equidad en salud y la lucha contra las inequidades como un imperativo moral y un objetivo esencial de política social en los procesos de reforma en salud. Para ello, en relación a la formación de los profesionales de la salud, expresa que estos deberían adquirir nuevas competencias derivadas de los cambios en los modelos de atención y la nueva organización del trabajo, tendiente a la conformación de equipos, con el fin de tener mayor poder de resolutivez, para responder a las exigencias de calidad y productividad.

En el mismo sentido Venturelli (2003), señala algunos principios establecidos en la 48ª Asamblea de la Organización Mundial de la Salud en 1995, que reconoce problemas en la educación médica y su impacto en el proceso de la salud. Entre ellos se destacan, el reconocimiento de la importancia de que se sitúe la enseñanza de la medicina en el contexto de una enseñanza multidisciplinaria y el fortalecimiento de actividades de prevención y promoción mediante una enseñanza más adecuada que responda a las necesidades de la población.

Por otra parte el nuevo modelo de salud en Chile, tiende hacia un enfoque centrado en el núcleo familiar, lo que conlleva implícito el trabajo en equipo multiprofesional. El Proyecto AUPAS¹¹ (2001) plantea que el modelo con orientación comunitaria, pretende entender los problemas de salud de los individuos en el contexto de su familia y comunidades, rescatando la importancia del concepto “actuación unificada”, definido como el grado en que

⁹ La Organización Panamericana de Salud (OPS) organismo internacional de salud pública que actúa como una oficina regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud (OMS).dedicados a mejorar la salud y la vida de los países Latinoamericanos y del Caribe.

¹⁰ Citado en Irigoien y Vargas (2002). Competencia laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Montevideo: Cinterfor/OIT; p. 23.

¹¹ AUPAS, Proyecto Actuando Unidos para la Salud (2001). Desafíos y oportunidades de las asociaciones en el desarrollo de la salud. Organización Mundial de la Salud.

diferentes agentes (profesionales) comparten un compromiso para satisfacer las necesidades de salud de la gente, enmarcados en la calidad, equidad, relevancia y costo-efectividad.

En este sentido, tanto la autonomía, como la integración de las actividades orientadas a la salud individual y poblacional conllevan a una concepción multisistémica de las problemáticas en salud. De tal modo, que para los profesionales implica conocer claramente lo que se espera de ellos, no sólo las competencias en el área disciplinar, sino también en el ámbito de las competencias genéricas, a fin de que impacten en los estándares de salud de las poblaciones, como así mismo el estar comprometidos con un proceso de cambio permanente en salud.

De tal modo que la propuesta de generar espacios de aprendizaje multiprofesional desde los inicios de la formación, aparece como algo relevante al considerar planteamientos, orientaciones y lineamientos de organizaciones y declaraciones internacionales de la salud. Si se considera que los problemas de salud requieren perspectivas y acciones de todos los profesionales de la salud en su conjunto y de una mirada global e integral para sus soluciones, sin duda, que este espacio de aprendizaje común multiprofesional permitirá a los/as estudiantes reconocer lo que hace el otro, valorar y respetar al otro. Esto conlleva a desarrollar habilidades de trabajo en equipo, potenciando un resultado con los aportes de todos frente a una tarea común. Espacios que contribuyen, además a la generación de redes de apoyo de sus pares en el aprendizaje durante su formación y un modelo de trabajo que se espera que el estudiantado pueda ser replicado en su futuro laboral.

2.4. Competencias del profesionales de la salud

Actualmente los profesionales de la salud insertos en una sociedad cambiante, globalizada, compleja e incierta deben satisfacer las necesidades de las comunidades, con el fin de contribuir a lo declarado por la OPS (1996) de

contar con sistemas de salud equitativos, eficientes, efectivos, sustentables y orientados hacia la satisfacción de las necesidades de salud de sus poblaciones, donde el desarrollo integral de los recursos humanos se convierte en una función esencial de las instituciones de educación superior. Sin embargo, los sistemas educativos no siempre desarrollan en el estudiantado competencias necesarias para tales fines, existiendo una brecha que se requiere disminuir.

Cabe preguntarse entonces ¿cuáles deben ser estas competencias que debieran poseer los profesionales?, para que las instituciones de educación superior establezcan las adecuaciones en el proceso enseñanza aprendizaje para su desarrollo.

Para Irigoin y Vargas (2002, 1999), el concepto de competencia tiene que ver con una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos. Los autores destacan el desarrollo de las actitudes de las personas, lo que el individuo es en su afectividad y su volición, buscando un enfoque integrador en que la persona desde su ser ponga en juego todo su saber y su hacer, identificando la flexibilidad y la capacidad de adaptación como competencias claves para el logro de un desempeño laboral en el sistema de salud, reconocido como uno de los sistemas de mayor complejidad. En el mismo sentido Zarifian (2001), propone integrar las llamadas competencias sociales de autonomía, de responsabilidad y comunicación como competencias profesionales importantes para un buen desempeño laboral.

En el ámbito educativo se define como la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad personal, social, natural o simbólica. Cada competencia es así entendida como la integración de tres tipos de saberes, el conceptual (saber), el procedimental (saber hacer) y el actitudinal (ser). Siendo aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, que llevan a desempeños adaptativos

en ambientes significativos (Pinto, 1999; Masterpasqua, 1991¹²; Torrado, 2000).

En el concepto de competencia esta implícito la conjunción de los aprendizajes en el ámbito del saber, del hacer y del ser. En este sentido Gonczi y Athanasou, (1996), plantean que se trata de un enfoque holístico en la medida en que integra estos aprendizajes, los que se relacionan con atributos y tareas en un contexto determinado, permitiendo además, incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño. Hager y Beckett (1996), expresan que la explicación o atributos de una competencia por sí solos no bastan, sino que además debe cubrir las tareas que ello implica. Así mismo Zabala y Arnau (2007), destaca que se aprenden en situaciones y problemas reales, donde el aprendizaje de la disciplina no es suficiente y requiere metodologías globalizadoras y procesos evaluativos de resolución de problemas.

También la Comisión Europea para la educación, la formación y la juventud (Comisión Européenne, 1995), postula el desarrollo de una cultura general como competencia para la empleabilidad, definiéndola como la capacidad de cada persona para que desde sus condiciones personales pueda hacer algo con lo que sabe. Para ello la Comisión propone dos desafíos para la educación, la primera, centrada en la cultura general, aprender el significado de las cosas, comprender, crear, tener criterio y tomar decisiones y la segunda, centrada en el desarrollo de la creación de empleo, considerando el conocimiento de base “el saber”, el conocimiento técnico “el saber hacer” y las aptitudes “el saber ser”, como la comunicación, el trabajo en equipo y la autonomía.

Otro elemento que incorpora Mertens (2000) en relación a las competencias formadas en las instituciones educativas, es que pueden transformarse continuamente para dar respuesta a nuevas demandas de la sociedad y que el modelo tradicional basado en enseñanza en cursos y organizados en

¹² Citado en Irigoien y Vargas (2002). Competencia laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Montevideo: Cinterfor/OIT; p. 45.

programas no satisfacen dichos requerimientos, por lo que se debe orientar el proceso educativo hacia un modelo aprender a aprender, implicando el concepto de cambio continuo.

Así mismo, Tobón (2006) señala que la formación basada en competencias requiere de la asunción de una nueva inteligencia y racionalidad que trascienda la parcelación y la fragmentación, con el fin de abordar la realidad en su multidimensionalidad. Al respecto cabe mencionar la reflexión que plantea Morin (2000).

“Entre más multidimensionales se vuelven los problemas más incapacidad hay de pensar su multidimensionalidad, entre más progresa la crisis, más progresa la incapacidad para pensar la crisis, entre más planetarios se vuelven los problemas, más impensables son. Incapaz de proyectar el contexto y el complejo planetario, la inteligencia ciega se vuelve inconsciente e irresponsable” (p. 34).

Definir las competencias profesionales respecto del saber y saber hacer en el ámbito profesional, dos dimensiones básicas de los saberes de la educación (Delors, 1996), aparentemente no revierte mayor complejidad ya que dependerá de los perfiles y el quehacer profesional. Sin embargo, en el ámbito del saber ser y saber convivir, se requiere de un proceso de mayor complejidad, dado que se relacionan con el aspecto actitudinal de las personas, muchas veces son cuestiones axiológicas, que requieren ser identificadas, conceptualizadas y consensuadas por el profesorado, para que en primer término, sean declaradas en las currícula y posteriormente se reflexione en el cómo los/as estudiantes las adquieran durante su proceso formativo para ser asumidas como tal.

En el ámbito de los aprendizajes del ser y saber convivir se encuentran las competencias genéricas, las cuales el Proyecto Tuning (2003) clasifica en:

instrumentales, interpersonales y sistémicas. En la tabla 1 se señalan las competencias relevantes identificadas en cada categoría.

| Clasificación | Concepto | Competencias |
|------------------------|---|--|
| Instrumentales | Competencias que tienen una función instrumental | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades cognitivas ▪ Capacidades metodológicas ▪ Destrezas tecnológicas ▪ Destrezas lingüísticas |
| Interpersonales | Competencias que tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad crítica y autocrítica ▪ Habilidades de comunicación ▪ Compromiso ético ▪ Trabajo en equipo ▪ Habilidades interpersonales ▪ Apreciación a la diversidad y multiculturalidad |
| Sistémicas | Competencias que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, sensibilidad y conocimiento que permiten ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis y síntesis ▪ Aplicar conocimientos ▪ Resolución de problemas ▪ Capacidad de aprender ▪ Habilidades de investigación ▪ Liderazgo ▪ Autonomía ▪ Diseño y gestión de proyectos ▪ Capacidad de adaptación |

Tabla 1. Clasificación de Competencias Genéricas del Proyecto Tuning.

La importancia de las competencias genéricas también son señaladas en el Informe del Proyecto Tuning América Latina (2007), al mencionar que los campos profesionales se transforman, generando nuevos nichos de tareas, por lo tanto la versatilidad es, cada vez una característica fundamental, es decir, que la flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, el saber cómo resolver problemas, la preparación para la incertidumbre, sin duda son nuevas habilidades que requerirán los profesionales del mañana.

En el mismo sentido, la Universidad de La Frontera en el año 1995 aprobó el documento “Bases para el desarrollo cualitativo de la docencia universitaria” con el propósito de orientar nuevos diseños curriculares, reevaluar las concepciones docentes, examinar nuevos modelos educativos a partir de las transformaciones del entorno. Este documento generó la propuesta de Política

de Formación Profesional (2005), que otorga lineamientos y orientaciones que regulan la formación de profesionales en la universidad, asumiendo el compromiso de desarrollar en los educandos las competencias genéricas constitutivas al perfil del estudiantado de la Universidad de La Frontera (UFRO), la que se describe en la tabla 2.

| Clasificación | Competencias |
|------------------------|---|
| Instrumentales | <ul style="list-style-type: none">▪ Comunicación verbal y escrita en castellano▪ Comprensión lectora▪ Comunicación en inglés▪ Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) |
| Interpersonales | <ul style="list-style-type: none">▪ Trabajo en equipo▪ Emprendimiento▪ Liderazgo▪ Responsabilidad social |
| Sistémicas | <ul style="list-style-type: none">▪ Capacidad de aprender a aprender▪ Pensamiento crítico▪ Pensamiento complejo |

Tabla 2. Competencias Genéricas del Perfil del Estudiantado UFRO.

En consecuencia hoy en día las universidades deben definir sus currículas acorde a las necesidades del medio, responder tanto a los cambios epidemiológicos, biodemográficos, económicos y socioculturales de la población, como así mismo cambios en el paradigma del proceso enseñanza aprendizaje, donde el estudiantado sea el centro del proceso y desarrollar competencias genéricas transversales y específicas en el proceso de formación profesional que le permita enfrentar la compleja y cambiante sociedad actual.

Sin duda que las competencias genéricas requeridas por el profesional de la salud, han sido ampliamente identificadas y definida en la literatura, lo que ha determinado que las instituciones de educación superior han volcados sus esfuerzos para el logro de ellas. Sin embargo, su aprendizaje resulta complejo debido a su naturaleza, la que se relaciona preferentemente con el ámbito de lo actitudinal.

En este sentido el ABP multiprofesional, como una metodología centrada en el estudiante contribuye al desarrollo de algunas competencias genéricas, donde el educando tiene una participación activa en su proceso de aprendizaje. Entre ellas se destacan, la capacidad de análisis, síntesis, indagación, trabajo en equipo, comunicación, relaciones interpersonales, pensamiento crítico, autonomía y aprender a aprender. Estas competencias pueden ser potencialmente desarrolladas por el estudiantado al sistematizar cada etapa del ABP en un contexto de grupo pequeño multiprofesional permitiendo interacciones entre tutores y estudiantes. Dichas etapas serán analizadas en los capítulos siguientes. Esta dinámica de trabajo determina aprendizajes no sólo de resultados, sino que de proceso al hacer conciente el cómo se logran dichos contenidos, procurando de este modo una formación integral y un desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo.

Cabe mencionar que el ABP en pequeño grupo para su adecuada implementación requiere al menos, de una clara comprensión y profunda convicción del profesorado del valor como herramienta pedagógica y sus potencialidades para el logro de importantes competencias genéricas, como de la experticia del profesorado como tutor/a traducido en el manejo de grupo pequeño, y una calidad en los escenarios de aprendizaje para que efectivamente promuevan el logro de los aprendizajes.

El aprendizaje basado en problemas en grupo pequeño se plantea como una estrategia metodológica centrada en el estudiante que permite que el educando sea el gestor de su aprendizaje, generando espacios de reflexión individual y grupal dada la dinámica del proceso tutorial. Por ello en este capítulo se exploran los fundamentos teóricos y epistemológicos que sustentan, una pedagogía comprensiva e integral y el fundamento de las prácticas del profesorado que se orienten a estos propósitos.

3.1. Una formación reflexiva e integral en los profesionales de la salud

Ya en los años 30 del siglo pasado Dewey construye su definición de educación en base a los conceptos de acción, experiencia y conocimiento, destacando que no toda experiencia es educativa, sino aquella donde el estudiante mediante la capacidad intelectual le permite establecer conexiones específicas entre lo que hace y las consecuencias que resultan, es decir, la reflexión es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Para el autor la reflexión es la aceptación de tal responsabilidad, es el punto de partida de todo proceso de pensamiento. Este proceso hace ser críticos al estudiantado al asumir determinadas posturas y responsabilizarse de sus actos al realizar un examen activo de sus necesidades de aprendizaje, los conocimientos, sus fundamentos y su búsqueda.

En consecuencia el aprendizaje es logrado a través de la experiencia personal de cada uno de los/as estudiantes, Dewey (1995) lo expresa en lo siguiente.

“Aprender por la experiencia, es establecer una conexión hacia atrás y hacia delante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia. En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar, un experimento en el mundo para averiguar cómo es y el sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas” (p. 125).

El pensar reflexivamente según el autor, sólo se realiza cuando se está dispuesto a tolerar la ambigüedad y a proseguir con la búsqueda donde la naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento y la finalidad controla el proceso de pensar, destacando como valor el accionar en forma consciente; lo que determina significados a las cosas. Bajo esta mirada la formación del pensamiento reflexivo es indirecta, por estas razones Dewey (1989) señala, que la dificultad para formar hábitos de pensamiento reflexivo se relaciona con crear condiciones que despierten y orienten la curiosidad de establecer, entre las cosas experimentadas, las conexiones que promuevan en el futuro el flujo de sugerencias y creen cuestiones y finalidades que favorezcan la coherencia lógica en la situación de ideas. Dewey, caracteriza así el pensamiento reflexivo:

“El pensamiento reflexivo, a diferencia de otras operaciones a las que se aplica la denominación de pensamiento, implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad” (p. 28).

También menciona como funciones esenciales de la actividad reflexiva las siguientes cinco fases o aspectos: sugerencias en las que la mente salta hacia delante en busca de una posible solución; una intelectualización de la dificultad o perplejidad que se ha experimentado en un problema, que hay que resolver

una pregunta a la que hay que buscar respuesta; el uso de sugerencias como idea conductora o hipótesis, para iniciar la recogida de material objetivo; la elaboración mental de la idea, razonamiento y comprobación de hipótesis mediante la acción real o imaginada.

En este sentido el aprendizaje basado en problemas establece en las etapas para su desarrollo lo mencionado por Dewey, por lo que esta estrategia metodológica se sustenta en un proceso de reflexión, ya que estimula mediante simulaciones o problemas teóricos de salud a realizar un aprendizaje activo. Los problemas se presentan como desafíos, como retos para la inteligencia, contextualizadas al interés del estudiantado, con el fin de motivar, dar sentido, utilidad e importancia al quehacer profesional futuro, percibiendo la necesidad de funcionalidad de lo aprendido. Dewey (1989) lo destaca al expresar.

“Cuando los alumnos estudian temas demasiado ajenos a su experiencia, ello no despierta su curiosidad activa ni supera su capacidad de comprensión, de modo que los alumnos comienzan a utilizar para los temas escolares una escala de valores y de realidades que nada tiene que ver con la que emplean para las cuestiones de la vida que les interesan de verdad” (p. 44).

En consecuencia en el ABP multiprofesional se observa lo siguiente; en primer término son los problemas o la falta de conocimiento necesario para comprender una situación determinada la que lleva a los/as estudiantes a pensar, a reflexionar, a buscar información y soluciones que reduzcan la incertidumbre y a dar significación a los conocimientos y la relación entre ellos. Es por ello que la construcción de buenos escenarios de aprendizaje resulta de mucha relevancia, es decir, deben ser realistas, controversiales, que estimule los conocimientos previos, entre otros (Cabalín, Cabezas, Illesca, Navarro, Sandoval, San Martín, Zamora, 2006). Y en segundo término, es el desempeño del tutor/a, traducido en la interacción con el estudiantado, el que a través de preguntas y cuestionamientos contribuye a un aprendizaje reflexivo.

En relación al aprendizaje reflexivo Schön (1992) propone desarrollar una nueva epistemología de la práctica profesional, que sitúe los problemas técnicos dentro del marco de la investigación reflexiva, un práctico reflexivo donde éste pueda reaccionar ante lo inesperado o lo extraño, reestructurando estrategias de acción. En esta acción se distinguen el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción. El conocimiento no se aplica a la acción, aplicación y acción son actos diferentes, ese conocimiento no predetermina la acción, por ello es conocimiento en la acción. La reflexión en la acción, es pensar sobre lo que hacemos, incluso durante la acción misma, se efectúa en medio y durante la acción, para reorganizar lo que estamos haciendo en el instante de su realización. La reflexión sobre la reflexión en la acción, permite reconstruir y comprender retrospectivamente sus procesos de reflexión en la práctica.

Es decir, subyace en esta visión de la reflexión en la acción una concepción constructivista de los aprendizajes. La que puede ser desarrollada y potenciada a través del ABP en pequeños grupos, donde en estos espacios de aprendizaje los/as estudiantes al sistematizar el proceso con la orientación del tutor/a puede contribuir hacia una formación de un práctico reflexivo, siendo de gran importancia la realización de dichos procesos desde los inicios de la formación de los profesionales de la salud.

En este sentido se podría pensar que si los estudiantes aprenden a través de una estrategia determinada, en este caso el del aprendizaje basado en problemas, los/as estudiantes a futuro podrían desarrollar una estructura mental y actuar en base a un pensamiento reflexivo, comprensivo, que si bien es cierto el contexto temporal será diferente, la forma de enfrentar las situaciones en salud serían bajo las premisas mencionadas, es decir, preparar a los/as estudiantes para resolver problemas que aún no existen.

Por otra parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje es en sí complejo, sumado a ello los profesionales de la salud aprenden en contextos reales,

donde interactúan con diferentes profesionales, pacientes, usuarios, pares, docentes en situaciones de riesgo con salud y enfermedad de la población. Lo que determina que deban enfrentar situaciones complejas e inciertas. Es por ello que los procesos formativos deben cautelar espacios para el análisis y la reflexión de las complejidades e incertidumbres de la sociedad actual y futura.

Al respecto, Morin (1998, 2001) señala que al no reconocer la ambigüedad, la incertidumbre, el desorden/orden nos lleva a una “inteligencia ciega”, lo que no nos permite ver más allá de los propios límites. Por ello propone la idea de un pensamiento complejo, que evite la reducción, disyunción y separación del conocimiento, donde propone una organización del pensamiento en la que el orden y el desorden interactúan, están presentes, lo que implica un pensamiento múltiple y diverso para la comprensión del conocimiento. Esto conlleva una transformación del modo de pensar, percibir y valorar la realidad donde los contextos físicos, biológicos, psicológicos, antropológicos, sociales, económicos, ambientales, entre otros, son recíprocamente interdependientes.

Sobre el concepto del pensamiento complejo Tobón (2006), plantea que complementa la teoría sistémica para la construcción de saberes, donde se entrelazan todos los elementos para comprender los procesos en su interrelación, recursividad, organización, diferencia, oposición y complementación dentro de factores de orden y incertidumbre, constituyendo el saber desde la hermenéutica o sea interpretativo y comprensivo.

Sumado a ello Delgado (2008) señala, que el pensamiento complejo posee ciertas peculiaridades que le son intrínsecas y pueden convertirse en indicadores de su desarrollo, señalando dos orientaciones.

- La primera hace énfasis en el proceso de pensar y su producto: relacionadas con la construcción de unidades integradoras. Lo que para Morin (1998) implica conservar las características primarias del todo; la abstracción contextualizada, la posibilidad de abstraerse en forma flexible a contextos múltiples, destacando su carácter crítico y reflexivo.

Esta orientación no sólo se aplica al conocimiento sino al propio proceso.

- La segunda se refiere a las actitudes y motivaciones del pensamiento complejo: relativas a una postura abierta, de aceptación y comprensión de la incertidumbre y ambigüedad; la búsqueda individual de cambios y retos para satisfacer necesidades personales y la motivación hacia la autosuperación lo que implica el autoconocimiento de las potencialidades individuales (Fariñas, 2006).

En suma para un aprendizaje reflexivo y un pensamiento complejo se requiere que el/la estudiante sea capaz de establecer conexiones entre lo que hace y sus consecuencias, lo que requiere de situaciones de aprendizaje que despierten curiosidad, motivación, que los estimule. Se trata de ofrecerles situaciones de aprendizaje que eviten la reducción y separación del conocimiento, donde puedan visualizar las interrelaciones y recursividad de todos los elementos, lo que les permitirá comprender los procesos en forma holística e integral. Cautelando espacios para el análisis y la reflexión de las complejidades e incertidumbres tanto de sus propios procesos, como del entorno educativo y de salud.

El ABP es coherente con esta mirada, ya que utiliza escenarios reales del ámbito de la salud, como estímulo inicial para la construcción de aprendizajes integrados, que evitan la reducción y separación del conocimiento, por el contrario, son escenarios que permiten al estudiantado visualizar, analizar, reflexionar acerca de la complejidad de las problemáticas de salud, con la orientación del/a tutor/a.

Por lo que tanto educador y educando están en constante autoorganización e interacción. A su vez, ambos conforman parte de un medio, el cual se construye como un contexto determinado necesario y fundamental de considerar, como son las organizaciones formadoras, es decir, la Universidad.

Así, la totalidad y sus partes se interrelacionan en un todo interdependiente y complementario en múltiples redes.

Bajo este paradigma las instituciones educativas adquieren un nuevo significado, podrían ser consideradas organizaciones autopoieticas (autoorganización), de modo que el producto son productores de aquello que los produce, asunciones basadas en la teoría de Maturana y Valera (1984) quién define a la organización de algo, como el conjunto de relaciones que tienen que existir o tienen que darse para que ese algo sea. El que construye es el organismo, el observador, construyendo dominios consensuales por autopoiesis, por acoplamiento estructural. Maturana explica que los seres humanos se construyen ellos mismos estructural y funcionalmente a través de selectivas transacciones informales, materiales y energéticas con su ambiente y a través de procesos constructivos internos, siendo uno de los subsistemas de mayor capacidad autoconstructiva el aspecto cognitivo. Considerando a esto último como un aprendizaje integral, holístico desde el saber, el hacer, el ser y convivir, como la integralidad disciplinar.

3.1.1. Integralidad en los aprendizajes en salud

Las problemáticas de salud de la población deben ser abordadas desde una perspectiva holística, si comprendemos la multiplicidad de factores que intervienen en ella. El hombre no puede ser explicado por una causa, sino más bien comprendido desde una totalidad integrada, donde distintas disciplinas y saberes aportan a una visión de conjunto y de integralidad.

Schön (1992) señala que los centros formadores de profesionales tradicionalmente establecen un currículo normativo, organizado según la racionalidad técnica. Esto implica una jerarquía de saberes, donde los principios teóricos, abstractos y normativos ocupan el vértice de la pirámide y los problemas concretos la base, por ello la práctica competente se basa en el conocimiento sistemático, preferentemente de carácter científico. El autor

menciona que se cree que el médico debe formarse para solucionar problemas biotécnicos, iniciando el proceso por el aprendizaje de las ciencias básicas, a continuación las ciencias aplicadas y posteriormente el prácticum en el que se supone que los estudiantes aplican los conocimientos. Visualizándose con ello la tendencia en la formación de los profesionales, caracterizada por la compartimentación de los saberes o disciplinas, muchas veces sin relación entre ellas. Lo que conlleva a una falta de integración y globalización.

Por otro lado Morin (1999) menciona que nuestra educación nos ha enseñado a separar, compartimentar, aislar y no ligar los conocimientos. La inteligencia parcelada, compartimentada mecanicista, disyuntiva, reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional, siendo una inteligencia miope que termina normalmente por enceguecerse.

En similar sentido, Delval (2004) se refiere a la enseñanza a partir de problemas, como una estrategia que permite reflexionar sobre el mundo, al mencionar:

“Si queremos entender al hombre tenemos que proporcionar una educación integrada, que parta de problemas y no de materias, y enseñar sobre todo a reflexionar con libertad sobre las cosas, sin poner el énfasis en la tradición y en la reproducción de lo que otros ya sabían...muchos profesores se oponen a ella, no por otra razón que porque no dominan los conocimientos y no están acostumbrados a promover la capacidad de pensar en sus alumnos. Están anclados en la transmisión de conocimientos concretos y desintegrados...sin duda, lo que más les falta es esa capacidad de enseñar a partir de problemas que son objeto simultáneo de varias disciplinas” (p. 101).

La fragmentación de la enseñanza basada en áreas disciplinarias no permite visualizar al individuo como un todo integral, ni el concepto de salud y enfermedad como un continuo y multifactorial tanto a nivel individual como comunitario. Por lo que se debería enfrentar al estudiantado a situaciones de aprendizaje con problemas prácticos, realistas, concretos, desde la perspectiva biológica, psicológica, social, económica, cultural y espiritual. En este sentido el aprendizaje basado en problemas integra todas estas perspectivas, lo que favorece en ellos/as una mirada más global y holística de sus aprendizajes.

3.2. El rol del profesorado

Cabe preguntarse a la luz de lo analizado en los apartados anteriores, cuál es el rol y las prácticas que le competen a profesores/as en un contexto educativo que propicie un aprendizaje comprensivo, analítico, reflexivo e integral. De tal manera que el estudiantado desarrolle competencias que respondan a las necesidades exigidas por el medio y le permitan contribuir a mejorar los estándares de salud de las poblaciones, participando activamente en los procesos de cambio e innovaciones sociales.

Carr (1990) plantea la educación como una ciencia crítica que se distingue por el objetivo que persigue, el conocimiento que produce y el método que utiliza. Siendo el objetivo mejorar la educación, posibilitando que los prácticos educativos optimicen racionalmente su práctica para y por ellos mismos. Así mismo Stenhouse (1991), señala que la mejora ocurrirá por el proceso experimental de la propia práctica, lo que convierte al profesor en un investigador de su propia práctica.

Por otro lado Hargreaves (1996), resalta del concepto de postmodernidad y la idea de que vivimos en un nuevo contexto caracterizado por profundas transformaciones científicas, tecnológicas y culturales que han dado paso a la reorganización intensa de la vida política, económica y social en el mundo. Donde la flexibilidad, la nueva concepción de consumo, acumulación tanto de

bienes como conocimiento e información, la globalización y la muerte de las certezas, entre otras, determinan inevitablemente cambios en las funciones y prácticas educativas del profesorado, las que deben orientarse a las necesidades del contexto actual. Una educación que permita a los futuros profesionales enfrentar las problemáticas de salud que aún no existen en los escenarios actuales y la complejidad del mundo actual y futuro.

En el mismo sentido, Freire (2006) menciona ciertos saberes fundamentales de la práctica de un docente, los cuales son demandados por la práctica educativa en si misma, dentro de ellos se destacan, la reflexión crítica sobre la práctica que se torna una exigencia de la relación teoría/práctica, el asumir que el enseñar es crear las posibilidades de su producción o construcción, cuanto mas críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se desarrolla y construye la curiosidad epistemológica, sin la cual no se alcanza el conocimiento cabal del objeto.

Este autor crítica y rechaza la enseñanza bancaria, planteando la disyuntiva de ser un educador bancario o un educador problematizador. Señalando que expresar al mundo y autoexpresarse son cualidades únicas de los seres humanos y la educación en cualquier nivel sería más gratificante si estimulara el desarrollo de esta necesidad. Esto no se lograría en una educación bancaria, donde el educador remplace la autoexpresión por un “depósito”, que espera que el educando capitalice, eliminando su curiosidad, el espíritu inquisitivo y la creatividad (Freire, 1990).

El docente es un profesional, que enfrenta múltiples situaciones inciertas y complejas, de ahí la importancia del desarrollo de capacidades reflexivas para interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza. En este sentido el ejercicio de la práctica del profesorado debe ser un proceso constante de estudio, de reflexión, de discusión, de confrontación, de experimentación, conjunta y dialéctica entre el contexto y el colectivo de profesores, asumiendo

un grado de poder que repercute en el gobierno de sí mismo (Imbernón, 1997, 1999; De la Torre, 2000).

En consecuencia la práctica profesional del docente debe ser una práctica intelectual, autónoma y no meramente técnica, de manera que mediante la acción y la reflexión conjunta, la indagación y la experimentación, se vaya desarrollando progresivamente el conocimiento profesional. El conocimiento pedagógico esta estrechamente ligado a la acción, siendo un conocimiento práctico, por ello es fundamental que el docente incorpore en su quehacer la reflexión, valorando su práctica, como parte de su acción formadora (Schön, 1992; Zeichner, 1983; Giroux, 1997).

Al respecto Elliott (1996) señala,

“que lo que hace de la enseñanza una práctica educativa no es sólo la calidad de sus resultados, sino la manifestación en la misma práctica de cualidades que la constituyen como proceso educativo capaz de promover unos resultados educativos” (p. 68).

Es decir, la enseñanza es la mediación que realiza el docente entre los aprendizajes y el estudiantado, o sea la práctica educativa del profesorado, la que supone tener en cuenta tanto los resultados como el proceso, por ende, la calidad de los resultados esta en relación a la calidad del proceso, siendo ambos mutuamente constitutivos. En este sentido, el autor menciona la importancia de la práctica reflexiva, la que supone reflexividad y autoconciencia, como a si mismo, la relación que postula, ya que esta autoconciencia lleva consigo una visión en que las estructuras institucionales configuran y limitan al yo en acción. Por lo que la práctica reflexiva supone la autocrítica y crítica de las instituciones.

Por otra parte, Freire (1990) plantea que la educación liberadora es un proceso mediante el cual el educador invita a los educandos a reconocer y descubrir

críticamente la realidad, a través del diálogo como metodología, donde el rol de educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de la realidad. Para el educador que experimenta el acto de conocer junto a sus estudiantes, el diálogo constituye el signo mismo del acto de conocer. En este sentido en el ABP en grupo pequeño, se establece el diálogo como una interacción constante entre todos los integrantes del grupo, que a través de preguntas, planteamientos de reflexiones, el docente en forma intencionada basada en los objetivos a desarrollar somete al educando a un desafío intelectual de exploración, descubrimiento y resolución de problemas

Sumado a ello, Maturana (1990)¹³ plantea un aspecto no menos relevante que tiene relación con el aspecto ético, valórico de la educación. Para el autor somos animales éticos, surgidos de una historia biológica de amor y preocupación mutua, postula una ética natural, no basada en la racionalidad sino en las emociones, es una disposición de los individuos en su biología. Donde el educador debe generar interacciones que desarrollen en el estudiantado un observador pleno, capaz de realizar un mayor número de distinciones. El amor permite al educador y educando desplegar acciones propias de su biología de ser humano, para establecer una conversación humana, humanizada.

En concordancia con los autores mencionados, el docente debe asumir un rol creativo, un profesional que no sólo transmite contenidos, sino que interpreta y adapta el currículo a la realidad, organizando la enseñanza en situaciones ricas de aprendizaje, ligadas a la experiencia de los estudiantes, seleccionando métodos y técnicas más apropiadas, dependiendo del contenido y de las características de los estudiantes, desempeñando el rol de facilitador del aprendizaje de los/as estudiantes. Sin duda bajo este prisma es que el ABP multiprofesional proporciona espacios de interacción y reflexión mutua, en un

¹³ Citado en Rosas, R., Sebastian, C. (2001). Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces. Buenos Aires: Aique; p. 94-101.

ambiente de respeto, tolerancia, cultivando valores que permitirán tal vez construir una sociedad mejor.

Otro aspecto importante a considerar es el trabajo colaborativo entre académicos y su potencial de desarrollo, además de favorecer los procesos educativos en los educandos, por una mayor comunicación, coordinación, al compartir experiencias, aprendizajes y concensuar todos los aspectos que involucran el proceso enseñanza aprendizaje. Dentro de sus fortalezas Hargreaves (1996) menciona que crea una confianza colectiva, los capacita para interactuar con mayor confianza en sí mismos, mayor reflexión, oportunidades para aprender unos de otros y el perfeccionamiento continuo. Al desarrollar el ABP implica necesariamente un trabajo colaborativo entre el profesorado, ya que se requiere de las miradas de diferentes disciplinas para el diseño de situaciones de aprendizaje que las integre. Como así mismo la implementación de la práctica educativa en cuestión, ha significado un espacio de aprendizaje para los tutores, al compartir experiencias, al analizar los progresos de los grupos, al comentar fortalezas y debilidades del proceso.

3.3. Hacia prácticas pedagógicas centradas en el estudiantado

Uno de los aspectos relevantes de las prácticas pedagógicas que implementen y desarrollen los/as profesores dependerá del modo de concebir la práctica educativa, la comprensión del sustento teórico, la convicción y el dominio de ella. Pérez (1998) distingue cuatro perspectivas en las prácticas didácticas, la académica, la técnica, la práctica y la de reconstrucción social. Concibiendo la académica con un enfoque comprensivo, que parte de una disciplina y su transformación en conocimiento es la base del trabajo que desarrolla el educando, para lo cual se debe valorar no sólo los contenidos como aprendizajes sino principalmente los procesos de investigación y descubrimiento.

Los cambios de las prácticas educativas debieran ser coherentes a una concepción holística del proceso de enseñanza aprendizaje, estar orientadas no sólo al logro de los aprendizajes cognitivos y procedimentales (resultados) sino al cómo se aprende (proceso). Carl Rogers¹⁴ menciona que el aprendizaje social más útil es el aprendizaje del proceso de aprendizaje, valorando con ello el aprender a aprender, como una competencia relevante a desarrollar por los educandos frente a la gran cantidad y calidad de información, al cambio rápido en el ámbito de la ciencia y tecnología, y a la obsolescencia rápida de los conocimientos. Motivando hacia un aprendizaje permanente como lo declara la UNESCO dentro de sus propuestas para orientar las transformaciones educativas.

Aprender a aprender según Ander-Egg (2001), consiste en la adquisición de estrategias cognitivas de exploración, descubrimiento y resolución de problemas, existiendo en el aprender a aprender una dimensión actitudinal, lo que implica tener y desarrollar habilidades de interrogación, haciendo preguntas relevantes, pertinentes y significativas. Pasar de una pedagogía de las respuestas a una pedagogía de las preguntas, con acciones ordenadas y dirigidas a un fin. Cuando se ha sido capaz de desarrollar estas estrategias se habrá logrado lo mencionado por Rogers.

Sin embargo, tradicionalmente los procesos educativos están habituados a considerar que el estudiantado está acostumbrado a un maestro explicador y a un alumno ignorante, distinciones que señala Rancière (2002). Donde el autor propone a un “Maestro Ignorante” en contraposición al “Maestro Explicador”, el que necesita de la incapacidad del ignorante para ejercer su función. El explicador es el que constituye al ignorante como tal, ya que la explicación no logra otra cosa que su opuesto o sea explicarle una cosa a alguien, implícitamente está demostrándole que no puede comprenderla por sí solo.

¹⁴ Citado en Ander-Egg. (2001). Los desafíos de la educación en el siglo XXI. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Argentina: Homo Sapiens; p.51.

Históricamente se ha estado inmerso en procesos de enseñanza centradas en el profesor, donde es necesario explicar para aprender, siendo la cultura y sociedad responsables de ello. Para cambiar esta concepción, se requiere que los/as estudiantes estén convencidos que no siempre necesitan de las explicaciones de sus profesores para aprender y valorar su potencial como individuo en su propia formación. Sin duda frente a este desafío, el utilizar estrategias metodológicas centradas en el estudiante, contribuirá a disminuir las brechas de poder entre el que enseña y el que aprende.

La tendencia actual del sistema educativo es cambiar el enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje, desde un modelo tradicional, donde el docente constituye el eje fundamental centrado en la enseñanza, a un modelo centrado en el aprendizaje, con un estudiante protagonista del proceso, desarrollando habilidades y destrezas que le permitan aprender a aprender de por vida, es decir, un rol participativo y colaborativo, de reflexión permanente sobre lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, proponiendo acciones concretas para mejorar. Esto implica un cambio estructural de este proceso y una transformación de la relación profesor - alumno, un cambio de paradigma de “centrado en el profesor” a “centrado en el estudiante”.

Se podría señalar que el enfoque centrado en el profesor contribuye más a un aprendizaje superficial en contraposición del centrado en el estudiante que potencia un aprendizaje profundo. Entwitle (1988) hace un paralelo entre ambos aprendizajes, caracterizando al profundo por la intención de comprender, interacción con el contenido, relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior, relación de conceptos, revisión lógica de los argumentos y la evidencia de conclusiones. Por el contrario el aprendizaje superficial presenta la intención de cumplir tareas, memorización de información, débil distinción entre principios y ejemplos, tareas asumidas como una imposición del docente, contenidos de aprendizajes no integrados y escasa reflexión sobre los aprendizajes.

El aprendizaje centrado en el estudiante se enmarca en el enfoque constructivista, lo que favorece un aprendizaje significativo. En este sentido, Magendzo, Donoso y Rodas (1997) plantea que el conocimiento no es considerado una copia de la realidad, ni algo que se recibe pasivamente del exterior, sino algo que se construye a partir de la acción, permitiendo al sujeto establecer las relaciones con el entorno, la cual no es necesariamente física, sino que puede ser representada mentalmente mediante la palabra, el signo o la imagen, o una reconstrucción mental.

Pérez (1998) señala que el modelo centrado en el estudiante, considera que los estudiantes influyen en los resultados como consecuencia de sus elaboraciones personales. Por lo que el profesorado influyen en los resultados sólo en la medida en que activa en los/as estudiantes respuestas de procesamiento de información, a través de los procesos de atención, codificación, organización significativa y transferencia de la información, considerando a éste como un activo constructor de su proceso educativo.

Se trata en fin de considerar al estudiantado como un activo constructor de su proceso de aprendizaje, donde el conocimiento es una elaboración personal y subjetiva. El aprendizaje basado en problemas como estrategia metodológica centrada en el estudiante, potencia y desarrolla los procesos anteriormente mencionados.

A su vez, emerge en complementariedad e interrelación la forma de actuar del profesorado, es decir, su práctica. Dicha práctica, depende de las concepciones explícitas y no explícitas que tenga en relación a los procesos educativos. Autores tales como, Clark y Peterson, 1990; Yinger, 1986; Pérez y Gimeno, 1988¹⁵, mencionan que el pensamiento pedagógico del profesorado es el sustrato que influye en su comportamiento en cada una de las fases de la enseñanza.

¹⁵ Citado en Gimeno, J. y Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata; p. 416.

Sin duda esta idea habrá influido en el proceso de implementación de la práctica educativa del ABP en la Facultad, influyendo en ella el nivel de conocimiento que tenga el profesorado y tal vez más aún su convicción, que se traduce en un regulador personal de su acción pedagógica. El grado de convencimiento estaría reflejando, la comprensión del sustento filosófico para poder desarrollar las etapas descritas en el ABP y asumir el rol de tutor. Si estas no son comprendidas en profundidad difícilmente pueden ser llevadas a cabo y cada tutor/a podría actuar bajo sus propias premisas al interior de las aulas.

Para un adecuado avance en estos procesos institucionales de innovación se hace imprescindible entonces que el profesorado asuma como parte de su práctica pedagógica la reflexión permanente de sus acciones. Según Carr (2002), la reflexión es un proceso de investigación a través del cual el desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica ocurren simultáneamente. Si el profesorado lo incorpora y lo valora en su quehacer docente, sin duda que los procesos educativos estarían constantemente en un proceso continuo de cambio y de mejora.

Como se ha mencionado anteriormente, una de las innovaciones curriculares implementadas en la Facultad de Medicina fue centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, desarrollando como una de las estrategias metodológicas el aprendizaje basado en problemas (ABP), en grupos pequeños multidisciplinarios, por ello, en este capítulo se profundiza sobre los conceptos que implica dicho aprendizaje, como a su vez las teorías que lo sustentan y las implicancias que tiene para los tutores y el estudiantado el proceso tutorial.

4.1 El aprendizaje basado en problemas

El ABP como estrategia pedagógica, se utiliza en la educación superior desde 1968, con casi 40 años de historia en las escuelas de Medicina de las universidades de McMaster (Canadá), Case Western Reserve (USA). Posteriormente en las universidades de Newcastle (Australia), Maastrich (Holanda), Nuevo México (USA). En Latinoamérica universidad de Londrinas y Marília (Brasil), Autónoma de México (México), de La Frontera (Chile), entre otras, (Venturelli 2003, Dueñas 2001).

En la última década, la literatura da cuenta de su implementación en diversas carreras del área de la salud, en diferentes disciplinas, como la física, la ingeniería, la economía, las ciencias sociales, entre otras y variadas formas de su aplicación, desde unidades en asignaturas tradicionales hasta establecer curriculum en base al ABP (Fasce, Calderón, Braga, De Orué, Mayer, Wagemann, Cid, 2001; Dueñas, 2001; Venturelli, 2003; Castro, Reyes, Coria, García, Gutierrez, 2003; Bernabeu y Giribet, 2004; Morales y Landa, 2004; Rodríguez, Vidrio y Campos, 2008; Amato y Novales, 2009).

Varios son los autores que han intentado definir el ABP, Barrows y Tamblyn (1980) hace mención a que el aprendizaje es una condición de la existencia humana, donde los estudiantes usan el problema de salud como foco de estudio, integrando diversas miradas disciplinarias y diferentes conocimientos y a futuro desarrollaran habilidades en la resolución de problemas. Siendo el problema el punto de partida a resolver, lo que permite al estudiante identificar necesidades y comprender mejor dicha situación al llevar a cabo objetivos de aprendizaje pre-establecidos. Clark (1996), plantea que es una forma de enseñanza deductiva, que permite la integración de los conocimientos, ya que la resolución de problemas concuerda con el modo natural de pensar y aprender. Dueñas (2001), menciona que es un enfoque multipedagógico y multididáctico, encaminado a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de formación del estudiante.

El ABP se basa en la conjunción de la teoría y la práctica, donde un problema escrito simula la práctica profesional, constituyéndose el problema en el estímulo para aprender. De esta manera, a través de la interacción entre estudiantes y tutores, compartiendo inquietudes, dudas, preguntas, discusiones, ideas, explicaciones en las temáticas de estudio, lo que permite que a través de una permanente codificación y decodificación de la información se construyan aprendizajes con una retención mayor del conocimiento (Norman y Schmidt, 2000; Regehr y Norman, 1996).

Esta interacción entre maestro y discípulo, se utiliza desde los tiempos de Sócrates, conocido en Filosofía como la mayéutica Socrática, la que corresponde a un método de investigación y enseñanza basada en el diálogo, donde a través de preguntas y respuestas permiten al discípulo profundizar en las problemáticas. Sócrates confrontaba al hombre con su ignorancia con preguntas y respuestas para forzarlo a saber, siendo el discípulo quien extrae de sí mismo el conocimiento.

En síntesis, podemos señalar que a partir de una situación o problema de aprendizaje lo más cercano a la realidad, que incluya diferentes perspectivas, que motive a los/as estudiantes aprender mediante la interacción desarrollada en el grupo pequeño, donde, ellos tendrán que identificar necesidades de aprendizaje, buscar información relevante e integrar conocimientos, utilizando múltiples recursos de aprendizajes. El problema debe plantear un conflicto cognitivo, que a través de preguntas y cuestionamientos que realiza el tutor, orienta y facilita el proceso de aprendizaje en el grupo tutorial. Esto implica la comprensión de la diversidad de los elementos de una problemática, asumiendo la forma como nosotros actuamos y nos relacionamos con el mundo según las representaciones, estrategias y habilidades. Es una manera distinta de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es la mera transmisión de conocimiento ya elaborados, sino más bien la construcción de éste.

4.2. Construcción de aprendizajes en el ABP

Cuando se plantea una estrategia de aprendizaje, donde, docentes y estudiantes asumen un rol diferente, en espacios de interacción más cercanos y directos, exige entender de otro modo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta nueva comprensión se construye a partir de plantearse, qué teorías del aprendizaje pueden sustentar el enfoque del ABP.

4.2.1. Aprendizaje significativo

Las teorías mediacionales surgen en contra la orientación mecánica y atomista del conductivismo, al considerar que la conducta es una totalidad organizada, donde la comprensión parcelada y fraccionaria de la realidad deforma y distorsiona la significación en conjunto (Gimeno y Pérez, 1998). Considerando al aprendizaje como un proceso de donación de sentido, de asignación de significado a las situaciones del individuo, donde se desarrollan procesos cognitivos de discernimiento y de búsqueda intencional de objetivos y metas,

en los que subyace dando una interpretación holística y sistémica de la conducta. En el caso del ABP, plantear un problema como estímulo permite al educando una comprensión significativa y global de la situación, ya que le exige partir de sus conocimientos previos a partir de los cuales y mediante un proceso de búsqueda de información empieza a asignar un sentido personal a los nuevos inputs de información que va recogiendo.

Por otra parte, las aportaciones de Piaget¹⁶ a la psicología genética cognitiva, plantea el aprendizaje como adquisición en el intercambio con el medio, donde las estructuras iniciales condicionan el aprendizaje, provocando la modificación y transformación de ellas, que una vez modificadas permiten la realización de nuevos aprendizajes, por tanto el aprendizaje es considerado como un proceso. Los movimientos que explican este proceso, son la asimilación (proceso de integración de los conocimientos nuevos a las estructuras viejas) y la acomodación (reformulación y elaboración de estructuras nuevas), ambos movimientos, constituyen la adaptación activa del individuo que actúa y reacciona para compensar las perturbaciones generadas en su equilibrio interno por la estimulación del ambiente. En este sentido, la solución de problemas exige como mediadores las estructuras cognitivas para la comprensión significativa de las situaciones, lo que supone principalmente la primacía de la motivación intrínseca del estudiantado para realizar el proceso.

En el mismo sentido Ausubel, Novak y Hanesian, (1983), plantea que aprender es sinónimo de comprender, menciona que el aprendizaje significativo se enmarca en el enfoque constructivista, comprende la adquisición de nuevos significados, señalando que la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno sabe, para lo cual, el aprendizaje debe ser potencialmente significativo para él. Para ello son fundamentales el componente motivacional y actitudinal en el estudiantado, para un aprendizaje significativo (estar motivado, tener interés y creer que

¹⁶ Citado en Gimeno, J. y Pérez, A. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata; p.43.

pueden hacerlo), es decir, que las nuevas adquisiciones se relacionen con lo que ellos ya sabe, siguiendo una lógica con sentido.

Ausubel (Novak y Gowin, 1988; Carretero, 1999), considera que la estructura cognitiva es una organización jerárquica y lógica. El material aprendido no se encuentra aislado, sino asimilado a esta organización jerárquica, así, este aprendizaje puede favorecerse desde fuera, siempre que se organice de manera lógica y jerárquica. Los casos o situaciones de aprendizaje son organizadores formales, base para explicar la comprensión de nuevos conocimientos y la solución de problemas, son estrategias de funcionamiento del pensamiento, análisis, diferenciación, asimilación y organización de lo asimilado.

En otras palabras, para que los/as estudiantes puedan realizar aprendizajes significativos, deben enlazar los nuevos aprendizajes con sus conocimientos previos, resultando fundamental no sólo conocer las representaciones que poseen, sino también analizar el proceso de interacción producido entre ambos conocimientos, resultando importante tanto el producto final como el proceso que lo conduce a ello.

El aprendizaje basado en problemas, partiendo de problemas que tienen significado para los/as estudiantes y a través de la discusión, la interacción, el estudio independiente, la inducción-deducción y la integración de los conocimientos permiten construir aprendizajes significativos, siendo clave los tres aspectos siguientes: (i) la comprensión que surge de las interacciones con el medio, considerando como relevante tanto lo que se aprende como el cómo se aprende, (ii) el conflicto cognitivo que estimula el aprendizaje, siendo la situación problema que se plantea por escrito dicho estímulo, (iii) el conocimiento que se logra mediante la interacción social que ocurre en el tutorial en el contexto de un grupo pequeño.

Además es importante destacar que la situación o problema de aprendizaje debe ser reconocido como pertinente y fundamental para la formación del estudiante, así mismo, el diseño debiera gatillar un aprendizaje, por lo que debe ser realista, controversial, organizado y como ya fue mencionado de manera lógica, jerárquica, que involucre diferentes áreas disciplinares permitiendo una comprensión holística y construir sobre conocimientos previos.

Otro aspecto que el estudiantado potencialmente puede desarrollar a través del aprendizaje basado en problemas es la metacognición, vista como un aprendizaje de experto al establecer metas, seleccionar estrategias y evaluar los logros. Las habilidades metacognitivas involucran la capacidad de monitorear la propia conducta de aprendizaje, el reflexionar y darse cuenta del proceso de aprender. Flavell (1976)¹⁷ lo define como el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos, haciendo referencia a la supervisión activa y consecuente regulación y a la organización de estos procesos en función de una meta u objetivo.

4.2.2. Aprendizaje colaborativo

Del mismo modo que los/as estudiantes construyen aprendizajes significativos, lo hacen a través de un aprendizaje colaborativo que se establece como dinámica del trabajo tutorial en grupo pequeño multiprofesional.

Gimeno y Pérez (1998) destacan las orientaciones que deben regular la didáctica en los procesos enseñanza aprendizaje. Entre ellos, se analizan los que están presentes en el aprendizaje basado en problemas, que tienen relación con el carácter constructivo y dialéctico del proceso de desarrollo individual, donde el/la estudiante construye sus esquemas de pensamiento y acción sobre esquemas anteriormente elaborados de sus interacciones; los procesos que estimulan este desarrollo son procesos de comunicación que potencian el intercambio del individuo. En el contexto particular del caso en

¹⁷ Flavell, J. (1976). Citado en Mateo, M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique; p. 21.

estudio, se producen procesos de comunicación basados en objetivos de aprendizaje previamente acordados, a través de un intercambio constante de ideas, conocimientos, planteamientos, opiniones entre los pares del grupo y entre ellos y su tutor, lo que conlleva a una síntesis final en el logro de aprendizajes construidos colaborativamente, primero en forma individual y posteriormente a un proceso grupal. Otro aspecto relevante es la importancia del conflicto cognitivo para provocar aprendizajes, lo que cuestiona su anteriores esquemas con los que entendía la realidad, considerando relevante la cooperación para el desarrollo de nuevas estructuras cognitivas. Los intercambios de opiniones, la comunicación de diferentes puntos de vista permite según el autor superar el egocentrismo del conocimiento.

Stenhouse, Elliott, Eisner¹⁸ conciben la práctica de la enseñanza como una actividad heurística, por lo que se debe considerar el aula como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados. Sólo cuando el/la estudiante moviliza sus propios instrumentos de intercambio puede descubrir sus insuficiencias, contrastando con elaboraciones de otros e iniciando el proceso de transformación. Como la elaboración de significados es un proceso subjetivo de individuos y grupos a partir de sus vivencias e interacciones, el docente debe potenciar y estimular la participación grupal, de modo que se logre un ambiente adecuado donde los/as estudiantes puedan expresar sus ideas, opiniones compartiendo estos espacios de aprendizaje común para el grupo.

La dinámica de trabajo que se establece en el grupo pequeño, permite la construcción de aprendizajes colaborativos, donde el tutor asume un rol importante en el cuestionamiento de la información obtenida, de las opiniones vertidas, estimulando el intercambio y la construcción de aprendizajes individuales como grupales.

¹⁸ Citado en Gimeno, J. y Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata; p. 99.

Johnson, Johnson y Holubec (1993), define al aprendizaje colaborativo como el uso instruccional para pequeños grupos, de tal forma que los estudiantes trabajan juntos maximizando su propio aprendizaje y el de los demás. Para Lucero (2004), es un conjunto de métodos de instrucción, así como estrategias que propician el desarrollo de habilidades de aprendizaje, desarrollo personal y social, donde cada miembro del grupo es responsable de su aprendizaje como el de los otros miembros del grupo. En este sentido Collazos, Guerrero y Vergara (2002), destaca la idea de que los estudiantes trabajan juntos para aprender y son responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio, e implica una descripción de una situación, en la cual, se espera que ocurran interacciones que conlleven a mecanismos de aprendizaje.

Para que esto ocurra, es primordial que los/as estudiantes deban estar comprometidos y asumir el proceso con responsabilidad. El sentido de compromiso y responsabilidad, habitualmente debiera ser reflexionado al interior del grupo orientado por el tutor, como una forma de valorar el aprendizaje individual para la construcción de un aprendizaje grupal. Como a su vez generar un espacio para el desarrollo social de actitudes como el respeto, la tolerancia, el aceptar al otro. Espacios que permiten a los/as estudiantes desarrollar tanto habilidades cognitivas como habilidades de desarrollo personal y grupal, como lo es el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo.

4.3. El proceso tutorial en grupo pequeño

El ABP en pequeño grupo esta conformado por el tutor y entre 8 a 10 estudiantes, que en base a una situación o problema de aprendizaje escrito, como se ha mencionado anteriormente, se inicia el proceso de aprendizaje. Varios son los autores (Barrows y Tamblyn, 1980, 1992; Venturelli, 2003; Dueñas 2001; Branda 2009), que mencionan que la estrategia metodológica se desarrolla en forma recursiva, a través de las siguientes etapas: identificar el problema mediante una lluvia de ideas, plantear hipótesis, identificar

conocimientos previos, identificar objetivos de aprendizaje, identificar recursos, buscar información (estudio independiente), socializar, analizar, sintetizar la información, identificar nuevas áreas de aprendizaje y evaluar tanto el proceso como los resultados, señaladas en el esquema siguiente.



Esquema 1. Proceso del Aprendizaje Basado en Problemas.

En las sesiones tutoriales se produce discusión, debate, intercambio de opiniones, de ideas, en un ambiente que lo favorece y lo estimula, permitiendo que los estudiantes desarrollen grados superiores de comprensión, así como, la adquisición de destrezas educacionales variadas, que no se logran con metodologías tradicionales en las que el estudiante juega roles pasivos, promoviendo el espíritu de trabajo de equipo, la cooperación y colaboración constante de los miembros del grupo adquiriendo un sentido de tarea común.

Sumado a ello, Hargreaves (1996) menciona que los sujetos participantes en una situación compartida, como lo es un grupo tutorial, se genera una auto percepción y expectativas creadas conjuntamente, la que esta relacionada

con los significados que surgen a partir de las relaciones, las enseñanzas compartidas, las creencias comunes y las percepciones que favorecen determinadas respuestas a los problemas más comunes las que son fuente de aprendizaje.

Rosas y Sebastian (2001), plantea que el estudiante aprende mejor en un contexto de colaboración e intercambio, donde el alumno tiene más oportunidad de aprendizaje, no sólo adquiere más información, sino que logra un mejor desarrollo cognitivo. Al respecto Vigotsky (1956)¹⁹, Vigotsky, 2001, considera el aprendizaje como una actividad social, más que individual, que se produce en un contexto microsocio e interactivo, en el que la mirada del otro se constituye en hacedor de nosotros mismos. El autor plantea, que la enseñanza consiste en el aprendizaje a través de la zona de desarrollo próximo, en que el desempeño puede realizarse con ayuda. Destaca la importancia de la comprensión del concepto, pues es el eje de la relación dialéctica entre aprendizaje y desarrollo. A través de un aprendizaje guiado intencionalmente, el estudiante puede hacer en un futuro de manera autónoma actividades para cuya realización hoy necesita ayuda. Propone un modelo de colaboración basado más en la interacción con personas, donde el lenguaje adquiere un papel fundamental, por ser el instrumento básico del intercambio simbólico entre las personas que hace posible el aprendizaje en colaboración.

Otro elemento que incorpora Gimeno y Pérez (1998) en relación a la interacción educativa, es el desafío de crear espacios de diálogo, de significado compartido entre el ámbito del conocimiento privado experiencial y el académico. Con ello se rescata el valor de la experiencia personal que poseen los/as estudiantes, la cual se relaciona con un conocimiento profundo construido de la experiencia y que es importante compartir con sus pares y tutor, en el proceso del ABP. Esta experiencia personal, no siempre puede ser rescatada y utilizada como insumo para un aprendizaje grupal porque el ABP, la recoge en los objetivos propuestos por los educandos en el proceso tutorial.

¹⁹ Citado en Moll, L. (Comp.). (1990). Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Argentina: Aique; p. 28.

En el proceso tutorial, dada la dinámica de trabajo, se construye aprendizaje fundamentalmente bajo la premisa de Vygotsky a través del diálogo, discusión, intercambio de ideas, colaboración, en un contexto microsocial e interactivo entre profesores tutores, estudiantes y pares.

Por otra parte, Erickson (1989), menciona que en la microcultura y la organización social de la vida en el aula aparecen diferencias y similitudes en las relaciones entre docentes y estudiantes y el aprendizaje de los estudiantes. Cuando se considera la operación dinámica del ecosistema como un proceso político, tenemos una fisiología de la enseñanza y el aprendizaje. Para ese marco de referencia son esenciales los conceptos de poder, autoridad, influencia, intereses opuestos, legitimidad, consenso y disenso. En este sentido, en el contexto del proceso tutorial se establecen relaciones de mayor horizontalidad entre el profesorado y el estudiantado, implicando una disminución de las brechas de poder, lo que facilita por un lado las interacciones y por otra democratiza el proceso enseñanza aprendizaje, donde la autoridad (profesorado), no es el único referente sabedor de la verdad y el conocimiento, sino más bien parte del grupo que juntos están en la tarea de aprender.

Por ello, la dialéctica que se establece en el grupo tutorial es fundamental para su buen funcionamiento, considerando esta habilidad de comunicación como una competencia importante en la formación del profesional de la salud y potencialmente puede ser desarrollada por los/las estudiantes en el proceso enseñanza – aprendizaje en el contexto del ABP multiprofesional en grupo pequeño.

Para Angulo (1994), las acciones educativas se realizan como procesos de comunicación, en los que las expectativas, las motivaciones, las interpretaciones y las valoraciones de los participantes interactúan, son ámbitos dinámicos constituidos y construidos por las transacciones y los intercambios

entre sujetos. Edwards y Mercer²⁰ proponen crear aulas como contextos de comunicación enriquecidos por las aportaciones de los participantes, estableciendo espacios vivos de comunicación.

En el mismo sentido Westberg y Hilliard (1996), menciona algunas razones que el aprendizaje en grupos pequeños fomenta en la formación de los profesionales de la salud. Ellos pueden aprender aprendizajes significativos con duración, ganar un sentido de propiedad de su aprendizaje, construir conocimientos, desarrollar competencias de aprendiz de por vida, preguntar, dar y recibir retroalimentación constructiva, aprender del otro, aprender cuando enseñan y apoyarse unos a otros. Además, señala que para un buen funcionamiento grupal, los miembros deben ser honestos y abiertos con el otro, ser mutuamente respetuosos, el grupo debe ser estable para establecer relaciones sólidas, deben tener un propósito común, compartido por todos los miembros del grupo, ellos deciden como trabajar y sentirse dueños de sus propias decisiones, tener claro sus roles y responsabilidades, sentir responsabilidad por el grupo y por cada uno, aceptando las diferencias cuando son expresadas en forma constructiva y asumir los conflictos en forma constructiva.

Así mismo Sampson²¹, menciona que entre las funciones que promueve el trabajo grupal en los profesionales de la salud, se encuentra la socialización, el apoyo, el desarrollo de la imaginación, la curiosidad colectiva, el cumplir una tarea, el respeto, la camaradería, la información, la adquisición de poder individual-colectivo y la socialización. En el mismo sentido Peterson (1997), menciona algunos elementos para que un grupo tutorial sea exitoso, como lo son las habilidad para tomar decisiones por consenso, las destrezas para el diálogo y la discusión, el desarrollo del grupo como tal, el manejo adecuado en la resolución de conflictos y las habilidades para promover el liderazgo grupal.

²⁰ Citado en Gimeno, J. y Pérez, A. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata; p. 76.

²¹ Citado en Venturrelli, J. (2003). Educación Médica. Nuevos enfoques, metas y métodos. Washington: Organización Panamericana de la Salud; p. 125.

En síntesis, un buen funcionamiento del trabajo tutorial en pequeño grupo es uno de los pilares fundamentales del aprendizaje basado en problemas, ya que establece el ambiente e interrelaciones en forma adecuada y acciones que establezcan los miembros del grupo entre sí, promoviendo en los/as estudiantes lo descrito en los párrafos anteriores. Sin embargo, todos estos potenciales de desarrollo pasan en cierto modo por los roles que asumen docentes y estudiantes en el tutorial.

4.4. Implicancias para el profesorado y estudiantado

El ABP se enmarca en los principios de educación del adulto, donde el educando tiene la necesidad de ser percibido por sí mismo y por otros como personas verdaderamente capaces de autodirigirse, requiere ser tratado con respeto, posee un cúmulo de experiencias, que constituyen un recurso potencial en la construcción de nuevos conocimientos, tiene motivación, la cual depende de sus necesidades e intereses, visualizando en lo aprendido su aplicabilidad inmediata (Knowles, 1980, 1990). Estos principios difieren de la idea que los estudiantes tienen una personalidad esencialmente dependiente, que asumen un rol pasivo en el proceso enseñanza -aprendizaje, donde los docentes tienen la responsabilidad de decidir qué y cómo aprender, enfatizando la transmisión del conocimiento y no la construcción de éste.

Esto implica, para el profesorado y estudiantado asumir las nuevas concepciones y roles en el proceso enseñanza aprendizaje. Para el profesorado, una comprensión profunda y conocimiento de la metodología, como a su vez, poseer competencias adecuadas de le permitan desempeñar el rol de tutor, el de mediador y facilitador del aprendizaje de los estudiantes. Funciones que similares a las propuestas por Scriven (1988): el conocimiento de la materia, las competencias instruccionales, las competencias evaluativas y la profesionalidad.

Branda (2009) señala, que el tutor facilitador no enseña en el sentido convencional, sino facilita el proceso de aprendizaje mediante preguntas que provoquen el pensamiento y el debate entre los estudiantes, es decir, un conflicto cognitivo. Por lo que el tutor debe poseer habilidades en manejo grupal para un funcionamiento eficiente y eficaz, promoviendo el pensamiento crítico, el aprendizaje individual y grupal.

Como se ha mencionado anteriormente, una de las capacidades del tutor enseñar preguntando para que el educando aprenda desde una perspectiva socrática. Estas preguntas, que generan objetivos de aprendizaje desencadenan la búsqueda de las respuestas, de información, donde el tutor deberá cuestionar los hallazgos de los/as estudiantes estimulando una comprensión holística de la situación de aprendizaje y conocimientos profundos de los temas implicados, representando con ello la recursividad del aprendizaje.

Para Venturelli (2003), el tutor debe ser un buen facilitador educacional, promover en el grupo el pensamiento crítico, ayudar a los/as estudiantes a definir sus necesidades educacionales, promover el trabajo colaborativo eficiente, facilitar el aprendizaje individual, coordinar los métodos de evaluación, evitar ser visto como autoridad, fomentar un ambiente de confianza y respeto, asegurar la participación de todos los miembros del grupo, centrar el proceso educacional en el estudiante, saber hacer preguntas que estimulen un proceso de razonamiento, entre otros.

Para el estudiantado implica asumir un rol activo, participativo, reflexivo, proactivo, responsabilizándose de su propio aprendizaje. Además, de desarrollar destrezas de comunicación, solución de problemas, aprendizaje autodirigido, pensamiento crítico, capacidad de trabajo colaborativo, habilidades en autoevaluación y evaluación de pares, como la integración de conocimiento (Barrows, 1992; Barrows y Tamblyn, 1980; Peterson, 1997). Habilidades y competencias que les permitirá proyectarse a un trabajo en

equipo multiprofesional en su futuro laboral, como responder a las exigencias y necesidades de las comunidades.

La Universidad de Monterrey (2004), menciona algunas características deseables en los estudiantes para el trabajo en ABP, tales como, la motivación de la necesidad de aprender, la disposición para el trabajo en grupo, la tolerancia para enfrentarse a situaciones ambiguas, la habilidad para la interacción personal tanto intelectual como emocional, para la solución de problemas, de comunicación, y de pensamiento crítico, reflexivo. Si bien es cierto, pudiesen ser estas características deseables, todas ellas son habilidades que los/as estudiantes pueden desarrollar respetando sus individualidades.

Cabalín et al. (2006), señalan que el ABP los educandos tienen que involucrarse en el proceso de transformación del entorno social, ser los verdaderos protagonistas del proceso educativo, identificar necesidades individuales y grupales de aprendizaje sentidos como sus propias necesidades, desarrollar un aprendizaje integrado y colaborativo, desarrollar potencialidades personales, la autonomía, la autoformación y autoevaluar el desarrollo de habilidades, competencias y actitudes.

Otro aspecto que tutores y estudiantes en el ABP multiprofesional que deben enfrentar es el proceso evaluativo, elemento fundamental para un buen funcionamiento del tutorial, lo que implica una nueva conceptualización de la evaluación y el desarrollo de ciertas habilidades que implica el proceso, temática en la cual a continuación se reflexiona.

4.5. El proceso evaluativo en el aprendizaje basado en problemas

Para todos los involucrados en un sistema educativo resulta trascendente la evaluación, ya que si no se dispone de mecanismos de información sobre lo que acontece, se imposibilita la reflexión y mejora del proceso enseñanza - aprendizaje. Gimeno (1998), destaca la importancia de la evaluación en el

currículo, determinando el énfasis que tomen los procedimientos de evaluación sobre diferentes componentes del currículo, como control interno del proceso educativo, ya que toda la enseñanza se realiza en un clima de evaluación permanente. Y de alguna forma, son determinantes para conocer el cómo se lleva a cabo el proceso de formación en los profesionales de la salud, permitiendo implementar estrategias de mejora.

Sin embargo, el significado y las prácticas evaluativas han cambiado en un intento por adaptarse a las nuevas demandas educativas. Desde una tendencia enmarcada en un paradigma conductivista a un paradigma más constructivista y crítico. Actualmente, las directrices se orientan a considerar la evaluación en forma crítica, analítica y comprensiva, para permitir entender los elementos y las interrelaciones que ocurren en el proceso enseñanza –aprendizaje. Por consiguiente, no sólo evaluar resultados de aprendizaje aparece como relevante, sino también, el proceso para el logro de ellos, donde estudiantes y profesores sean capaces de identificar las áreas de fortaleza, como de aquellas que presentan algunas debilidades, para la toma de decisiones que les orienten a mejorar los procesos de formación.

4.5.1. Concepciones de la evaluación en el proceso educativo

La evaluación supone una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad, implica transformación. En esta dinámica Mateo (2000), plantea la complejidad de todo proceso evaluativo pues supone recoger información de una realidad multidimensional para tomar decisiones que siempre implican juicios de valor. Además, implica el tomar decisiones que afectan a los evaluados, ya que siempre determina establecer el valor de algo, siendo considerada, como una de las actividades del proceso enseñanza – aprendizaje de mayor trascendencia e influencia en la vida educativa. Una evaluación incapaz de asignar adecuadamente valoraciones correspondientes no gozará de validez, una evaluación de la que no se deriven acciones de mejora perderá su credibilidad.

Si concordamos que la finalidad de la evaluación del proceso educativo es mejorar los procesos de formación, ello supone que el evaluador asuma una postura crítica al interpretar resultados y emitir juicios. Herrera (2001), señala que la evaluación crítica requiere de académicos con compromiso, persistencia, coraje, conciencia y convicción para reestructurar y transformar los escenarios educativos, lo que involucra una ética de responsabilidad.

Existen diferentes definiciones del concepto evaluación, Soto (2001) las clasifica en cuatro categorías:

- (i) las que contienen especificaciones o normas sobre los atributos que han de haber conseguido los alumnos después de un proceso de instrucción.
- (ii) las que centran la evaluación en la determinación del mérito o valor para emitir juicios de valor.
- (iii) las que afrontan la evaluación como el proceso que proporciona información para la toma de decisiones.
- (iv) las que intentan sintetizar y aglutinar los aspectos anteriores. Las cuales se enmarcan en centrarse en los resultados o las orientadas a los procesos.

Históricamente, el concepto de evaluación a transitado desde una concepción rígida, basada en mediciones de un atributo, a partir de pruebas estadísticas de la norma de un determinado grupo, pasando a una perspectiva dinámica de ella, la que introduce el concepto de la toma de decisiones que promueven mejoras continuas en el currículo, actuando en el proceso mismo, donde se desarrolla la actividad educativa.

Dentro de dichas conceptualizaciones se mencionan: la de Stufflebeam y Shinkfield (1987) quién la define como el proceso de diseñar, obtener y proveer información útil para juzgar entre alternativas de decisión acerca de un programa educacional. Por otra parte Galli (1991), la describe como la búsqueda de información de cómo se ha realizado determinado proceso para

formarse un juicio respecto de su desarrollo, con el propósito de tomar decisiones para una acción futura. En cambio Stake (1967)²² introduce la idea de una evaluación más completa, orientada a la naturaleza compleja y dinámica de la educación, que preste atención a los diversos propósitos y juicios del pedagogo práctico.

La evaluación aspecto relevante en el proceso enseñanza – aprendizaje, debiera siempre estar relacionada a un espíritu indagativo a través de una reflexión permanente, procurando mantener la calidad de todas las acciones del proceso. Camilloni, Celman y Palou (1998), refuerza la idea que el estudiante en la medida que aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, opina, razona, fundamenta, decide y enjuicia. Esta actitud evaluadora que el estudiantado debe desarrollar, es parte del proceso educativo y de su formación profesional, que como tal, debe ser continuamente formativo y formador.

En el mismo sentido, Bordas (2001), Santos (1990), Hargreaves (2003) destacan la necesidad de evaluaciones metacognitivas, ya que permiten a la persona tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, examinarlo y contrastarlo, realizando auto evaluaciones y autorregulaciones. Señalando que los procedimientos de evaluación son determinantes del aprendizaje de los estudiantes, en mayor medida que lo son los objetivos y los métodos de enseñanza. Por ello, la forma en que el docente plantea la evaluación, los énfasis y los enfoques que realiza, sin duda serán determinantes en la calidad de los aprendizajes, ya que son aprendizajes en sí. Muchas veces se ha considerado a la evaluación como un fin en si misma, perdiendo el valor y la función que ésta desempeña en los/as estudiantes.

Aspectos importantes en el proceso evaluativo son planteados por Ahumada (1998), como son, la continuidad, la permanencia y el carácter retroalimentador. Además destaca, que una alta motivación del estudiante y

²² Citado en Stenhouse, L. (1991). La evaluación del currículum. En Stenhouse, L. Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata; p. 153.

una implicancia afectiva con el aprendizaje y la evaluación se relacionan para un proceso efectivo.

Si se considera, que la evaluación educativa debe ser abordada en forma sistemática y permanente, valorando tanto el proceso como el logro de los aprendizajes a través de evaluaciones formativas y sumativas, no sólo afecta una situación y momento determinado, sino más bien, a todas las instancias del proceso educativo. Sin embargo, a pesar que el concepto de evaluación ha sufrido transformaciones, aún sigue siendo entendida como un suceso y no como un proceso, existiendo discrepancia entre la realidad de las prácticas evaluativas y los enfoques teóricos y metodológicos del proceso enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, el proceso evaluativo en el aprendizaje basado en problemas, se visualiza con coherencia respecto al proceso de aprendizaje utilizado, ya que uno de los aspectos relevantes lo constituye evaluar el proceso mediante el cuál el estudiantado logra los aprendizajes, esto implica reflexionar continuamente sobre su desempeño en el grupo tutorial, como así mismo, la de sus compañeros y la del tutor. Este proceso lleva implícito el carácter retroalimentador que debe tener toda evaluación, el estudiantado aprende el proceso de aprender, lo que determina que el profesorado y estudiantado asuma nuevos roles en este aspecto, valorando la evaluación como parte del aprendizaje.

Para los estudiantes implica asumir un rol más activo, más reflexivo, de mayor compromiso en su aprendizaje, deben ser capaces de identificar fortalezas y debilidades, como estrategias para satisfacerlas. Para el docente, implica desarrollar habilidades para consensuar con los estudiantes la evaluación, generar espacios para la autoevaluación de los alumnos, utilizar estrategias evaluativas coherentes con los aprendizajes y propender a que los estudiantes, paulatinamente asuman la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y de evaluación.

Por otra parte, el proceso evaluativo en un tutorial, necesariamente implica un cambio de la perspectiva tradicional en que el estudiantado es el único que debe ser evaluado, potenciando la gran desigualdad de poder entre los principales actores del proceso educativo, a una perspectiva de mayor horizontalidad al generar espacios de interacción y comunicación, de mayor reconocimiento de ambos estamentos del proceso en un marco de respeto mutuo, generando espacios de mayor democratización.

4.5.2. Implicancias de la evaluación en el proceso tutorial

El proceso educativo que se establece en la metodología del ABP, implica innovaciones en los roles que tradicionalmente asumen profesores y estudiantes, estos cambios en el ámbito metodológico, además, suponen reconceptualización de la evaluación, en relación a sus propósitos y procesos. Lo que conlleva a una nueva forma de entenderla, desde una perspectiva teórica y práctica, una evaluación más constructiva e integral, con énfasis en la intencionalidad formativa, a fin de evaluar los aprendizajes como un todo, considerando los aprendizajes fundamentales mencionados por Delors (1996), del saber, del hacer, del ser y saber convivir, en un contexto que se valore la relevancia de los logros del estudiante de los resultados como del proceso.

Por su parte, en el mismo sentido Hargreaves (1999)²³ plantea que la evaluación implica actos de poder que suponen al profesorado ceder y compartir con el estudiantado. Se trata de transitar hacia un modelo de evaluación divergente (Torrance y Prior 1995) centrado en lo que aprenden y en el cómo lo hacen los estudiantes, creando espacios para que ellos asuman parte de la responsabilidad en su proceso. Así mismo es importante fortalecer el concepto de centrar la evaluación en la mejora y no en el control, estableciendo una retroalimentación continua y efectiva, como a si mismo aceptar la necesidad que se sustente en una multiplicidad de fuentes y

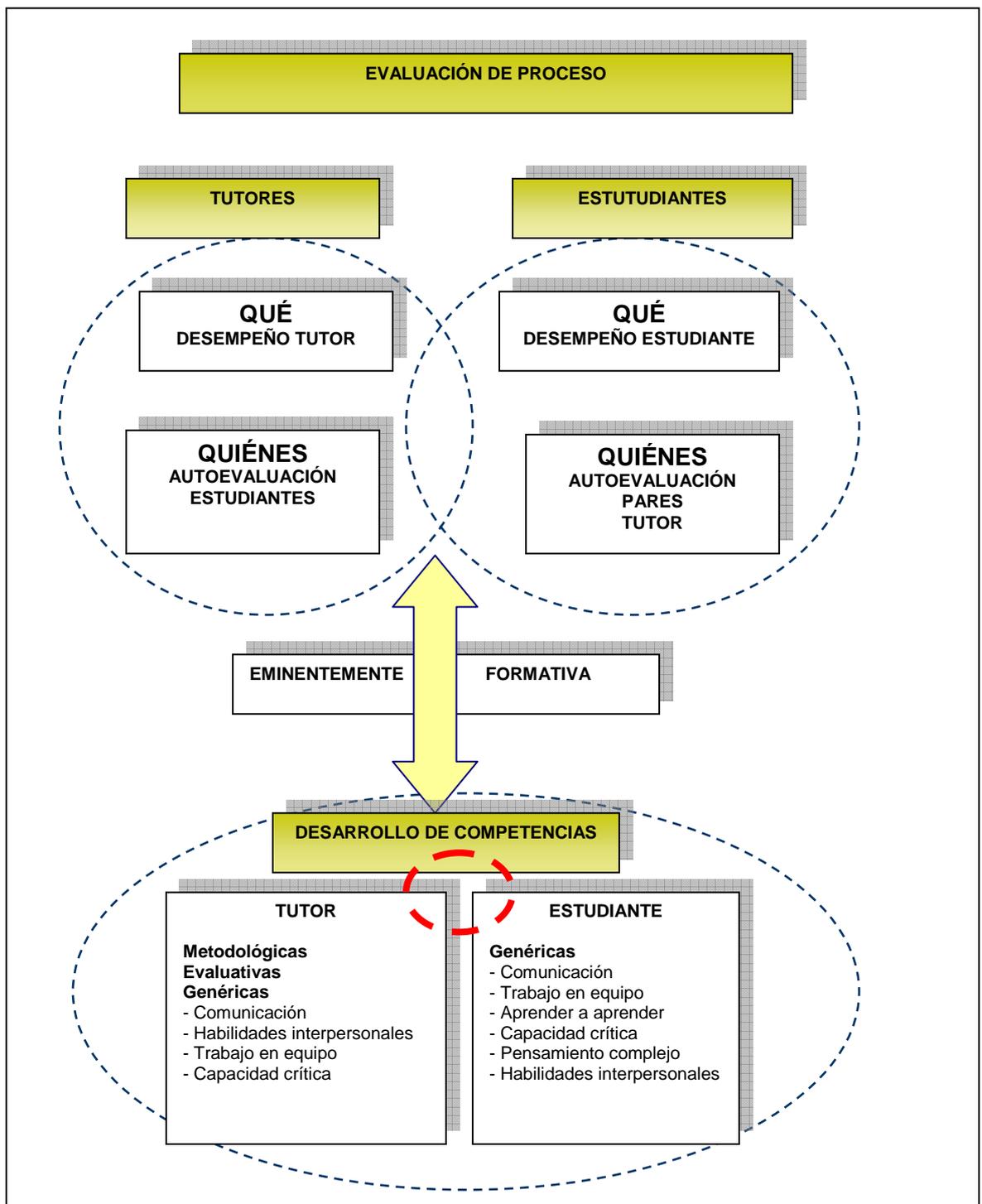
²³ Citado en Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: Horsori; p.61.

evidencias, con el fin de compartir diferentes puntos de vistas y juicios, valorado con ello la pluralidad en el proceso evaluativo.

En concordancia con lo anterior, el proceso evaluativo del proceso en el ABP es eminentemente formativo con un enfoque comprensivo, basado en una reflexión conjunta con el estudiantado hacia la mejora. En este contexto, la evaluación para los/as estudiantes implica asumir la responsabilidad del proceso formativo que vivencian, lo que les permite la construcción de sus aprendizajes, valorar la contribución de los demás y la elaboración de juicios propios para la toma de decisiones. En la evaluación que se desarrolla en el ABP convergen diferentes percepciones y opiniones: la de los/as estudiantes (autoevaluación), la de los pares (co evaluación), la de los/as tutores²⁴ y la valoración que el estudiantado hace del desempeño del tutor.²⁵ Esta situación queda representada en el esquema siguiente.

²⁴ Ver Anexo 3 Pauta Desempeño del Estudiante en el ABP

²⁵ Ver Anexo 4 Pauta del Desempeño del Tutor/a en el ABP



Esquema 2. Evaluación del Proceso en ABP.

Dada la naturaleza del proceso tutorial, la evaluación se realiza bajo el enfoque criterial, donde los juicios evaluativos se basan en algún referente, en comparación frente al criterio establecido. Esta modalidad da cuenta del grado de dominio de la comprensión y ejecución del estudiantado o tutor frente a objetivos establecidos previamente que traducen habilidad y actitudes y que implican un buen desarrollo de las etapas del ABP. Mateo (2000) señala algunas ventajas de este enfoque, las que se:

“focalizan hacia tareas y competencias específicas, proporciona información respecto del grado de dominio, pueden establecer diagnósticos personalizados y eficaces, orientar al estudiantado en relación a su nivel de ejecución, la selección de los elementos se realiza sobre planteamientos de validez de contenido y no basada en distribuciones teórico-matemáticas” (p. 87).

Por ello es necesario contar con instrumentos, que señalen claramente lo que se espera del estudiantado y de los tutores en la didáctica del ABP que oriente la retroalimentación y la reflexión. Al respecto, Ríos y Troncoso (2003) mencionan los siguientes:

- Comprensión de los aprendizajes logrados
- Participación en la construcción de los aprendizajes
- Interés por aprender
- Aporte al trabajo colaborativo
- Respeto por las opiniones de los demás
- Desempeño del docente
- Desempeño de los compañeros
- Calidad de los recursos utilizados
- Calidad de los trabajos de los otros estudiantes

Junto a lo anterior, para realizar una evaluación eficiente es necesaria que sea desarrollada en un clima de confianza, donde la honestidad y transparencia sean la norma y no la excepción. En cuanto a ello, Mateo (2000) señala que se

facilitan los espacios de confianza a medida que exista, participación en establecer los objetivos de aprendizaje, una comunicación continua, fluida, honestidad en los juicios y enfoques proactivos en los procesos de mejora.

Desde esta perspectiva en el contexto del ABP se establecen comunicaciones de mayor informalidad que en un proceso educativo más tradicional, dada la cercanía que se logra por la interacción entre los involucrados en la dinámica grupal. Esto genera que tutores y estudiantes aprendan a dar y recibir críticas y sea una instancia educativa que potencialmente pueda contribuir al desarrollo de competencias genéricas en ambos colectivos como las mencionadas en el esquema 2.

Además, cabe mencionar que en la didáctica del ABP se tiende a la descentralización del proceso evaluativo, lo que tradicionalmente ha sido de responsabilidad del profesorado, utilizando procedimientos evaluativos como la autoevaluación, la evaluación de pares y la evaluación al tutor, con el propósito de evaluar el proceso del ABP. En este contexto la autoevaluación destaca como una herramienta importante de reflexión que favorece la identificación de fortalezas y debilidades, acciones que si bien es cierto son complejas de realizar, son instancias de crecimiento que es posible aprender a desarrollar durante la formación del estudiantado.

En el mismo sentido, Mateo (2000) menciona como importante incorporar a los propios estudiantes la responsabilidad de los procesos evaluativos. Destacando que sólo desde la autoevaluación es posible desarrollar una verdadera autonomía en los aprendizajes. Corresponsabilizar en alguna medida a los estudiantes en los procesos evaluativos constituirá un importante reto en el futuro. Para ello el tutor cumple un rol fundamental en la generación de espacios y ambientes de confianza y respeto, para que se desarrolle el proceso de reflexión y valoración de si mismo y hacia los demás con el fin de que se incorpore en el colectivo estudiantil como una habilidad que pueda ser realizada en cualquier escenario de aprendizaje y espacios laborales futuros.

Para Ríos (2007) la autoevaluación se produce cuando el individuo evalúa sus propios pensamientos, habilidades y actuaciones, en consecuencia es la persona que se valora a sí misma, donde se superponen el sujeto y el objeto evaluativo. En este acto de autorreflexión el educando implícitamente esta aceptando la responsabilidad que le cabe en su proceso de aprender, al ser este un potencial agente de cambio interno y ser capaz de conceptualizar su propio proceso de aprendizaje, transformándose en un práctico reflexivo al que hace mención Schön (1992). Sólo cuando es el propio sujeto quien valora sus aciertos y desaciertos tiene la opción de mejorar.

Por otra parte, Airasian y Gullickson (1995)²⁶ mencionan que la autoevaluación en el profesorado favorece el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, al realizar una autorreflexión de su desempeño. Esta acción aporta al enfoque de una evaluación comprensiva, asumiendo que es un acto de responsabilidad profesional, lo que permite tomar decisiones curriculares y pedagógicas que favorezca los aprendizajes de los/as estudiantes.

Con respecto a la coevaluación Ríos (2007) señala que es una evaluación conjunta de una actividad entre varias personas, supone una valoración comunitaria, un juicio compartido, que implica establecer acuerdos colectivos por sobre diferencias individuales, siendo una evaluación eminentemente formativa. Algunos estudios evidencian la importancia de la coevaluación y han tratado de objetivar las apreciaciones de los pares en el proceso ABP (Amato y Novales, 2009; Collazos, Guerrero y Vergara, 2002; Valero y Díaz, 2005; Zamora, 2008). Los autores mencionan algunas características importantes, como, la retroalimentación inmediata, el desarrollo en el estudiantado de la capacidad de reflexión, de crítica constructiva, de la autonomía al identificar sus errores, además, de ser consideradas como justas y formativas.

²⁶ Citado en Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Barcelona: Horsori; p.111.

Ambas evaluaciones, la autoevaluación y la coevaluación en el contexto del ABP, pueden ser consideradas como otra estrategia de aprendizaje: la que contribuye al desarrollo de competencias genéricas y aspectos valóricos para una formación integral en el colectivo estudiantil, al generar espacios para evaluar el proceso pedagógico del ABP, donde los/as estudiantes la realizan de manera sistemática y constructiva.

Sin embargo, este proceso evaluativo es una práctica compleja para ambos colectivos, que no se implementa con facilidad. Tal vez, a los/as estudiantes les resulte poco habitual, dada la experiencia previa en la educación media, donde pareciera que aún la evaluación es considerada principalmente como un fin, privilegiando resultados y no los procesos que involucran el aprender.

Para los/as tutores implica un cambio, que requiere de una comprensión profunda del concepto de evaluación y sus prácticas, que a través de su aplicación y experiencia se podría iniciar un proceso de transformación. Al respecto, Gimeno (1988, 1991), señala que la modificación de la mentalidad de los profesores es posible, ya que los patrones de valores, ideas del rendimiento ideal, creencias, entre otros, que componen los esquema mediador de los docentes en la evaluación, es alterable y educable, ya que se constituye y se modifica de acuerdo con una serie de transformaciones, mediante el autoanálisis y formación de los esquemas de mediación en cada profesor y el colectivo pedagógico.

El profesorado es pues un agente de cambio importante al que hay que motivar y capacitar, especialmente en los constructos cognitivos que orientan su práctica pedagógica, ya que no siempre es coherente con el discurso que ellos expresan.

En presente capítulo se analiza la relevancia del aprendizaje multiprofesional en los profesionales de la salud presentando la experiencia de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera.

5.1. Concepciones de la multiprofesionalidad en salud

La importancia de un aprendizaje multiprofesional e interprofesional en salud, radica en su posibilidad de fortalecer un proceso de enseñanza aprendizaje con una visión sistémica, integral y holística, en oposición a una fragmentada que dificulta el análisis de las problemáticas de salud insertas en una realidad compleja.

Bajo esta premisa, Motta (2002) plantea diferencias conceptuales entre los conceptos “multi”, “inter” y “trans disciplinaridad”, relacionadas las dos últimas con actividades de cooperación, interdependencia, intercambio e interpenetración. Por lo que las actividades curriculares en este sentido están dirigidas a producir interacciones entre disciplinas para una transformación de un contexto determinado.

La disciplinariedad de una profesión determinada implica procesos de especialización, por lo tanto fragmentación del conocimiento, lo que dificulta una visión integral de la salud. En este sentido, González (2007) argumenta la idea que un objeto de estudio como lo es la salud de la población, se puede conceptualizar de forma tan diferente que pierde la especificidad, que frente al proceso dialéctico salud-enfermedad de una colectividad implica el quehacer de personas de diversas disciplinas que trabajen con el propósito de incrementar la salud de la población. Esto implica valorar tanto la experticia profesional, como las interacciones que se establezcan entre las diferentes profesiones para un objetivo común.

Sin embargo, Max-Neff (2004) señala que a través de equipos multidisciplinarios se pueden establecer relaciones de cooperación, pero estos carecen de una mirada integradora, proponiendo un trabajo transdisciplinar lo que implica coordinación y relaciones de complementariedad entre ellas, extendiendo su acción a diferentes ámbitos de la realidad.

En el mismo sentido Almeida (2006) plantea un paralelismo en salud con las reflexiones del pensamiento complejo de Morin, el de lidiar con la incerteza y la posibilidad de autoorganización más allá de su dependencia con la unidad del conocimiento, en este caso el de la profesión, destacando que,

“la estrategia metodológica capaz de dar cuenta de la complejidad de los fenómenos de salud no se resume a miradas múltiples cohabitando o coexistiendo en un campo científico dado, sino que es preciso descubrir la unidad en esa inmensa diversidad compleja de objetos, miradores y miradas” (p. 137).

Lograr descubrir la unidad de un problema particular en salud que convoque a los equipos multidisciplinarios constituye todo un desafío en el ámbito laboral, que la universidad ha recogido mostrando un marcado interés acerca de como favorecer dichos aprendizajes durante la formación profesional. Dada la complejidad de la tarea, sin duda en un nivel inicial se puede contribuir a establecer interacciones entre los/as estudiantes de diferentes carreras con la finalidad de conocer las disciplinas y roles de otras profesiones que trabajan en salud, y desarrollar competencias para enfrentar un trabajo en equipo transdisciplinario en el desempeño laboral futuro.

En esta primera aproximación de aprendizaje multiprofesional en que interactúan estudiantes de diferentes profesiones de la salud, constituyendo un escenario potencial de aprendizaje para el desarrollo de la transdisciplinariedad. Al respecto López y Vallejos (2000) menciona que,

“...hay que aprender a unir las disciplinas lo cual implica una educación mental y una estructura de pensamiento capaz de afrontar la complejidad, complejidad que puede ser objeto de una enseñanza o más bien de un aprendizaje” (p. 63).

Cabe mencionar que en el ABP multiprofesional coexisten dos situaciones que lo favorecen. Primero, el aprender en un contexto donde los estudiantes pertenecen a diferentes carreras de la salud, le confiere características que son favorables para la vivencia de lo que es un trabajo en equipo multiprofesional valorando las miradas y aportes disciplinares frente a una tarea común. Segundo, situaciones de aprendizaje que involucren diferentes disciplinas, implica que el estudiantado desarrolle un aprendizaje más holístico e integrador, incorporando en su estructura cognitiva una estrategia determinada para enfrentar las problemáticas de salud, enfoque que si se consolida probablemente será la forma de actuar del futuro profesional.

La educación multiprofesional ha sido reconocida y valorada como una forma efectiva y eficiente para abordar las problemáticas en salud de las comunidades. Al respecto, la Organización Mundial de la Salud (1988) la define como, el proceso por el cual un grupo de estudiantes (o profesionales) de ocupaciones relacionadas a la salud, con diferentes experiencias educacionales, aprenden juntos durante cierto período de su formación, para colaborar en la promoción, prevención, curación, rehabilitación y otros servicios relacionados a la salud. Se destaca que la educación multiprofesional no es un fin en si misma, sino un medio donde diferentes profesiones puedan trabajar en conjunto para satisfacer las necesidades sanitarias de la población. Para un funcionamiento eficaz de este enfoque es necesario formar a los futuros profesionales para abordar multiprofesionalmente los problemas de salud. Se trata de un enfoque que fomenta la adaptabilidad para resolver problemas, la posibilidad de reaccionar con flexibilidad ante las exigencias de la sociedad, la toma de conciencia de la necesidad del trabajo en equipo y la capacidad de

descubrir e interpretar las características del medio para un buen funcionamiento del equipo

En el mismo sentido, la Declaración de Edimburgo (1988) menciona en relación a los lineamientos de la reforma de la educación médica, el aprendizaje multiprofesional, destacando dentro de sus potencialidades el que aumenta la socialización profesional temprana, brinda oportunidades para el desarrollo del liderazgo y crea un espíritu de trabajo en equipo, colaboración esencial para el desarrollo de la salud. Esto implica necesariamente que las instituciones formadoras deben asumir estas orientaciones, donde el estudiantado valore el que ningún profesional en forma individual posee el conocimiento para abordar los problemas de salud.

Sin embargo, a pesar que se reconoce la relevancia e importancia del enfoque multiprofesional, existen cuestiones controversiales respecto al cómo y cuándo es pertinente su implementación. Harden (1998) propone que para que una educación multiprofesional sea efectiva, debe ser abordada desde tres perspectivas; el contexto donde la educación multiprofesional es aplicada (nivel de los estudiantes, situaciones de aprendizaje), los propósitos del currículo y las estrategias que se deben implementar enfatizando en este aspecto la idea de un continuo dentro del currículum.

Por su parte, Horder (1996) recomienda implementarla precozmente en las currículas para anticiparse al desarrollo de estereotipos negativos entre las profesiones. En cambio Wood (2001) propone la educación multiprofesional después de que los educandos logren la identidad profesional.

Dentro de los beneficios autores como Areskog (1988, 1994), Pirrie, Wilson, Harden y Elsoggod (1998) y Harden (1998), señalan que la educación multiprofesional permite reforzar cada rol profesional, valorar la cooperación y colaboración, enfatizar el respeto y el entendimiento mutuo, como así mismo, desarrollar habilidades de comunicación, resolución de conflictos, pensamiento

crítico, análisis, creatividad y aprendizaje autodirigido. Orchard, Curran y Kabene (2005), McCallin (2001) y Clark (1997) refuerzan la importancia que tiene el proceso de socialización de las profesiones de salud para un trabajo multiprofesional efectivo, dentro de ello el conocer el área de conocimiento, habilidades, valores, actitudes y roles asociadas a una determinada profesión.

Por otra parte, Schonhaut (2007) menciona limitaciones en la implementación del aprendizaje multiprofesional en los estudiantes, tales como, la dificultad de coordinación, las diferentes historias, cultura y lenguaje, la disponibilidad horaria, distintos objetivos académicos, distintos niveles de aprendizaje de los estudiantes, organización curricular ya establecida, rivalidad histórica entre distintas profesiones, falta de tiempo para programar la actividad y falta de integración real.

En el mismo sentido, a nivel laboral Orchard, Curran, Kabene (2005) señala como una barrera para el trabajo multiprofesional la relación de poder existente entre las diferentes profesiones de la salud. Y Saar y Trevizan (2007) refiere que los miembros del equipo de salud conocen poco sobre los roles profesionales de sus compañeros de equipo, por lo que no tienen claridad de lo que cada profesional debe y puede hacer dentro del equipo y la complementariedad entre ellos.

Los beneficios del aprendizaje multiprofesional en la formación de los profesionales de la salud, son evidentes, pues los/as estudiantes aprenden a trabajar con sus pares de otras profesiones, potenciando las individualidades de cada uno para un trabajo común, generando un espacio para el desarrollo de los aprendizajes del saber ser y saber convivir, como el respeto, la tolerancia, la comunicación, el trabajo en equipo, entre otras. Siendo uno de los mayores logros el socializarlos en forma temprana en el conocimiento y valoración del rol de las otras profesiones que forman parte del equipo en salud, proporcionando espacios que contribuyen a establecer relaciones de

mayor igualdad entre ellos, y tratar de disminuir las diferencias de poder entre las profesiones de la salud que existen socialmente.

La literatura señala variadas experiencias de aprendizaje multiprofesional (Schonhaut, 2007; Baquero y Azua, 2008; Ponzer y Hylin, 2004), las que están relacionadas en el ámbito de la atención primaria y clínica, asociando una a dos carreras de la salud. Por lo general, son experiencias en los últimos años de formación y actividades pedagógicas en una asignatura, principalmente planteadas, como una estrategia metodológica innovadora por motivación personal del docente.

5.2. Experiencia de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera de Chile

El aprendizaje multiprofesional fue incorporado en los Programas de las Carreras de Enfermería, Kinesiología, Medicina, Nutrición, Obstetricia y Tecnología Médica, en la línea transversal de Gestión e Investigación en el currículum, en los dos primeros años de la formación profesional.

Para llegar a ello, en la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera se realizó un proceso de innovación en las Carreras mencionadas, donde en una primera fase, el colectivo del profesorado, participó de un período de capacitación y reflexión acerca del proceso enseñanza-aprendizaje, estrategias de aprendizaje, rol del profesorado, rol del estudiante, procesos evaluativos y metodología del ABP. Este proceso formativo permitió en cierta medida unificar conceptos, propuestas de cambio, implementar innovaciones en diferentes asignaturas e incorporar el ABP especialmente los académicos más motivados. Todo ello, a través de la Oficina de Educación en Ciencias de la Salud, que la Facultad de Medicina designó para que liderara el proceso.

En una segunda fase, el cambio se focalizó a nivel curricular de las Carreras, donde la característica más relevante fue la participación del profesorado, que

asumió el desafío y la responsabilidad de dicho proceso. Por algunos años la Facultad de Medicina, se constituyó en una “*comunidad de aprendizaje en el ámbito educativo*”, donde el trabajo colaborativo, el compromiso y la creatividad fue uno de los factores importantes en el proceso de innovación curricular.

Para el desarrollo de esta fase, se formó un grupo de Desarrollo Curricular conformado por los/as Directores de Carreras, más tres representantes de cada una de ellas. Este grupo de trabajo multiprofesional, fue el vínculo entre el trabajo realizado al interior del grupo y el trabajo realizado al interior de las Carreras, respecto a las tareas, propuestas, ideas, decisiones y consensos.

En dicho proceso, fueron definidos y consensuados los lineamientos que deberían poseer los currículum:

- integración de áreas disciplinarias
- reducción de la carga académica intraula del estudiantado con el fin de fortalecer el estudio independiente
- implementación de prácticas pedagógicas centradas en el estudiante
- cambios en los procesos evaluativos
- readecuación de contenidos en base a problemas prioritarios de salud
- integración de la teoría y la práctica
- implementación de estrategias didácticas centradas en el estudiante, privilegiando el ABP,
- potenciación de la formación en la atención primaria y en el aspecto ético y humanista.

Así mismo, se definieron cuatro líneas curriculares: la humanista, la morfofunción, la profesional y la de gestión e investigación, descritas en apartados anteriores. Fue en esta última línea curricular donde se implementó el espacio común de aprendizaje para los/as estudiantes de todas las Carreras.

Durante los dos primeros años de sus estudios, cada semestre se reúnen durante tres horas semanales aproximadamente más de 300 estudiantes y 30

tutores, distribuidos en grupos multiprofesionales, conformados por el/la Tutor/a y 10 a 11 estudiantes pertenecientes a diferentes Carreras de la salud. Estas sesiones tutoriales tienen como finalidad construir aprendizajes de áreas temáticas relevantes para los futuros profesionales. En ellos se privilegia metodologías centradas en el estudiante, principalmente el aprendizaje basado en problemas en pequeño grupo. Sin lugar a dudas, el desarrollo de ésta línea curricular en los inicios de la formación del educando se ha constituido como uno de los mayores logros del proceso de innovación curricular.

Para la línea curricular “Gestión e Investigación en Salud” multiprofesional, se establecieron áreas disciplinarias de aprendizaje común, tal y como queda reflejado en la siguiente tabla:

| GIS I²⁷ | GIS II | GIS III | GIS IV |
|---------------------------|---------------|----------------|---------------|
| Educación y Salud | Salud Pública | Investigación | Gestión |

Tabla 3. Línea Curricular Gestión e Investigación en Salud (GIS) Multiprofesional.

A modo de explicitar los aprendizajes cognitivos y procedimentales del GIS I, II, III, IV, la siguiente tabla señala los objetivos generales planteados para cada uno de ellos.

Tabla 4. Aprendizajes cognitivos y procedimentales de la línea curricular Gestión e Investigación en Salud Multiprofesional.

| Módulos | Aprendizajes cognitivos y procedimentales |
|----------------|--|
| GIS I | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analizar el rol de la universidad como una institución de educación superior inserta en la sociedad chilena, generadora de conocimientos y formadora de profesionales integrales adherentes a las concepciones valóricas demandadas por la sociedad. ▪ Comprender la importancia del proceso enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante que fomenta el desarrollo de competencias genéricas en la formación de profesionales de la salud. ▪ Valorar la educación en salud como una estrategia de intervención multiprofesional para la promoción y prevención en salud. |

²⁷ La sigla GIS representa el nombre de la asignatura “Gestión e Investigación en Salud” y la numeración en romano corresponde al semestre de curricular en que se imparte.

| | |
|-----------------------|---|
| <p>GIS II</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer los conceptos básicos, principios y antecedentes de la salud pública y epidemiología estableciendo la relación del proceso salud-enfermedad con las funciones de la salud pública. ▪ Conocer la estructura, organización y funcionamiento del Sistema de Salud Chileno. ▪ Comprender la diversidad del sistema de salud que forma parte de la cultura de la población chilena. ▪ Comprender la percepción de las/los usuarios del sistema de salud de la comunidad de Temuco sobre acciones de promoción en salud. ▪ Desarrollar elementos de diagnóstico de salud comunitaria. ▪ Contribuir al desarrollo del potencial humano en salud teniendo como ejes el liderazgo, trabajo en equipo, la educación permanente, la comunicación, el uso de recurso informático y la aplicación de principios bioéticos. ▪ Valorar las óptimas relaciones interpersonales como miembros del equipo de salud en el abordaje de las tareas multiprofesionales. |
| <p>GIS III</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer la estructura de una investigación. ▪ Generar una pregunta de investigación ▪ Valorar la utilidad de la investigación, como una herramienta de mejoramiento de la salud. ▪ Demostrar habilidad para el trabajo en equipo. |
| <p>GIS IV</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer la gestión centrada en valores de responsabilidad social como un conjunto de procesos útiles y de alto impacto en el sector salud. ▪ Conocer los aspectos fundamentales de los principales procesos de gestión organizacional (paradigmas básicos, administración estratégica y desarrollo organizacional). ▪ Desarrollar habilidades y destrezas en aspectos necesarios para la construcción de equipos eficientes orientados a la sustentabilidad organizacional y a la entrega de servicios de calidad. |

En relación a los aprendizajes actitudinales y competencias genéricas, que se espera que el estudiantado de las Carreras de la Facultad desarrolle, algunos están explícitamente en los objetivos generales de los respectivos programas, los cuales son señalados en la tabla 5. Más allá de estas competencias, los/as estudiantes potencialmente pueden desarrollar otros aspectos que no están plasmados en los programas a través de la estrategia metodológica del ABP y el trabajo en grupo pequeño multiprofesional, como lo son, los del ámbito de habilidades sociales para el desarrollo personal (la autonomía, las habilidades comunicativas) y valórico (el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, el compromiso individual y con su grupo de trabajo, entre otras), importantes para una formación integral como persona.

| Módulos | Aprendizajes actitudinales |
|----------------|--|
| GIS I | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorar principios éticos básicos para el trabajo en Equipo y el quehacer profesional (respeto, responsabilidad, honestidad). ▪ Valorar la importancia del aprendizaje centrado en el estudiante para el desarrollo de la vida profesional. ▪ Valorar la evaluación, auto evaluación y evaluación de pares como otra forma de aprender dentro del proceso enseñanza aprendizaje. ▪ Valorar las ventajas de dar y recibir críticas en el trabajo grupal. ▪ Aprender la importancia del trabajo colaborativo en equipos ▪ Valorar la importancia del lenguaje concreto y la comunicación efectiva en el trabajo grupal. ▪ Valorar la educación como estrategia para la promoción en Salud. |
| GIS II | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorar la importancia del trabajo en equipo, liderazgo, educación permanente para abordar los problemas de salud pública y optimizar su rol. ▪ Aprender la importancia de la autoevaluación y coevaluación, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. ▪ Aprender el rol del profesional de la salud en la responsabilidad del cuidado del ambiente. ▪ Valorar la comunicación efectiva como herramienta para lograr una buena relación interpersonal en su desempeño como estudiante y que contribuye a su crecimiento personal. ▪ Considerar el trabajo grupal y los objetivos comunes como potenciador de las capacidades personales en la interacción con otros/otras y con la comunidad. |
| GIS III | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorecer el trabajo cooperativo entre los estudiantes. ▪ Demostrar comunicación efectiva oral y escrita. ▪ Demostrar honestidad en su desempeño académico y humano. ▪ Favorecer el respeto por sí mismo y los demás. ▪ Demostrar habilidades en el trabajo en equipo. ▪ Demostrar destrezas de autoaprendizaje y autoevaluación. |
| GIS IV | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar habilidades personales que le permitan trabajar en equipo interdisciplinario para una gestión efectiva del aprendizaje. ▪ Desarrollar actitudes de liderazgo. ▪ Respetar creencias, valores y costumbres en la interacción grupal. ▪ Valorar aspectos éticos del trabajo en equipo. |

Tabla 5. Aprendizajes actitudinales y competencias genéricas de la línea curricular Gestión e Investigación en Salud Multiprofesional.

Con esta experiencia multiprofesional a los inicios de la formación de los profesionales de salud las aspiraciones y propósitos están focalizados a conocer su rol profesional, el de los otros, aprender a construir conocimientos en forma colaborativa, a generar espacios de interacción con profesiones que tienen connotación de poder socialmente diferentes, de respetar opiniones, de fomentar la tolerancia y valorar al otro como persona, que contribuye con sus

fortalezas y limitaciones al trabajo común en salud. Si bien es cierto, un trabajo inter y transdisciplinario del equipo en salud contribuye a que sea más eficiente y efectivo, es una meta a desarrollar en el futuro quehacer profesional del estudiantado en el área de la salud.

Esta experiencia educativa única a nivel nacional y tal vez internacional, es el principal motivo e interés de la autora para desarrollar el presente estudio investigativo, con el objetivo de comprender su significación para el estudiantado y profesorado en el contexto de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera.

3^a PARTE

MARCO METODOLÒGICO

A lo largo de este capítulo se tratará de demostrar el itinerario reflexivo que se llevo a cabo para contextualizar el problema de investigación y llegar a definir el tipo de orientación de la investigación realizada, así como de la estrategia metodológica utilizada.

6.1. Contextualización del problema de investigación

La Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera a partir del año 2003, con la ejecución del Proyecto MECESUP FRO 003 *"Innovación Curricular en la Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera: herramienta clave para responder a las demandas emergentes de la sociedad"*, se implementaron los nuevos curriculum de las carreras de: Enfermería, Kinesiología, Medicina, Nutrición y Dietética, Obstetricia y Puericultura y Tecnología Médica.

Estas innovaciones centran el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, con metodología basada en problemas, en grupos pequeños, con énfasis en problemas prioritarios de salud, con una visión integral del concepto salud-enfermedad, un componente humanista, ético y bioético, privilegiando la pedagogía activa, fortaleciendo el desarrollo del pensamiento crítico, el autoaprendizaje, con mayor disponibilidad de tiempo para el estudio personal acorde a las necesidades individuales del estudiante.

Para la concreción de lo antes mencionado, se estableció un equipo de trabajo conformado por integrantes de todas las Carreras, y miembros de la Oficina de Educación en Ciencias de la Salud (OF ECS) de la cual formo parte, los que a través de un largo proceso se realizó un análisis exhaustivo y crítico de los currículum que dieron una base para la reestructuración de estos. En ese trabajo entre otros aspecto se definieron en forma consensuada, incorporar metodologías de aprendizaje centrada en el estudiante, reducción e integración

de contenidos, disminución de carga académica del estudiantado intraaula, para favorecer el estudio independiente, aprendizaje en base a problemas y un espacio de aprendizaje multiprofesional. Además la definición de cuatro líneas curriculares: profesional, humanista, morfofunción y gestión e investigación en salud, las que agrupan los diferentes cursos o módulos integrados de los planes de estudio. (Esquema 3)



Esquema 3. Líneas Curriculares de las Carreras de la Salud de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera.

La línea curricular “Gestión e Investigación en Salud” se estableció como un espacio común de aprendizaje entre los estudiantes de las diferentes Carreras, con características pedagógicas que la hacen particularmente distinta, siendo lo más relevante, el aprendizaje basado en problemas (ABP) en pequeño grupo multiprofesional.

Al utilizar la estrategia metodológica del ABP, se pretende que los estudiantes asuman un rol activo en su proceso de aprendizaje, contribuyendo al desarrollo tanto de competencias genéricas como de competencias específicas de su profesión. Del mismo modo, se espera que la experiencia educativa multiprofesional contribuya a fortalecer el trabajo en equipo de salud y

establecer redes de apoyo entre los estudiantes de diferentes profesiones durante su formación de pregrado, como a futuro en el campo laboral.

6.1.1. Pretensiones e interrogantes del estudio

La propuesta un tanto idealista de los gestores del Proyecto en la década del 90, del cuál forme parte, no siempre es percibida del mismo modo por los actores del proceso educativo. Por otra parte, los conceptos teóricos que avalan esta metodología a veces son comprendidos por el profesorado y estudiantado de forma muy variada en base a sus propias experiencias, expectativas, convicciones, entre otras. Del mismo modo, los contextos educativos determinan percepciones, comportamientos característicos y específicos, los cuales no han sido explorados al interior de la Facultad de Medicina desde que fue implementada la estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la salud.

Es por ello que surgen ciertas interrogantes, ¿qué importancia tiene en la formación del profesional de la salud la utilización del ABP como estrategia metodológica de aprendizaje?, ¿qué implicancias tiene para el profesorado y el estudiantado?, ¿qué sentido le da el profesorado a esta práctica educativa?, ¿qué competencias les permite desarrollar a docentes y estudiantes?, ¿qué es lo significativo para los involucrados la experiencia educativa el aprendizaje multiprofesional en pequeño grupo?, ¿cómo se realiza el proceso evaluativo en el aprendizaje basado en problemas?, ¿cómo se producen los aprendizajes en el ABP multiprofesional?. Todas estas preguntas me llevaron a tratar de comprender desde la propia esencia de los involucrados, a través de lo que hacen, lo que piensan, sus vivencias y sentimientos sobre la práctica educativa antes mencionada.

En la búsqueda de estas respuestas se planteó como propósito de esta investigación el indagar sobre la significación que tiene para el estudiantado y el profesorado el aprendizaje basado en problemas en pequeño grupo

multiprofesional en la formación de los profesionales de la Salud de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera y objetivos específicos iniciales que orientaron la investigación, los que a continuación se mencionan. Considerando que se plantea un estudio emergente y flexible, se podría explorar otras áreas de interés durante el proceso investigativo.

1. Comprender el significado educativo que tiene para el profesorado y el estudiantado la experiencia del aprendizaje basado en problemas multiprofesional en pequeño grupo, como estrategia metodológica de aprendizaje.
2. Analizar las características de los aprendizajes que pueden desarrollar los estudiantes a través de la metodología en estudio.
3. Develar la percepción del profesorado y estudiantado sobre las competencias que desarrollan los involucrados en la práctica pedagógica antes mencionada.
4. Indagar sobre las vivencias y significación de las prácticas evaluativas en el proceso tutorial en el aprendizaje basado en problemas multiprofesional.
5. Explorar los alcances y limitaciones del proceso evaluativo en el contexto de un tutorial en ABP para el profesorado y estudiantado.
6. Analizar las implicancias que tienen para los/as tutores/as y estudiantes el proceso tutorial.

El presente estudio se realizó en el contexto educativo del módulo integrado "*Gestión e Investigación en Salud I*" (*GIS I*), impartida en el primer semestre de formación en las Carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera.

6.2. Cuestiones que orientan el diseño de la investigación

Dada la naturaleza de las interrogantes y objetivos propuestos en este estudio se plantea realizarlo desde el paradigma interpretativo, naturalista, por la coherencia con la temática a investigar. Para ello, se considera el paradigma y los postulados en que se basa, acerca de la naturaleza de la realidad que se desea explorar, indagar y comprender (la ontología), acerca de cómo debe construirse el conocimiento, la naturaleza de ella (la epistemología), acerca de las formas de acceder a los significados del profesorado y estudiantado en relación al tema en estudio (la metodología) y los principios de comprobación y verificación de la investigación (la lógica), teniendo como finalidad la comprensión adecuadamente de la conexión entre dichos postulados, que tuviesen entre sí una elevada consistencia interna, como factor imprescindible para considerar la calidad y rigor del proceso investigativo.

Este enfoque algunos autores tales como, Koetting (1984), Popkewitz (1984), Car y Kemmis (1986) y Husén (1988)²⁸, han establecidos dentro de este marco dos corrientes, la interpretativa o naturalista y la crítica. Siendo la primera orientada a la comprensión de las acciones de los sujetos, viendo el aprendizaje como construcción interactiva, donde el conocimiento es comprensivo y no prescriptivo, asumiendo un modelo interpretativo que revela los significados de los actores.

Bajo esta perspectiva, este paradigma me permite acceder al mundo conceptual de los individuos y a las redes de significados compartidos por el profesorado y estudiantado que tienen sobre la experiencia educativa a investigar. Descubrir el sentido, desde las propias creencias, valores, reflexiones e interpretar sus acciones en relación al ABP multiprofesional, como comprender la interacción de los involucrados en este proceso educativo en su contexto natural, cuestión fundamental para la investigadora considerando que la realidad social y el mundo social no es ni fijo, ni estable, sino dinámico y

²⁸ Citado en Hernández, F. (2001). Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos. Murcia: Diego Marín; p. 44.

cambiante. Si bien es cierto, que esta investigación se ha planteado desde el paradigma interpretativo, es difícil pensar realizar una investigación educativa que no posea algunos elementos del paradigma crítico, ya que necesariamente debe estar orientada a la mejora siendo el fin último de todo proceso investigativo en el área educacional.

Koetting, 1984²⁹, Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995), hacen un paralelismo de los supuestos de los paradigmas positivista, interpretativo y crítico, donde el paradigma interpretativo en lo referente a la ontología, visualizan la naturaleza de la realidad en forma realista, construida, holística, múltiple, mantienen la concepción relativista de la realidad. La epistemología, en relación a la naturaleza y construcción del conocimiento y la relación sujeto/objeto, la consideran interrelacionada, donde esta relación esta influida por factores subjetivos y sobre la metodología hacen referencia que es de carácter hermenéutica dialéctica, compara y contrasta construcciones divergentes con el objetivo de lograr un consenso sobre las construcciones.

Stake (1999) distingue tres aspectos fundamentales entre la investigación cualitativa y cuantitativa: la diferencia entre la explicación y la comprensión como propósito de la investigación, el papel personal e impersonal que adopta el investigador y entre el conocimiento descubierto y el conocimiento construido. Por otra parte Maykut y Morehouse (1999), caracteriza a la investigación cualitativa por el descubrimiento y la descripción para profundizar la comprensión de un fenómeno social, destacando que la mayor parte de los fenómenos humanos son resultado de múltiples causas.

Eisner (1998) hace referencia al pensamiento cualitativo, el que esta relacionado con lo humano, no sólo abarca la enseñanza sino otras formas de la actividad humana, participa el discurso de los involucrados pero desde una perspectiva más crítica y analítica que es lo que se intenta hacer con el proceso investigativo propuesto. Menciona como característica al yo

²⁹ Citado en Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (1997). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado; p. 41.

(investigador) como instrumento, el que le da sentido a lo que explora, construye los significados, destacando el lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto. Entre las premisas que plantea el autor, se destacan las siguientes

“El saber humano es una forma construida por la experiencia y en consecuencia un reflejo tanto de la mente como de la naturaleza el saber se hace, no simplemente se descubre”. “Las formas a través de las cuales los humanos representan sus concepciones del mundo tienen una influencia primordial sobre lo que son capaces de decir acerca de él” (p. 22).

En el mismo sentido, Erickson (1989) menciona como una característica distintiva en la indagación cualitativa el énfasis en la interpretación. Por ello resulta importante reflexionar sobre el concepto del comportamiento humano que define el autor, mencionando que está constituido por acciones, que tienen sentido para quienes la realizan, hace la distinción entre conducta o sea el acto físico y la acción que es la conducta física más las interpretación de significado del actor y de aquellos con quienes este interactúa. El objeto de la investigación social interpretativa es la acción y no la conducta por lo tanto la naturaleza de la causa en la sociedad humana se convierte en algo muy diferente de la naturaleza de la causa en el mundo físico y biológico.

Por otra parte, Taylor y Bogdan (1996) definen a la investigación cualitativa en un amplio sentido *“es la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p. 20)*. A si mismo Taylor y Bogdan (1996), Rodríguez, Gil y García (1999), Latorre, Del Rincón y Arnal (1997), destacan algunas características de la investigación cualitativa, señalando que es inductiva, subjetivo, orientado al proceso, desarrolla conceptos - comprensiones partiendo de los datos. El investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística, estudia la realidad en su contexto natural existiendo

múltiples realidades que forman un todo interconectado, y sólo se puede ver la realidad de este modo. Son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio, interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusito; tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; el investigador suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; los métodos cualitativos son humanistas. Todos estos aspectos se fueron asumiendo en forma natural a medida que se desarrolla el proceso investigativo.

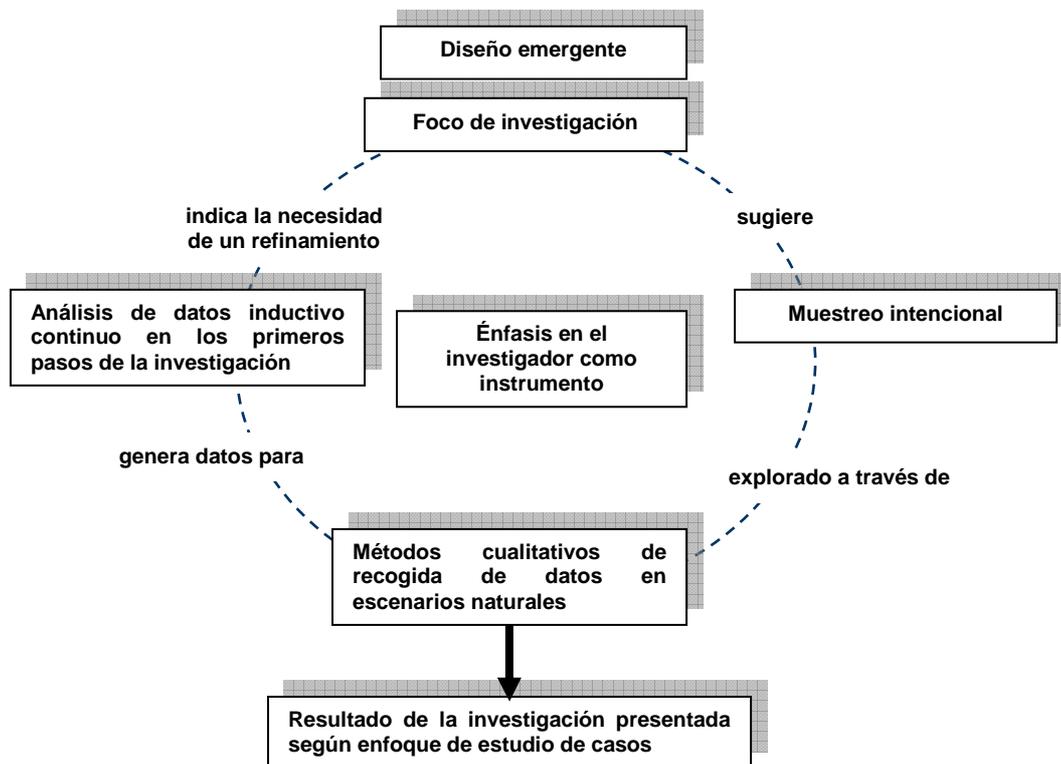
Howe (1992)³⁰ considera la existencia de una vinculación entre las teorías que dan una explicación científica social (epistemología) y las teorías de la naturaleza humana (ontología). Por lo que el investigador en el interpretativismo, parte de una visión constructivista del conocimiento, viendo al individuo como un ser activo y creador. Es así como la naturaleza humana está en parte determinada por la propia visión que los individuos tienen de sí mismos y en parte por aquello que les rodea y sobre lo que no tienen control. Este importante aspecto se ha considerado en la indagación de las cuestiones relevantes para el estudio, como a sí mismo para la comprensión e interpretación de los datos obtenidos en los estudiantes y profesores participantes de él.

Sin lugar a dudas el trabajo investigativo realizado, permitió comprender en profundidad el significado y alcance de la investigación cualitativa, valorarla y hacerla como una opción coherente para el campo de la investigación educativa.

Una vez enmarcado el estudio en el paradigma cualitativo, tratar de definir el enfoque metodológico no fue fácil, ya que confluyen diferentes perspectivas teóricas en el interpretativismo; el interaccionismo simbólico, la fenomenología,

³⁰ Citado en Hernández F. (2001). Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos. Murcia: Diego Marín; p. 61.

la hermenéutica, y por ende métodos asociados tales como, la etnografía, investigación fenomenológica, teoría fundamentada, según lo señala Crotty (1998).³¹. Los cuales se desarrollan con algunas similitudes a diferencia de las investigaciones positivistas que tienen estandarizados y definidas las metodologías según las hipótesis investigativas. Sin embargo, se consideraron las ocho características de la investigación cualitativa de Lincoln y Guba descritos por Maykut y Morehouse (1999), las que se relacionan con la forma de investigar, proporcionando la base de la reflexión acerca del enfoque metodológico en la que se fue enmarcando la investigación realizada. (Esquema 4)



Esquema 4. Características de la Investigación Cualitativa.

³¹ Citado en Sandín M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España; p. 46.

6.3. Enfoque Metodológico

6.3.1. Investigación educativa: utilidad y propósito

Sandín (2003) señala que la investigación educativa se integra en el conjunto de las Ciencias de la Educación, que a su vez se insertan en las Ciencias Humanas y Sociales, las que comparten como objeto de estudio el ser humano, focalizando las ciencias de la educación en la persona en cuanto a ser educable. Hernández (2001) la define como:

“...el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica a los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales” (p. 188).

Por lo que una investigación educativa, no puede ser explicada si no es a través de la interpretación que los sujetos hacen de la realidad educativa y en particular del tema en estudio en el contexto específico de la Facultad de Medicina. Considerando además lo señalado por Erickson (1989) donde el significado de los fenómenos educativos se indagan en la complejidad de la realidad natural donde se producen.

El objetivo de la investigación educativa según Gimeno y Pérez (1998) no puede reducirse a la producción de conocimiento, ya que la didáctica es una disciplina práctica que se propone provocar la reconstrucción del conocimiento del alumnado. Por lo que el conocimiento que se extrae en parte, es transferible a otras realidades y en parte es situacional, específico y singular. Los autores destacan el hecho de que el conocimiento pedagógico no será útil ni relevante a menos que se incorpore al pensamiento y acción de los involucrados, profesores/as y estudiantes, con el fin del perfeccionamiento de quienes participan en concreto en cada situación educativa.

En relación a la práctica educativa Carr y Kemmis (1983) señalan que la educación se caracteriza por su dimensión práctica...

“...la investigación educativa no puede ser definida en relación al tipo de propósitos apropiados para todas aquellas actividades investigadoras preocupadas por resolver problemas teóricos, sino que debe operar dentro del marco de los fines prácticos en relación a los cuales son conducidas las actividades educativas” (p. 106).

Por otra parte, Kemmis hace referencia a los escritos de Carr (2002) sobre la práctica educativa, quien menciona que ésta es una forma de poder, donde docentes desempeñan una función importante de cambio en el mundo que vivimos. Y resalta algunas aportaciones en relación al valor y significación de la práctica que no son evidentes, sino se construyen y ampliar el conocimiento de la naturaleza del razonamiento sobre en y a través de la práctica, asociándolo al razonamiento práctico de la perspectiva aristotélica para llegar a la idea del razonamiento crítico y señalar que estas perspectivas tienen consecuencias en la investigación educativa para abordarla como una ciencia crítica.

A si mismo Gimeno y Pérez (1998), hacen referencia a la intencionalidad de la investigación educativa, siendo el objeto de investigación *“...un complejo sistema de comunicación, donde se intercambian, espontánea e intencionadamente, redes de significados que afectan al contenido y a las formas de pensar, sentir, expresar y actuar de quienes participan en dicho sistema” (p.116)*. En este sentido la didáctica es una disciplina práctica, por lo que la intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la transformación y perfeccionamiento de ella.

Elliott (1990)³² lo reafirma al señalar que lo que pretende es ser una investigación no sólo sobre la educación, sino que eduque, que el mismo proceso de investigación y el conocimiento que producen, sirvan para la

³² Citado en Gimeno, J.; Pérez, A. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata; p. 117.

transformación de la práctica. En el mismo sentido, Torres (1988) señala que es una investigación aplicada, donde la solución de los problemas prácticos se encuentra dentro de la misma práctica, cuya finalidad es apoyar los procesos de reflexión y crítica para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta investigación educativa pretende explorar la práctica del aprendizaje basado en problemas multiprofesional en el contexto particular de la Universidad de La Frontera, teniendo una postura reflexiva y crítica durante el proceso investigativo. Se pretende contar con información válida de las fortalezas, limitaciones y características particulares del proceso educativo en estudio, con el fin de mejorar los procesos de formación de los profesionales de la salud. Valorando por una parte a la investigación educativa como algo práctico, debido a que la didáctica es algo vivo, dinámico donde interactúa personas (profesorado y estudiantado) con una intencionalidad y por el otro, que los resultados sirvan para mejorar y transformar dicha práctica educativa.

6.3.2. Un Estudio de Caso

Se eligió el estudio de caso como método investigativo, dado la particularidad que tiene como caso la práctica metodológica del ABP en pequeño grupo multiprofesional, no existiendo una experiencia igual a nivel nacional (Chile) y tal vez internacional. Espacio educativo donde construyen aprendizajes estudiantes de diferentes profesiones en base a temáticas de interés común.

Latorre et al. (1997) lo define como un método de investigación para el análisis de la realidad social en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde la perspectiva cualitativa. Para Denny (1978)³³ es un examen completo o intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo. Es decir, un caso puede ser

³³ Citado en Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Granada: Aljibe; p.91.

una persona, organización, un programa de estudio, un curso, lo importante es que tenga identidad propia dentro de un límite físico o social.

El Estudio de Casos forma parte del enfoque ideográfico, orientado a la comprensión profunda de la realidad singular sea un individuo, familia, grupo, institución social o comunidad. El tipo del estudio de casos en un contexto particular corresponde a un análisis situacional o microetnografía. Ya que se estudia un caso con cierta intensidad en un corto período de tiempo. Correspondiendo a mi interés particular el explorar la significación que tiene para el profesorado y estudiantado la experiencia educativa explicitada anteriormente.

Para Stake (1999), en un estudio de casos se espera abarcar la complejidad de un caso particular, buscando el detalle de la interacción con sus contextos; en otras palabras; es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprenderlo. Los casos que son de interés en la educación son en su mayoría personas y programas, que poseen rasgos comunes y que interesan por su especificidad. El tipo de caso de la investigación desarrollada corresponde a un estudio intrínseco de caso, ya que permite profundizar la comprensión del fenómeno en estudio y sus especificidades, centrando el interés en el caso por sí mismo.

La población del estudio esta conformada por tutores y estudiantes que participaron en la experiencia educativa, seleccionando informantes claves a través de un muestreo teórico. Según Glaser y Strauss (1967)³⁴, el número de “casos” carece relativamente de importancia, lo importante es el potencial de cada “caso” par ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social.

³⁴ Citado en Taylor S.J. y Bogdan R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Ibérica; p. 108.

Por otra parte Ary 1987³⁵ señala que el diseño del estudio de casos se inscribe dentro de la lógica que guía las etapas de recogida, análisis e interpretación de los datos de todo modelo cualitativo. Permite describir y analizar situaciones específicas, diagnosticar una situación para poder llevar a cabo una acción específica de intervención, generar hipótesis que permitan el contraste con otros estudios.

Es importante destacar los cuatro rasgos esenciales que describe Merriam (1988)³⁶ de un estudio de caso: el ser particularista, centrado en una situación, programa o fenómeno particular; descriptivo, pretende realizar una densa descripción del caso; heurístico; ilumina al lector sobre la comprensión del caso e inductivo ya que a partir de los datos el investigador llega a formular hipótesis o conceptos generalizables. Ya que estos contribuyeron a enmarcar la investigación en un estudio de caso interpretativo y orientaron el desarrollo del proceso investigativo. Como a si mismo las características de los estudios de casos según diferentes autores presentado por Pérez (1994; p. 92)

| Guba y Lincoln (1981) | Helmstader (1970) | Hoaglin y otros (1982) | Stake (1981) | Wilson (1979) |
|-------------------------------------|--|---|------------------------|----------------|
| Descripción densa | Puede usarse para arreglar o mejorar la práctica | Especialidad | Inductivo | Particularista |
| Fundamentado en la situación | Los resultados son hipótesis | Descripción de las partes interesadas y motivos | Multiplicidad de datos | Holístico |
| Holísticos y vivos | El diseño es flexible | Descripción de temas clave | Descriptivo | Longitudinal |
| Formato tipo conversación | Puede aplicarse a situaciones problemáticas | Puede sugerir soluciones | Específico | Cualitativo |
| Alumbra significados | | | Heurístico | |
| Construye sobre conocimiento tácito | | | | |

Según Stake (1999) el estudio de caso tiene ciertas ventajas como el ser concreto, al vincularse a la propia experiencia; estar contextualizado, ya que las experiencias están inmersas en el contexto; más desarrollado y esta basado en

³⁵ Citado en Hernández F. (2001). Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos. Murcia: Diego Marín; p. 106.

³⁶ Citado en Rodríguez, G., Gil, J. y García E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Granada: Aljibe; p. 92.

poblaciones de referencia cercanas al investigador lo que le permite implicarse más fácilmente. Y en lo concreto es lo que ocurre, ya que la autora del estudio participa en la administración de la asignatura y desempeña el rol de tutora en la didáctica educativa, por lo que le facilita la tarea investigativa en este estudio de caso particular.

En lo concreto, el caso es la experiencia educativa del Módulo de Gestión e Investigación en Salud I, desarrollada en grupo pequeño multiprofesional, con metodología de aprendizaje basado en problemas impartido a estudiantes de primer año de las carreras de: Enfermería, Kinesiología, Medicina, Nutrición, Obstetricia y Tecnología Médica de la Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera.

Se pretende conocer e interpretar el significado de la experiencia desde la perspectiva de quienes han vivido el proceso educativo, obteniendo información desde diferentes perspectivas y fuentes, reflexionando sobre los elementos y aspectos que involucran al hecho. Por ello, se realizará una descripción intensiva holística, heurística, analizando la entidad singular del estudio, a través de un estudio profundo de las personas involucradas, de modo que me permita comprender e interpretar el significado que le asignan los sujetos a la experiencia educativa particular en estudio.

En relación a la selección de los sujetos participantes del estudio, se consideró lo señalado por Stake (1999,1995)³⁷ *“oportunidad para aprender”*, es decir, quienes nos permitan aprender lo más posible sobre el objetivo de la investigación, considerando el fácil acceso; que tenga una alta probabilidad de mezclar procesos, personas e interacciones; que se pueda establecer una buena relación con los informantes; que el investigador pueda desarrollar su papel durante el tiempo necesario y que se asegure la calidad y credibilidad del estudio.

³⁷ Citado en Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Granada: Aljibe; p.99.

6.3.3. Orientación etnográfica del estudio

El estudio de caso se realizó con una orientación etnográfica, con el fin de tener una mayor profundidad y comprensión de la realidad educativa explorada. Según Hernández (2001) para la etnografía el estudio de caso aparece como método de investigación en el desarrollo de las ciencias sociales, como un diseño que se centra en una unidad de análisis (caso o situación) para conocerla con más profundidad e identificar mejor los procesos interactivos que la conforman.

La etnografía educativa se desarrolla en sus inicios en el ámbito de la antropología y sociología de la educación, se refiere a un proceso heurístico, a un modo de investigar el comportamiento humano, con el objetivo de aportar datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos, tal como ocurren naturalmente (Goetz y LeCompte 1988). En otras palabras se relaciona con la interacción de las personas, como así mismo contribuye a descubrir la complejidad de los fenómenos educativos. Por tal razón el proceso investigativo se pensó en desarrollarla desde esta mirada.

Cabe señalar ciertas características de la investigación etnográfica que Latorre et al. (1997) señala y dan cuenta de su naturaleza desde el paradigma cualitativo, y se relacionan con: el carácter holístico y complejo del contexto donde se desarrolla el estudio, su condición naturalista, la utilización inductiva en la generación del conocimiento, la obtención de datos contextualizados, la postura del investigador libre de juicios de valor y su carácter reflexivo.

Por otra parte Atkinson y Hammersley (1994)³⁸ mencionan elementos relevantes que caracterizan a la etnografía. Fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de los fenómenos sociales, tendencia a trabajar fundamentalmente con datos no estructurados, centrarse en un número

³⁸ Citado en Sandín M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España; p. 155.

reducido de casos y el análisis de datos implica interpretaciones de los significados y funciones de las acciones humanas. Todas las características mencionadas se describen detalladamente en el capítulo siguiente.

Otro aspecto que caracteriza a los estudios etnográficos tiene relación con la permanencia prolongada en el ambiente natural donde interactúan los sujetos participantes del estudio, criterio fundamental mencionado por Taylor y Bogdan (1987) para esta metodología. En lo particular el proceso investigativo se realizó durante los años 2005 - 2006 - 2007 con la finalidad de comprender el significado que tiene para el estudiantado y profesorado el proceso enseñanza-aprendizaje en la didáctica de interés en este estudio.

Para Woods (1987) la etnografía es particularmente favorable entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica de la educación. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa, realizándolo desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo.

Por otra parte para Goetz y LeCompte (1988) los etnógrafos intentan describir y reconstruir de forma sistemática y lo más detalladamente posible las características de las variables y fenómenos a estudiar, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir, validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos. Para las autoras la etnografía educativa tiene por objeto aportar datos descriptivos de los contextos, de procesos educativos tal como ocurren, siendo empleada en pequeños subsistemas de sistemas culturales mayores las microetnografías, ofreciendo a los investigadores de la educación alternativas para la descripción, interpretación y explicación de los fenómenos educativos

La etnografía es considerada como un modelo de investigación para el estudio del comportamiento humano, por lo que nuestras acciones están condicionadas

por los significados otorgadas a éstas. Descubrir las, comprenderlas e interpretarlas fue el gran objetivo orientador en esta investigación, comprender específicamente lo que hacen, el porqué y para qué del accionar de los involucrados en la experiencia educativa del aprendizaje basado en problemas multiprofesional.

Indagar sobre los significados que el profesorado y estudiantado le asignan a sus propias acciones en el contexto particular del estudio, me hizo pensar en lo mencionado por Eisner (1998), donde destaca que en el intento de interpretar, hace aflorar desde la condición humana, la construcción de significados, como un camino para mejorar la práctica educativa. Estos significados reflejan acciones y las acciones según Erickson (1989) implica una conducta física más la interpretación del sujeto y de aquellos con que interactúa que son la causa de la acción, destacando el contexto donde ocurren o donde tienen lugar.

Constituyéndose la construcción e interpretación de significados como la principal tarea del proceso investigativo. Es por ello, que en mi calidad de profesora del Módulo donde se llevó a cabo el estudio, durante los años de trabajo de campo asumí el rol de investigador cualitativo, observando en forma reflexiva el quehacer práctico de los/las estudiantes y del profesorado en este proceso enseñanza-aprendizaje en particular, las que fueron orientadas a las cuestiones e inquietudes expresadas anteriormente, como así mismo la revisión teórica que se realizó durante todo el desarrollo de la investigación.

Se realizaron grupos de discusión a estudiantes y entrevistas en profundidad a estudiantes y profesores/as como técnicas de recolección de datos, realizando el análisis en forma simultánea con la recolección de ello. Se aplicó el muestreo teórico para la selección de nuevos casos en función de su potencial para abordar y profundizar el área temática del estudio y la teoría estudiada. Aspectos que serán descritos en el siguiente capítulo del estudio.

CAPÍTULO 7 DESARROLLO DEL ESTUDIO

En este capítulo se hace una descripción minuciosa de todo el proceso investigativo, describiendo y explicando de manera retrospectiva lo llevado a cabo con la finalidad de proporcionar los elementos que garanticen la credibilidad del estudio, como una cuestión fundamental en las investigaciones cualitativas, señaladas por varios autores (Erickson, 1989; Miles y Huberman, 1984; Goetz y LeCompte, 1988).

La investigación que a continuación se presenta se desarrolló bajo el paradigma interpretativo con el fin de comprender la significación e implicancias que tiene la metodología del aprendizaje basado en problemas multiprofesional para los colectivos estudiantado y profesorado. Se trabajó con un diseño abierto, flexible y emergente como una consecuencia propia de la metodología cualitativa, lo cual permitió el descubrimiento de aspectos importantes para el estudio. Para ello se plantearon objetivos específicos iniciales como marco orientador del proceso indagativo, los cuales fueron mencionados en el capítulo anterior.

El estudio se realizó a través de un estudio de caso intrínseco con orientación etnográfica como diseño metodológico de la investigación, dada las características del fenómeno investigativo y el contexto particular de la realidad de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera, en las etapas que a continuación se presentan.

7.1. Las fases del Estudio de Caso con orientación etnográfica

La etnografía se considera una modalidad de investigación de las ciencias sociales que surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa (Sandín, 2003). Siendo la etnografía educativa como un área propia de indagación en contextos, actividades y creencias de los participantes en

escenarios educativos (Goetz y LeCompte, 1988). En este sentido la orientación etnográfica del proceso indagativo llevado a cabo, se caracterizó principalmente por el tiempo de permanencia en el campo, lo que facilitó captar la naturalidad y la espontaneidad de los participantes y la comprensión de sus significados en relación al tema en estudio.

El caso en particular estuvo constituido por estudiantes y tutores que participaron en la actividad curricular impartida a todos los estudiantes de primer año de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera “Gestión e Investigación en Salud”, la que se desarrolla en grupos tutoriales en pequeño grupo de 10 y 11 estudiantes y un tutor, utilizando la estrategia metodológica el ABP multiprofesional para cumplir los objetivos de aprendizaje planteados en la asignatura.

A continuación se presentan las etapas desarrolladas en un proceso dinámico en espiral donde la indagación teórica continuamente es sustento de la reflexión y análisis de los hallazgos constituyendo una retroalimentación continua para la construcción de los resultados que emergen de este estudio. Se organizó en dos grandes etapas: la primera tomando como eje central el trabajo de campo, donde se exploró la realidad estudiada, distinguiendo una etapa exploratoria, analítica y reflexiva que conformó el trabajo de campo propiamente dicho y una segunda en la que se elaboraron las conclusiones del estudio. Para ambas etapas se realizaron procesos de razonamiento de deducción e inducción, concretándose en la primera etapa del estudio una focalización de la problemática a investigar al realizar la recolección de datos, análisis y resultados. Y en la segunda etapa del proceso indagativo se estableció un nuevo diálogo entre la realidad reconstruida y la teoría para los resultados y conclusiones.

Primera etapa: en esta fase se realizaron las siguientes actividades.

- Revisión bibliográfica sobre temáticas afines con el estudio.
- Selección del profesorado y estudiantes participantes en el estudio y las estrategias de recogida de datos.
- Elaboración de guión para desarrollar grupos de discusión y entrevistas en profundidad, a partir de investigaciones, literatura y teorías existentes en relación al estudio propuesto.
- Desarrollo del trabajo de campo en si, invitando a los participantes, comunicando las pretensiones del investigador, realizando la recogida de datos, transcripción de ellos, contrastando y analizando los mismos.

Segunda etapa: en ella se realizó la tarea de interpretar los datos desde mi perspectiva basada en los aspectos teóricos y mi experiencia personal en relación al tema a investigar y los significados de los participantes del estudio, a través de:

- Segmentación del corpus de datos: codificación y categorización de unidades de significado relevantes para los objetivos de la investigación.
- Triangulación y convergencia de datos para el rigor científico.
- Análisis de datos siguiendo el método de las comparaciones constantes propuesto por Glaser y Strauss (1967), no agrupándose en categorías predeterminadas, sino más bien emergiendo de un proceso de razonamiento inductivo, siendo un método generativo, constructivo e inductivo en el que se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante de ellas. Adoptándose el esquema propuesto por Miles y Huberman, 1996³⁹ a través de la reducción progresiva (separación de unidades, agrupamiento, identificación y clasificación de elementos), disposición, transformación y obtención de conclusiones verificables. Como herramienta computacional se utilizó el programa ATLAS – ti.
- Interpretación de datos a la luz del marco teórico.

³⁹ Citado en Rodríguez G., Gil J., García E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe; p. 197-215.

7.2. El desarrollo del trabajo de campo

En esta fase se llevaron a cabo los contactos con estudiantes y tutores con el objetivo de presentar el proyecto de investigación, solicitar su participación, negociar instancias de encuentro y recoger información a través de entrevistas dialogadas en profundidad y grupos de discusión. El material recopilado mediante cintas magnetofónicas fueron transcritas, y devuelta la información al profesorado y estudiantado para su validación. En una primera aproximación se realizó una primera reducción analítica y descriptiva de los datos, para su posterior análisis e interpretación de los resultados. Todas estas actividades se desarrollaron de manera simultánea y continua, en una dinámica cíclica y en espiral.

El trabajo de campo se desarrollo en la experiencia educativa del curso Módulo Gestión e Investigación en Salud I que se imparte a los estudiantes de las carreras de Enfermería, Kinesiología, Medicina, Nutrición, Obstetricia y Tecnología Médica⁴⁰ de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera, durante los años 2005 y 2006. Participando en el año 2005, 277 estudiantes y 28 tutores y en el año 2006 307 estudiantes y 29 tutores.

7.2.1. Negociación y selección de participantes

Cabe mencionar que formo parte del cuerpo docente que imparte el Módulo Gestión e Investigación en Salud, lo cual me permitió acceder a ambos colectivos (estudiantado y profesorado) sin mayor dificultad. Por el contrario, se percibió disposición y colaboración de parte de ellos, en especial de los tutores ya que esta innovación metodológica se desarrolla tanto en asignaturas de

⁴⁰ La carrera de Tecnología Médica forma al profesional de la salud Tecnólogo Médico mención Laboratorio Clínico, Hematología y Banco de Sangre, cuyo rol asistencial y administrativo lo ejerce en instituciones de salud y otras de carácter público y privado, mediante la planificación, montaje de técnicas, implementación de normas de bioseguridad y control de calidad, ejecución, análisis y evaluación de exámenes de laboratorio en los cuales se apoya el diagnóstico clínico, en las áreas de Bioquímica Clínica, Microbiología, Parasitología, Hematología y Banco de Sangre. Estará también capacitado para realizar dentro del equipo de salud, acciones de prevención, fomento y recuperación de la salud del individuo y comunidad.

formación básica y profesional en las Carreras de la Facultad y existe la necesidad de explorar sus fortalezas y limitaciones.

Dada la naturaleza de la investigación cualitativa, donde su finalidad es la comprensión del fenómeno en estudio y no la generalización de los resultados, se seleccionó una muestra intencionada por criterio, quedando conformada en total por 56 estudiantes y 8 tutores.

En el colectivo estudiantil, en forma aleatoria se identificaron cinco grupos de discusión (conformados por 10 estudiantes cada uno) de los 27 grupos tutoriales establecidos en el curso Gestión e Investigación I que se imparte a los estudiantes de la Facultad de Medicina en el primer semestre. Y seis estudiantes que cursaban el quinto semestre de la Carreras mencionadas anteriormente, a quienes se les realizó una entrevista en profundidad con el propósito de explorar nuevos aspectos y profundizar en aquellos que lo requerían. Estos últimos informantes claves fueron considerados para el estudio, por ser estudiantes que han sido vivenciado la metodología en cuestión en varios cursos y poseen una mayor experiencia en la didáctica educativa explorada.

En el colectivo del profesorado, la muestra estuvo constituida por ocho tutores que trabajaron con la metodología del ABP multiprofesional y podían ofrecer información relevante para los datos de que ya se disponía. Como criterio de selección se consideró que fueran de diferentes profesiones de la salud y con diferente experiencia docente, participando cuatro tutores con más de veinte años y cuatro tutores con menos de cinco años, quienes a partir de sus historias personales individuales proporcionaron información en relación al propósito de la investigación.

A todos los participantes de la investigación se les informo del propósito del estudio, quienes aceptaron y firmaron un consentimiento informado,

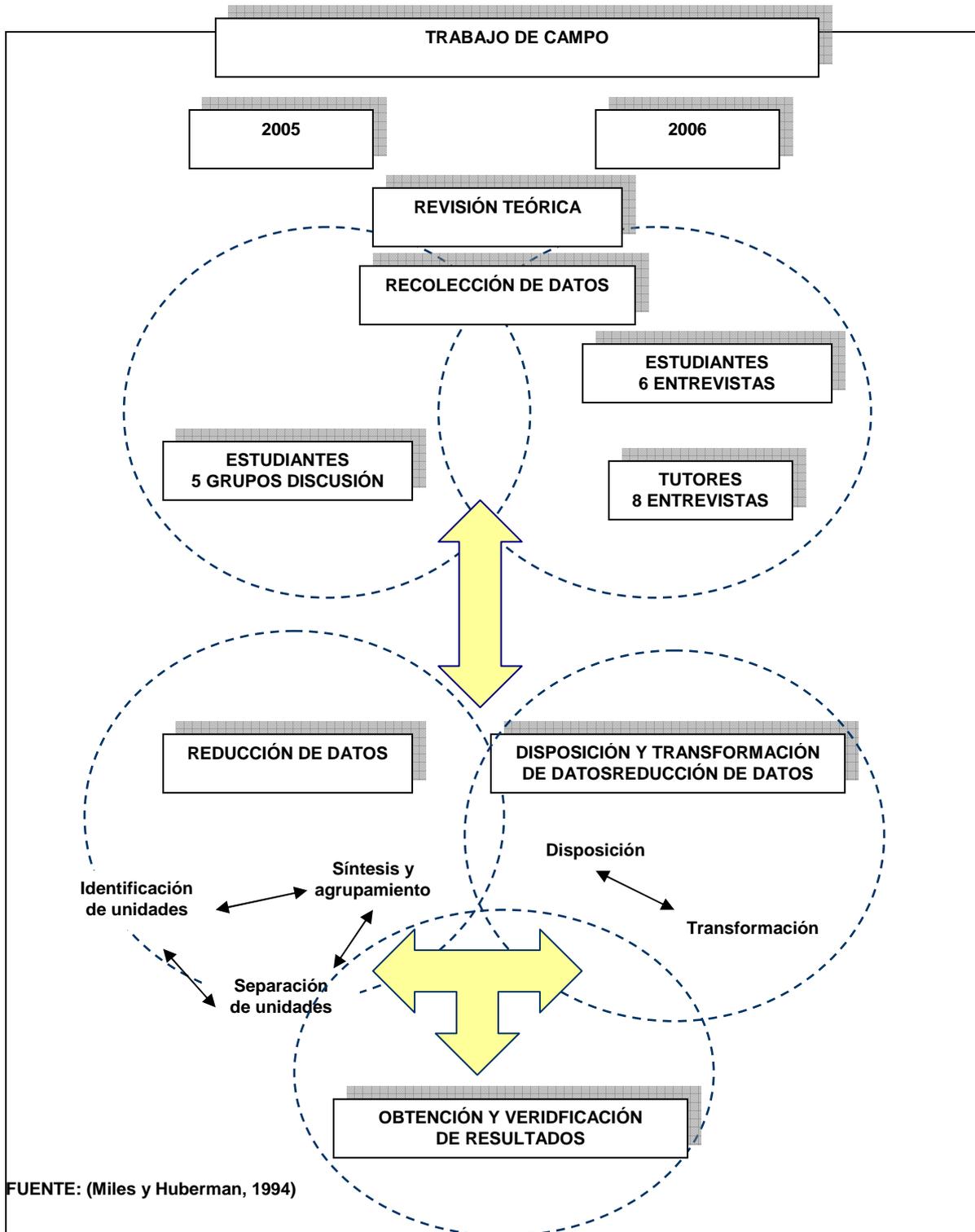
garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos. (Anexo 5. Consentimiento Informado)

7.2.2. Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó primero en el colectivo estudiantil en los cinco grupos de discusión durante el segundo semestre académico del 2005 al finalizar la experiencia educativa del curso Gestión e investigación en salud I con metodología ABP multiprofesional en pequeño grupo. En este primer acercamiento emergieron algunas temáticas que fueron profundizadas en las seis entrevistas en profundidad realizadas a los estudiantes de segundo nivel durante el primer semestre académico del 2006. Durante un año de trabajo de campo, además de recolectar los datos, se realizó una primera aproximación de los resultados y validación de la información proporcionada por estos.

Las ocho entrevistas a profesores y profesoras se realizaron en el segundo semestre académico del año 2006, con el fin de indagar sus apreciaciones sobre la experiencia educativa en estudio. El indagar primero las opiniones, percepciones, vivencias y comportamiento de los estudiantes, proporciono información que fue complementada y contrastada al trabajar con el profesorado.

A continuación se presenta en el esquema 5 el trabajo de campo desarrollado.



Esquema 5. Trabajo de Campo.

Todo el proceso de recolección de datos fue grabado en cintas magnetofónicas y transcritas literalmente. Se realizaron tanto para los grupos de discusión como para las entrevistas, un promedio de dos sesiones con una duración de una hora a una hora media de conversación, hasta saturar la información en relación a la temática del estudio. Además, se registraron en notas de campo, comportamientos, reacciones que observé en los participantes, así como comentarios e ideas para su posterior análisis o futuras indagaciones. Todas las transcripciones sumaron en su conjunto 368 páginas, las que fueron devueltas a los participantes para su validación.

Cabe destacar como he mencionado anteriormente que durante el proceso indagativo la recolección de datos, análisis, revisión teórica de los hallazgos ocurrieron en forma integrada y simultánea, fue un proceso de un ir y venir de los datos, del análisis y del marco teórico, un proceso que se ha ido formulando y reformulando a lo largo del trabajo de investigación a medida que se realizaba el trabajo de campo.

En este proceso el rol de investigador lo asumí como lo describen los autores clásicos de la investigación cualitativa. Guba y Lincoln (1985) acuñan el concepto de ser humano-instrumento, siendo la persona la fuente primaria de recogida y análisis de datos, único instrumento flexible para captar la complejidad y lo cambiante que es la experiencia humana. Los autores afirman que el instrumento humano es sensible, adaptable y holístico, capaz de explorar, aclarar y resumir en el mismo escenario la indagación investigativa. Por otra parte Maykut y Morehouse (1999) hace referencia a la postura "Indwelling" de Polanyi, como el estado o condición que una persona adopta en un momento determinado en relación con otras personas en forma armónica, ponerse en su lugar y comprender su punto de vista en forma empática para captar los elementos importantes.

Una de las dificultades del proceso investigativo llevado a cabo, sin lugar a dudas lo constituye el hecho de mantener la neutralidad, pues como lo afirma

Schumacher 1977⁴¹ el investigador debe traducir la información y esa traducción se verá alterada por las experiencias y sentimientos del investigador. Puedo concordar con el autor que una de las tareas más difíciles es no “emitir juicios”; sobre todo por el hecho de ser parte de los docentes que participan en la experiencia educativa investigada.

7.3. Estrategias de recolección de datos

Para la recogida de datos se utilizó grupos de discusión, entrevistas en profundidad, y notas de campo. Como se ha señalado anteriormente se realizaron en primer término los grupos de discusión a los estudiantes al finalizar la experiencia educativa investigada, durante el segundo semestre académico del 2005.

7.3.1. Grupos de discusión

Los grupos de discusión constituyen una modalidad de entrevista en grupo, con la que comparten algunas características. Puede definirse como una conversación planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente no directivo, constituido por siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. Krueger, 1991⁴² , Morgan, 1988⁴³, mencionan que el propósito es poner en contacto diferentes perspectivas, es comprender la experiencia de los participantes, sobre el tema de estudio a través de un proceso abierto y emergente.

Para realizar los grupos de discusión se elaboró previamente un guión con la finalidad de conducirlos y se realizaron suficientes sesiones hasta lograr saturar la información. Como pistas generales en primer término se abordaron los

⁴¹ Citado en Maykut P., Morehouse R. (1999). Investigación cualitativa. Barcelona: Hurtado; p. 34.

⁴² Citado en Del Rincón D., Arnal J., Latorre A., Sans A. (1995). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Dykinson; p. 318-323.

⁴³ Citado en Maykuy P., Morehouse R. (1999). Investigación cualitativa. Barcelona: Hurtado; p. 121-124.

objetivos mencionados que orientaron el trabajo investigativo, para posteriormente profundizar en algunos tópicos más específicos o abordar aquellos no explorados. Estas orientaciones fueron establecidas por igual en todos los grupos de discusión.

Los grupos de discusión estuvieron constituidos por los grupos tutoriales multiprofesionales entre 10 y 11 estudiantes ya establecidos que cursaron la asignatura y fueron elegidos al azar. Esta condición permitió trabajar con grupos que se conocían entre sí y existía un ambiente de confianza que permitió indagar los tópicos de interés para el estudio sin mayor dificultad. Se les solicitó su participación, explicó la finalidad del estudio, y se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de los datos. Los grupos de discusión estuvo conformado por estudiantes hombres y mujeres entre 18 y 20 años de edad de las Carreras de Enfermería, Kinesiología, Medicina, Nutrición, Obstetricia y Tecnología Médica.

Las sesiones se llevaron a cabo por la investigadora que conducía la discusión en las mismas salas de tutorías, los cuales son espacios reducidos, donde todos los integrantes están sentados alrededor de una mesa central ovalada. Se grabó el desarrollo de las sesiones en cintas magnetofónicas, además de tomar notas de campo de situaciones que a la investigadora le parecieron relevantes.

Toda los datos recabados del colectivo estudiantil conforman una sola unidad hermenéutica en el programa Atlas Ti, quedando señalados los grupos de discusión de la siguiente manera: **GD7, GD8, GD9, GD10, GD11**⁴⁴

⁴⁴ Los Grupos de Discusión quedan explicitados en la unidad hermenéutica como lo siguiente: GD7 corresponde al grupo de discusión N°1, el GD8 al grupo de discusión N°2 y así sucesivamente hasta el grupo de discusión N°5.

7.3.2. Entrevista en profundidad

Se utilizó la entrevista en profundidad para recoger información dado el objetivo de la investigación que es concordante su utilización a lo señalado por Taylor y Bogdan (1996), donde hace una similitud con una herramienta de excavar, para adquirir conocimientos sobre la vida social, siendo los científicos sociales los que basan estudios sobre relatos verbales.

“reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 101). Es decir, explorar los significados que las personas construyen.

Para realizar las entrevistas en profundidad se elaboró una primera guía de entrevista con el fin de explorar las áreas que requerían profundización basándose en el análisis de la información recogida previamente a través de los grupos de discusión realizado al colectivo estudiantil⁴⁵. Las que debieron abordarse con cada informante del colectivos profesorado y estudiantil para recoger los detalles de las experiencias de las personas y los significados que éstas les atribuyen al ABP multiprofesional. Fue también el instante en que pude solicitar aclaraciones sobre mis interpretaciones pasadas y orientar cuestiones que me interesaba abordar y profundizar.

Los diálogos en los que se convirtieron la mayoría de las entrevistas, se iniciaban con preguntas no directivas y abiertas, se trataba de generar un clima de tranquilidad y confianza. Se entrevistaron a seis estudiantes de las carreras mencionadas que cursaban el quinto semestre curricular de sus respectivos planes de estudio. Se realizaron una o dos sesiones por estudiante de aproximadamente una hora de duración y se desarrollaron sin dificultad. Los/as

⁴⁵ Ver Anexo 5. Guía Entrevista Estudiantes.

participantes expresaron en forma muy franca sus impresiones, de manera muy crítica abordaron los diferentes tópicos que requerían cierta profundización, los cuales emergieron de los grupos de discusión realizado al estudiantado expuestos por primera vez a la práctica educativa en estudio durante el primer año del trabajo de campo.

Como antes se había mencionado los datos del colectivo estudiantil conforman una sola unidad hermenéutica en el programa Atlas Ti, quedando señaladas las entrevistas a los estudiantes como **E1, E2, E3, E4, E5, E6.**⁴⁶

En relación a las entrevistas en profundidad al profesorado, participaron un representante de cada Carrera, además de dos profesores de los Departamentos de Ciencias Básicas de la Facultad. Éstas fueron realizadas a ocho académicos (Enfermería, Kinesiología, Nutrición, Medicina, Obstetricia, Tecnología Médica, Ciencias Básicas, Ciencias Preclínicas)⁴⁷ con diferentes años de experiencia académica, las que se desarrollaron durante el segundo semestre del segundo año del trabajo de campo. El guión de entrevista quedó estructurado en torno a seis grandes dimensiones que habían emergido del análisis de la información obtenida anteriormente del colectivo estudiantil en relación al tema en estudio: conceptualización y enfoques del proceso enseñanza aprendizaje, características del rol del estudiante, rol del profesor en esta práctica educativa, competencias desarrolladas por el profesorado, significación del proceso de evaluación e implicancias en la implementación de la estrategia metodológica⁴⁸. Los datos recabados del colectivo profesorado

⁴⁶ En la unidad hermenéutica conformada por el estudiantado, las entrevistas corresponden a lo siguiente: E1 entrevista N°1, E2 entrevista N°2, E3 entrevista N°3 y así sucesivamente hasta la entrevista N°6.

⁴⁷ Los académicos de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera están adscritos a diferentes Departamentos y cada Departamento está constituido por docentes de diferentes profesiones de la salud, no teniendo tuición administrativa sobre ellos/as las Carreras que imparte la Facultad.

⁴⁸ Anexo 6. Guía Entrevista Tutores.

conforman otra unidad hermenéutica en el programa Atlas Ti, especificando a los participantes con las iniciales siguientes **P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8.**⁴⁹

7.4. Análisis de datos

En este estudio el análisis se ha realizado de manera simultánea con la recogida de datos, lo que me ha permitido orientar la exploración de nuevos aspectos o a profundizar sobre los mismos en la siguiente recogida de información. Este proceso se ha llevado a cabo no en forma lineal secuencial, sino más bien un proceso circular, infragmentable, recurrente, inductivo y dialéctico sobre el corpus de los datos.

Por otro lado, Taylor y Bogdan (1996) plantean en relación al análisis de los datos, que esta debe tener una orientación hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de las personas que se estudian, por ello se utilizó el método de comparación constante de Glaser y Strauss (1967), en el que los datos no se agrupan según categorías predeterminadas, sino que emergen de los propios datos a partir de un proceso de razonamiento inductivo. Siendo éste un método generativo, constructivo e inductivo en el que se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante de ellas, por el cual el investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos, mediante la comparación continua de incidentes específicos de datos, donde el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente. Glaser (1969) señala al respecto que:

"Aunque este método es un proceso de crecimiento continuo cada estadio después de un tiempo se transforma en el siguiente, los estadios previos permanecen operativos a lo largo del análisis y

⁴⁹ La unidad hermenéutica del profesorado especifica a cada entrevista de la siguiente manera: P1 entrevista profesor/a N°1, P2 entrevista profesor/a N°2, hasta P8 que corresponde a la entrevista profesor/a N°8.

proporcionan desarrollo continuo al estadio siguiente hasta que el análisis se termina" (p. 220)⁵⁰.

Lo que significa que se produce un entrelazamiento de las operaciones de recolección de datos, codificación, análisis e interpretación de la información a lo largo de todo el proceso, lo cual, refleja de algún modo, el carácter holístico de la investigación cualitativa.

A través de este proceso se fueron generando en forma inductiva las categorías, las que se registraron y clasificaron, realizando comparaciones entre ellas, con el objetivo de hacerlas más confiables. De este modo emergieron nuevas relaciones las que fueron sometidas a un continuo refinamiento a lo largo de la recolección y análisis de datos que realimentaron continuamente el proceso de categorización, lo que ha permitido identificar similitudes y diferencias del fenómeno estudiado y definir las propiedades básicas de las categorías y metacategorías, así como una clarificación de los límites y relaciones entre ellas, lo que a su vez, ha ayudado a que emerjan los dominios cualitativos identificados en el proceso investigativo.

El análisis de los datos llevado a cabo se dividió en los siguientes niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información:

- **Nivel 1:** identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas de los fragmentos de texto con sentido semántico.
- **Nivel 2:** construcción de núcleos temáticos emergentes o metacategorías (perspectiva étic, dimensión interpretativa del investigador, a partir de los conceptos del primer nivel).
- **Nivel 3:** identificación de dominios cualitativos (análisis secuencial y transversal de las metacategorías).

⁵⁰ Citado en Osses, S.; Sánchez, I; Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación, hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. Estudios pedagógicos XXXII, 1:119-133.

El primer de análisis corresponden a una dimensión descriptiva, donde se relatan los significados del profesorado y el estudiantado sobre la temática en estudio sin inferencias del investigador y realizando el proceso en forma separada para ambos colectivos. En el último nivel que corresponde a la dimensión interpretativa, se realizó una interacción y diálogo constante inductivo y deductivo entre los significados de los participantes y la autora del estudio sustentado en el marco teórico en relación al tema a investigar, tomando en un solo conjunto el análisis de ambos colectivos.

7.4.1. Segmentación y categorización de unidades de significado

En esta fase del proceso analítico (Nivel 1) se fragmentaron los datos desde una perspectiva emic, como conceptos de primer orden o dimensión descriptiva del análisis Van Maanen 1988⁵¹ ⁵² y proporcionada por estudiantes y docentes participantes en la experiencia educativa, es decir, se identificaron unidades de significado (fragmentos de texto con sentido semántico) para definir categorías descriptivas emergiendo de este modo inductivamente los conceptos de primer orden (categorías), a partir de las interpretaciones que hacen los propios participantes del fenómeno del estudio.

Para realizar el procedimiento de análisis de datos se utilizó el programa de análisis de datos cualitativos Atlas – Ti, facilitándome tanto las tareas de tipo conceptual (segmentación, categorías de codificación, comparaciones entre ellas, agrupación de categorías en núcleos temáticos o metacategorías, formular proposiciones de redes conceptuales), como mecánica (almacenamiento, organización, búsqueda y recuperación de los datos).

Realicé una primera lectura de los datos con el propósito de darme cuenta de la globalidad del tema en estudio o sea del aprendizaje multiprofesional basado

⁵¹ Citado en Rodríguez G., Gil J. y García E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe; p. 214

⁵² Citado en Huberman, A. y Miles, M. (1994). Manejo de datos y métodos de análisis. En Denzin, N. y Lincon, Y. Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage; p.428-444.

en problemas, como a su vez de los grandes tópicos que se articulaban en el discurso de los docentes y estudiantes participantes del estudio. Se utilizó la “codificación abierta” idea planteada por Strauss (1987) como un proceso inductivo en el que se parte de la búsqueda de conceptos que traten de cubrir los datos, constituyéndose en si misma una interpretación de ellos como un primer resultados del análisis, como lo señala Strauss y Corbin (1990)⁵³.

En este sentido en la segmentación del corpus de datos se identificaron unidades de significado en torno a una misma idea y se fueron codificando en categorías. En el proceso de identificación y codificación, éstas se fueron modificando y redefiniendo en función de las nuevas unidades que iban emergiendo, es decir, a medida que iban apareciendo nuevas unidades se comparaban a las ya existentes para incluirlas o identificar una nueva categoría. A su vez se compararon las categorías fusionando aquellas semejantes y redefinir sus etiquetas en base al nuevo contenido agrupado. El proceso finalizó cuando después de una nueva lectura de las transcripciones no se encontró nueva información para generar nuevas categorías, es decir, se llegó a la saturación del sistema de categorías.

Al final de este proceso se identificaron 704 unidades de significados relevantes en el colectivo estudiantil y 721 en el colectivo profesorado para el propósito de la investigación, emergiendo 28 categorías y 32 categorías respectivamente las que se definen en la siguiente tabla (Tabla 6).

Tabla 6. Definición de categorías en el Colectivo Estudiantil y Profesorado.

| Nº | Categorías | Definición de la Categoría |
|-----------|-----------------------------|---|
| 1. | Ambiente de confianza (1,2) | Vivencias expresada por estudiantes y tutores, relacionada con el clima de confianza que se produce en el espacio de aprendizaje por la aplicación del ABP. |
| 2. | Aprendizaje activo (2) | Referencias de los docentes en la cual definen como activo al tipo de aprendizaje que se realiza en los tutoriales de ABP. |

⁵³ Citado en Rodríguez G., Gil J. y García E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe; p. 214.

| | | |
|-----|--|---|
| 3. | Aprendizaje colaborativo (2) | Descripción de los docentes de los aprendizajes que se construyen en forma conjunta por los estudiantes. |
| 4. | Aprendizaje integral (1,2) | Alusiones de estudiantes y profesores relacionadas aprender de un problema desde diferentes áreas del conocimiento. |
| 5. | Aprendizaje multiprofesional docente (2) | Expresiones del profesorado que se vincula con un aprendizaje entre docentes pertenecientes a distintas profesiones con la aplicación del ABP. |
| 6. | Aprendizaje multiprofesional estudiantil (1,2) | Referencias de estudiantes y docentes de la competencia desarrollada por el estudiantado al trabajar en un equipo conformado por distintas profesiones del área de la salud. |
| 7. | Aprendizaje práctico (1) | Comentarios del estudiantado vinculados a aprendizajes concretos, con problemas reales, que los visualizan como posibles escenarios del futuro laboral. |
| 8. | Aprendizaje significativo (1,2) | Comentarios del estudiantado y profesorado que hacen referencia a la adquisición de aprendizajes en forma comprensiva, profunda, permanente, donde los estudiantes puedan aplicar y relacionar el conocimiento adquirido. |
| 9. | Autoaprendizaje (1) | Alusiones de los estudiantes a la búsqueda de información para el cumplimiento de las necesidades de aprendizaje planteadas a través de los objetivos propuestos. |
| 10. | Autoevaluación (1,2) | Referencias de estudiantes y docentes en relación a la evaluación del proceso del ABP multiprofesional, en la cual los estudiantes se autoevalúan. |
| 11. | Autonomía (1,2) | Observaciones del estudiantado y profesorado respecto a la habilidad que desarrollan los estudiantes con la aplicación del ABP a construir sus procesos de aprendizaje, así como adquirir de manera autónoma los contenidos necesarios para resolver un problema. |
| 12. | Capacidad de análisis crítico (1,2) | Alusiones de estudiantes y profesores en relación a la capacidad de los estudiantes de analizar críticamente información recabada y sintetizar contenidos. |
| 13. | Capacidad autoevaluación docente (2) | Alusiones del profesorado en relación a la capacidad de los estudiantes de evaluar su propio desempeño en el tutorial de ABP. |
| 14. | Capacidad crítica docente (2) | Comentarios del profesorado referente a la capacidad que debe tener el tutor para criticar de manera constructiva el proceso educativo de los estudiantes. |
| 15. | Capacidad de liderazgo (1,2) | Comentarios de estudiantes y profesores (as) vinculados al liderazgo de los estudiantes que desarrollan a través de la aplicación de la metodología del ABP. |
| 16. | Capacidad de priorización (1,2) | Referencias de estudiantes y docentes a la habilidad de los estudiantes para ordenar y priorizar sus acciones educativas. |
| 17. | Coevaluación (1,2) | Observaciones de estudiantes y profesores referentes a la evaluación de pares en el proceso tutorial en el ABP. |
| 18. | Desarrollo personal estudiante (1,2) | Percepciones de estudiantes y profesores (as) sobre el fortalecimiento del estudiante en su crecimiento |

| | | |
|-----|--|--|
| | | personal. |
| 19. | Desarrollo valórico estudiante (1,2) | Referencias de estudiantes y docentes con el fortalecimiento de aspectos valóricos en el estudiantado. |
| 20. | Docente comprometido (2) | Referencias de los docentes a características de deben tener los tutores para realizar su práctica pedagógica con la metodología de ABP. |
| 21. | Docente facilitador aprendizaje (2) | Comentarios de los docentes en relación al rol del tutor en el proceso educativo del ABP. |
| 22. | Docente facilitador evaluación (2) | Referencias de los docentes en relación al rol del tutor en el proceso de evaluación tutorial del ABP. |
| 23. | Docente guía (1) | Alusiones de los estudiantes a características de los tutores que se encuentran presente en profesores que aplican el ABP. |
| 24. | Docente líder (1) | Comentarios de los estudiantes en relación habilidades de manejo del grupo y liderazgo que deberían tener los profesores (as) que aplican la metodología ABP. |
| 25. | Dominio contenidos disciplina (1) | Observaciones del estudiantado respecto al dominio de los contenidos disciplinarios de los tutores que aplican el ABP. |
| 26. | Dominio metodológico (1,2) | Referencias del estudiantado y profesorado que se vinculan con las competencias que deben tener los tutores de ABP en el manejo de la metodología del ABP, aspectos conceptuales, procedimental, principios teóricos de su aplicación. |
| 27. | Estudiante participativo (2) | Alusiones de los profesores (as) que describen al estudiante como activo en su proceso de aprendizaje. |
| 28. | Evaluación a docente (1,2) | Referencias del estudiantado y profesorado que se vinculan con el proceso de evaluación al docente en el ABP. |
| 29. | Evaluación compleja (1,2) | Referencias del estudiantado y profesorado con dificultades en la aplicación de la evaluación del proceso tutorial en el ABP. |
| 30. | Evaluación crítica (1) | Comentarios del estudiantado relativos a la capacidad de los estudiantes a expresar una evaluación crítica, constructiva hacia el trabajo del docente y de sus pares a través del ABP. |
| 31. | Evaluación formativa (1) | Opiniones de los estudiantes en relación a las características formativas de las evaluaciones realizadas en el proceso tutorial en el ABP. |
| 32. | Evaluación significativa (1,2) | Referencias del estudiantado y profesorado que se vinculan con la valoración del proceso de evaluación en la aplicación del ABP. |
| 33. | Facilitador ambiente aprendizaje (2) | Referencias de profesores (as) del ambiente de aprendizaje en la aplicación de la metodología del ABP. |
| 34. | Habilidades comunicación estudiantil (1,2) | Alusiones de estudiantes y profesores (as) de la habilidad de comunicación en el estamento estudiantil desarrolladas a través del ABP. |
| 35. | Habilidades comunicación docente (1,2) | Referencias del estudiantado y profesorado de la habilidad de comunicación del tutor en el ABP.. |
| 36. | Relaciones interpersonales | Referencias del estudiantado y profesorado del |

| | | |
|-----|-----------------------------|---|
| | (1,2) | desarrollo a través del ABP del estudiantado en las relaciones interpersonales. |
| 37. | Responsabilidad (1,) | Alusiones del estamento estudiantil en relación al desarrollo de la responsabilidad a través de la aplicación del ABP. |
| 38. | Trabajo en equipo (1,2) | Referencias de estudiantes y docentes al desarrollo en el estudiantado de la capacidad de trabajar con otros en el tutorial del ABP. |
| 39. | Transición metodológica (2) | Alusiones de los docentes en relación al cambio del proceso enseñanza aprendizaje que implica tanto para el estudiantado, como para el profesorado la implementación de la metodología del ABP. |

Colectivo Estudiantil (1)

Colectivo Profesorado (2)

A continuación la tabla 7 y 8 presentan las categorías descriptivas emergentes de los respectivos colectivos que conforman el corpus de los datos con sus respectivas unidades de significado. Esta información me permitió evidenciar el peso numérico de cada categoría en relación al total de ellas, estableciendo la importancia que tienen para los participantes del estudio algunas categorías.

Tabla 7. Colectivo Estudiantil: Categorías descriptivas y unidades de significado.

| Nº | Categorías descriptivas | Nº Unidades de Significado | | | | | | | | | | | Tot al |
|-----|-------------------------------------|----------------------------|----|----|----|----|----|------|------|------|-------|-------|--------|
| | | E 1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | GD 7 | GD 8 | GD 9 | GD 10 | GD 11 | |
| 1. | Ambiente de confianza | 3 | 1 | 7 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 | 5 | 4 | 8 | 36 |
| 2. | Aprendizaje integral | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 9 | 1 | 14 |
| 3. | Aprendizaje multiprofesional estud. | 1 | 5 | 10 | 1 | 6 | 3 | 0 | 2 | 8 | 4 | 3 | 43 |
| 4. | Aprendizaje práctico | 0 | 8 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 15 |
| 5. | Aprendizaje significativo | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 5 | 0 | 1 | 6 | 14 | 3 | 33 |
| 6. | Autoevaluación | 4 | 2 | 9 | 2 | 3 | 3 | 0 | 4 | 13 | 9 | 9 | 58 |
| 7. | Autoaprendizaje | 3 | 2 | 4 | 3 | 0 | 3 | 9 | 2 | 6 | 1 | 3 | 36 |
| 8. | Autonomía | 0 | 4 | 10 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 31 |
| 9. | Capac. análisis crítico | 2 | 0 | 4 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 16 |
| 10. | Capacidad de liderazgo | 4 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 8 |
| 11. | Capac. de priorización | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 5 | 1 | 2 | 13 |
| 12. | Coevaluación | 2 | 1 | 8 | 3 | 1 | 2 | 8 | 4 | 4 | 0 | 2 | 35 |
| 13. | Desarrollo personal | 4 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 | 3 | 4 | 3 | 6 | 26 |
| 14. | Desarrollo valórico | 1 | 1 | 3 | 3 | 1 | 1 | 0 | 2 | 4 | 1 | 1 | 18 |
| 15. | Docente guía | 1 | 6 | 4 | 5 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 7 | 4 | 32 |
| 16. | Docente líder | 0 | 7 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 13 |
| 17. | Dominio disciplinar | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| 18. | Dominio metodológico | 2 | 7 | 6 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 23 |
| 19. | Evaluación al docente | 4 | 1 | 3 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 14 |
| 20. | Evaluación compleja | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 11 | 1 | 3 | 0 | 2 | 23 |
| 21. | Evaluación crítica | 5 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 6 | 3 | 2 | 24 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-----|-----------------------------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| 22. | Evaluación formativa | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 5 | 5 | 2 | 14 |
| 23. | Evaluación significativa | 2 | 9 | 0 | 1 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 4 | 21 |
| 24. | Hab. comunicacionales estudiantes | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 7 | 3 | 3 | 19 |
| 25. | Hab comunicacionales docente | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 7 |
| 26. | Relac. interpersonales | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 0 | 2 | 8 | 11 | 9 | 40 |
| 27. | Responsabilidad | 5 | 2 | 3 | 4 | 7 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 5 | 30 |
| 28. | Trabajo en equipo | 6 | 3 | 10 | 4 | 5 | 6 | 2 | 1 | 5 | 4 | 11 | 57 |
| | TOTAL | 56 | 66 | 102 | 44 | 38 | 48 | 39 | 33 | 99 | 90 | 89 | 704 |

Tabla 8. Colectivo Profesorado: Categorías descriptivas y unidades de significado.

| Nº | Categorías descriptivas | Nº Unidades de Significado | | | | | | | | Total |
|-----|--|----------------------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| | | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | |
| 1. | Ambiente de confianza | 6 | 3 | 7 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 22 |
| 2. | Aprendizaje activo | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 4 | 7 | 4 | 16 |
| 3. | Aprender colaborativo | 2 | 0 | 1 | 8 | 0 | 3 | 2 | 1 | 17 |
| 4. | Aprendizaje integral | 2 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 9 |
| 5. | Aprendizaje multiprofesional estudiantil | 13 | 9 | 8 | 4 | 5 | 3 | 3 | 1 | 46 |
| 6. | Aprendizaje significativo | 3 | 1 | 5 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 12 |
| 7. | Autoevaluación estudiantil | 2 | 3 | 1 | 7 | 1 | 2 | 4 | 5 | 25 |
| 8. | Autonomía | 2 | 5 | 7 | 6 | 6 | 1 | 7 | 4 | 38 |
| 9. | Capacidad análisis crítico | 0 | 6 | 4 | 6 | 3 | 4 | 2 | 1 | 26 |
| 10. | Capac. autoevaluación docente | 2 | 4 | 0 | 2 | 4 | 0 | 1 | 1 | 14 |
| 11. | Capacidad crítica docente | 7 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 12 |
| 12. | Capacidad liderazgo estudiantil | 0 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 7 |
| 13. | Capacidad priorización estudiante | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 5 | 0 | 13 |
| 14. | Coevaluación | 2 | 2 | 4 | 6 | 2 | 2 | 3 | 2 | 23 |
| 15. | Desarrollo personal | 0 | 0 | 8 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 14 |
| 16. | Desarrollo valórico | 0 | 6 | 10 | 6 | 1 | 0 | 3 | 4 | 30 |
| 17. | Docente comprometido | 5 | 3 | 4 | 3 | 2 | 0 | 4 | 0 | 21 |
| 18. | Docente facilitador del aprendizaje | 5 | 3 | 5 | 6 | 3 | 0 | 7 | 3 | 32 |
| 19. | Docente facilitador evaluación | 3 | 3 | 4 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 14 |
| 20. | Dominio disciplinar docente | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 4 |
| 21. | Dominio metodológico docente | 6 | 4 | 8 | 4 | 6 | 10 | 3 | 7 | 48 |
| 22. | Estudiante participativo | 8 | 1 | 3 | 1 | 5 | 2 | 0 | 1 | 21 |
| 23. | Evaluación a docente | 3 | 5 | 4 | 3 | 1 | 2 | 2 | 5 | 25 |
| 24. | Evaluación compleja | 4 | 10 | 9 | 4 | 3 | 7 | 4 | 1 | 42 |
| 25. | Evaluación significativa | 1 | 5 | 6 | 7 | 5 | 0 | 0 | 3 | 27 |
| 26. | Facilitador ambiente aprendizaje | 5 | 3 | 3 | 6 | 3 | 3 | 3 | 1 | 27 |
| 27. | Habilidades comunicacionales estudiante | 2 | 0 | 5 | 1 | 1 | 4 | 2 | 2 | 17 |
| 28. | Habilidades comunicacionales docente | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 | 0 | 1 | 1 | 8 |
| 29. | Relaciones interpersonales | 0 | 0 | 1 | 7 | 2 | 1 | 1 | 0 | 12 |
| 30. | Trabajo en equipo | 1 | 4 | 2 | 5 | 2 | 0 | 0 | 0 | 14 |
| 31. | Trabajo multiprofesional docente | 12 | 2 | 2 | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 | 20 |
| 32. | Transición metodológica | 4 | 15 | 10 | 1 | 10 | 16 | 5 | 4 | 65 |
| | TOTAL | 102 | 104 | 130 | 100 | 86 | 67 | 77 | 55 | 721 |

Para acercarnos a la definición de los núcleos temáticos de mayor relevancia para los participantes, se focalizó el interés en aquellas categorías con frecuencias mayores a 25, lo que me permitió identificar algunos temas comunes para ambos colectivos, tales como: características del aprendizaje, características del estudiantado, trabajo multiprofesional, desarrollo de habilidades sociales en el estudiante tanto valórico como de crecimiento personal, rol y características del docente, significación del proceso evaluativo en el ABP, implicancias en el proceso de cambio metodológico. A continuación se muestran las categorías con mayores frecuencias para ambos colectivos.

Colectivo Estudiantil

Colectivo Profesorado

| Categorías | Unidades Significado | Categorías | Unidades Significado |
|--|-----------------------------|--|-----------------------------|
| Autoevaluación | 58 | Transición metodológica | 65 |
| Trabajo en equipo | 57 | Dominio metodológico docente | 48 |
| Aprendizaje multiprofesional estudiantil | 43 | Aprendizaje multiprofesional estudiantil | 46 |
| Relaciones interpersonales | 40 | Evaluación compleja | 42 |
| Ambiente de confianza | 36 | Autonomía | 38 |
| Autoaprendizaje | 36 | Docente facilitador del aprendizaje | 32 |
| Coevaluación | 35 | Desarrollo valórico | 30 |
| Aprendizaje significativo | 33 | Evaluación significativa | 27 |
| Docente guía | 32 | Facilitador ambiente aprendizaje | 27 |
| Autonomía | 31 | Capacidad análisis crítico | 26 |
| Responsabilidad | 30 | Evaluación a docente | 25 |
| Desarrollo personal | 26 | Autoevaluación estudiantil | 25 |
| Evaluación crítica | 24 | Coevaluación | 23 |
| Evaluación compleja | 23 | Ambiente de confianza | 22 |
| Dominio metodológico docente | 23 | Docente comprometido | 21 |
| Evaluación significativa | 21 | Estudiante participativo | 21 |
| | | Trabajo multiprofesional docente | 20 |

7.4.2. Construcción de núcleos temáticos emergentes o metacategorías

En un segundo nivel de análisis se llevó a cabo la agrupación de las 28 categorías del colectivo estudiantil y las 32 categorías del colectivo profesorado, en metacategorías que las representen. Para ello se consideraron todas las categorías identificadas realizando un proceso de comparación entre ellas, buscando similitudes en las ideas, los conceptos y los tópicos. Estos núcleos temáticos emergentes representan la realidad estudiada como lo describen los participantes en el estudio, es decir, está reflejado el significado que tiene para estudiantes y profesores el aprendizaje basado en problemas multiprofesional en 9 metacategorías emergentes, las que a continuación se señalan en la tabla 9.

| Meta categorías | Definición |
|---|---|
| 1. Características del aprendizaje | Alusiones del estudiantado y profesorado en relación a las peculiaridades de los aprendizajes logrados en el ABP. |
| 2. Valoración de la multiprofesionalidad | Valoración por parte de los participantes del aprendizaje multiprofesional. |
| 3. Características del estudiantado en el ABP | Características y desarrollo de habilidades en el estudiantado en la implementación de la metodología del ABP. |
| 4. Desarrollo de habilidades sociales en el estudiantado | Repercusiones de la implementación de la metodología del ABP en el estudiantado en relación a aspectos valóricos y personales. |
| 5. Rol del profesor (a) | Perfil del tutor en la implementación de la metodología del ABP. |
| 6. Características del profesor (a) | Características mencionadas que tiene o debe tener el tutor para conducir la metodología del ABP según el profesorado y estudiantado. |
| 7. Significación de la evaluación para el estudiantado | Implicancias para el estudiantado de la evaluación en el proceso tutorial en el ABP. |
| 8. Significación del proceso evaluativo para el profesorado | Implicancias para el profesorado del proceso evaluativo en el ABP. |
| 9. Implicancias del cambio metodológico | Repercusiones expresadas por los tutores en relación a la implementación del cambio metodológico del ABP en el proceso enseñanza aprendizaje. |

Tabla 9. Definición de las Metacategorías.

A continuación la tabla 10 y 11 presentan los núcleos temáticos que conforman el corpus de datos con sus correspondientes categorías y el porcentaje de unidades de significado para ambos colectivos.

| Meta categorías | Categorías | Unidades de Significado | |
|--|--|-------------------------|------------|
| | | Nº | % |
| 1. Características del aprendizaje | Ambiente de confianza | 36 | 5.1 |
| | Aprendizaje integral | 14 | 2 |
| | Aprendizaje práctico | 15 | 2.1 |
| | Aprendizaje significativo | 33 | 4.7 |
| 2. Características del estudiantado | Autoaprendizaje | 36 | 5.1 |
| | Autonomía | 31 | 4.4 |
| | Capacidad de análisis crítico | 16 | 2.3 |
| | Capacidad de liderazgo | 8 | 1.1 |
| | Capacidad de priorización | 13 | 1.8 |
| | Responsabilidad | 30 | 4.3 |
| 3. Valoración de la multiprofesionalidad | Trabajo en equipo | 57 | 8.1 |
| | Aprendizaje multiprofesional estudiantil | 43 | 6.1 |
| 4. Habilidades sociales del estudiante | Desarrollo personal | 26 | 3.7 |
| | Desarrollo valórico | 18 | 2.6 |
| | Relaciones interpersonales | 40 | 5.7 |
| | Habilidades comunicacionales estudiante | 19 | 2.7 |
| 5. Rol del docente | Docente guía | 32 | 4.5 |
| | Docente líder | 13 | 1.8 |
| 6. Características del docente | Dominio contenidos disciplinar | 5 | 0.7 |
| | Dominio metodológico docente | 23 | 3.3 |
| | Habilidades comunicacionales docente | 7 | 1 |
| 7. Significación de la evaluación en el estudiantado | Autoevaluación | 58 | 8.2 |
| | Coevaluación | 35 | 5 |
| | Evaluación al docente | 14 | 2 |
| | Evaluación compleja | 23 | 3.3 |
| | Evaluación crítica | 24 | 3.4 |
| | Evaluación formativa | 14 | 2 |
| | Evaluación significativa | 21 | 3 |
| TOTAL | | 704 | 100 |

Tabla 10. Colectivo Estudiantil: Metacategorías - Categorías - Unidades de Significado.

| Metacategorías | Categorías | Unidades de Significado | |
|---|--|-------------------------|------------|
| | | Nº | % |
| 1. Características del aprendizaje | Aprendizaje activo | 16 | 2.2 |
| | Aprendizaje colaborativo | 17 | 2.4 |
| | Aprendizaje integral | 9 | 1.2 |
| | Aprendizaje significativo | 12 | 1.7 |
| | Ambiente de confianza | 22 | 3.1 |
| 2. Características del estudiante | Autonomía | 38 | 5.3 |
| | Capacidad análisis crítico | 26 | 3.6 |
| | Capacidad de liderazgo estudiantil | 7 | 1 |
| | Capacidad priorización estudiante | 13 | 1.8 |
| | Estudiante participativo | 21 | 2.9 |
| 3. Valoración de la multiprofesionalidad | Trabajo en equipo | 14 | 1.9 |
| | Aprendizaje multiprofesional estudiantil | 46 | 6.4 |
| 4. Habilidades sociales estudiante | Desarrollo personal | 14 | 1.9 |
| | Desarrollo valórico | 30 | 4.2 |
| | Habilidades comunicacionales estudiante | 17 | 2.4 |
| | Relaciones interpersonales | 12 | 1.7 |
| 5. Rol del docente | Docente facilitador del aprendizaje | 32 | 4.4 |
| | Docente facilitador evaluación | 14 | 1.9 |
| | Facilitador ambiente aprendizaje | 27 | 3.7 |
| | Trabajo multiprofesional docente | 20 | 2.8 |
| 6. Características del docente | Capacidad crítica docente | 12 | 1.7 |
| | Docente comprometido | 21 | 2.9 |
| | Dominio disciplinar docente | 4 | 0.5 |
| | Dominio metodológico docente | 48 | 6.7 |
| | Habilidades comunicacionales del docente | 8 | 1.1 |
| 7. Significación de la evaluación en el estudiantado | Autoevaluación estudiantil | 25 | 3.5 |
| | Coevaluación | 23 | 3.2 |
| | Evaluación a docente | 25 | 3.5 |
| 8. Significación del proceso evaluativo en el profesorado | Capacidad autoevaluación docente | 14 | 1.9 |
| | Evaluación compleja | 42 | 5.8 |
| | Evaluación significativa | 27 | 3.7 |
| 9. Implicancias del cambio metodológico | Transición metodológica | 65 | 9 |
| TOTAL | | 721 | 100 |

Tabla 11. Colectivo Profesorado: Metacategorías - Categorías - Unidades de Significado.

7.4.3. Identificación de Dominios Cualitativos

Finalmente en el proceso de análisis se realizó una reconstrucción sintética desde una perspectiva etic, los conceptos de segundo orden o dimensión interpretativa, a partir de los datos o conceptos de primer orden (Van Maanen, 1985), considerando el marco teórico conceptual del investigador. El autor lo señala como nociones usadas por el investigador para explicar el modelo que configuran los datos, que consisten en afirmaciones acerca de las relaciones o interpretaciones sobre las interpretaciones de los participantes.

Esta interacción y diálogo constante entre inducción y deducción, entre la significatividad subjetiva (emic) que las personas participantes en el estudio han aportado y los marcos teórico-conceptuales del investigador (etic), ha atravesado todo el proceso de análisis constituyendo una doble hermenéutica, como lo señala Giddens (1979).

Emerson (1983); Patton (1980), diferencian el enfoque émico del enfoque ético y los conceptos de primer orden de los de segundo orden. En el primero se debe examinar las categorías de significados en términos de las personas que se estudian y en el segundo los investigadores aplican sus propios conceptos para entender la conducta social de las personas del estudio, puesto que se trata de *“constructos de los constructos elaborados por los actores”* (Schutz, 1962⁵⁴).

Después del análisis secuencial y transversal de las metacategorías, emergieron tres dominios cualitativos, las que permiten sistematizar e interpretar los resultados del estudio. A continuación se presentan dichos dominios con sus respectivas definiciones en la tabla 12.

⁵⁴ Citado en Taylor S.J. y Bogdan R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Ibérica; p. 162.

| DOMINIOS | DEFINICIÓN |
|---|--|
| 1.- Competencias en el estudiantado | Desarrollo de habilidades y destrezas que adquieren los estudiantes con la aplicación del aprendizaje basado en problemas multiprofesional, según profesores y estudiantes, tanto para el logro de sus aprendizajes como en el ámbito social, valórico y desarrollo personal. |
| 2.- Competencias del profesorado | Habilidades, destrezas y rol de los Tutores para conducir el proceso enseñanza – aprendizaje con la metodología del aprendizaje basado en problemas multiprofesional, según el profesorado y el estudiantado participante del estudio. |
| 3.- Proceso enseñanza - aprendizaje centrado en el estudiante | Características del proceso enseñanza – aprendizaje con la metodología del aprendizaje basado en problemas multiprofesional, según el profesorado y el estudiantado participantes del estudio, tanto en el ámbito del aprendizaje, del proceso evaluativo, como el proceso de cambio que involucra la implementación de la práctica educativa estudiada. |

Tabla 12. Definición de los Dominios Cualitativos.

A modo de síntesis se presentan por colectivo en las tablas 13, 14, 15 y 16 los dominios cualitativos emergentes, las metacategorías, categorías y unidades de significado que lo conforman, con sus porcentajes correspondientes,

| Dominios | NIVEL 3 | | NIVEL 2 | | NIVEL 1 | |
|-----------|---------|------|---------|------|---------|------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Dominio 1 | 3 | 42,8 | 12 | 42,8 | 337 | 47,8 |
| Dominio 2 | 2 | 28,6 | 5 | 17,9 | 80 | 11,4 |
| Dominio 3 | 2 | 28,6 | 11 | 39,3 | 287 | 40,8 |
| Total | 7 | 100 | 28 | 100 | 704 | 100 |

Tabla 13. Colectivo Estudiantil: Porcentajes de Metacategorías - Categorías - Unidades de Significado.

| Dominios | Metacategorías | Categorías | |
|--|---|--|---------------------|
| Dominio 1 Competencias en el estudiantado | Características del estudiante | Autoaprendizaje | |
| | | Autonomía | |
| | | Capacidad análisis crítico | |
| | | Capacidad de liderazgo | |
| | | Capacidad de priorización | |
| | | Responsabilidad | |
| | Valoración de la multiprofesionalidad | Trabajo en equipo | |
| | | Aprendizaje multiprofesional estudiantil | |
| | | Habilidades sociales del estudiante | Desarrollo personal |
| | | | Desarrollo valórico |
| Habilidades comunicacionales estudiante | | | |
| | Relaciones interpersonales | | |
| Dominio 2 Competencias del profesorado | Rol del docente | Docente guía | |
| | | Docente líder | |
| | Características del docente | Dominio contenidos disciplinar | |
| | | Dominio metodológico docente | |
| | | Habilidades comunicacionales docente | |
| | | | |
| Dominio 3 Proceso enseñanza - aprendizaje centrado en el estudiante | Características del aprendizaje | Ambiente de confianza | |
| | | Aprendizaje integral | |
| | | Aprendizaje práctico | |
| | | Aprendizaje significativo | |
| | Significación de la evaluación en el estudiantado | Autoevaluación | |
| | | Coevaluación | |
| | | Evaluación al docente | |
| | | Evaluación compleja | |
| | | Evaluación crítica | |
| | | Evaluación formativa | |
| | Evaluación significativa | | |

Tabla 14. Colectivo Estudiantil: Dominios Cualitativos - Metacategorías - Categorías.

| Dominios | NIVEL 2 | | NIVEL 1 | | | |
|------------------|----------|------------|------------|------------|-------------------------|------------|
| | Nº | % | Categorías | | Unidades de Significado | |
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % |
| Dominio 1 | 3 | 33,3 | 11 | 34,4 | 238 | 33 |
| Dominio 2 | 2 | 22,2 | 9 | 28,1 | 186 | 25,8 |
| Dominio 3 | 4 | 44,5 | 12 | 37,5 | 297 | 41,2 |
| Total | 9 | 100 | 32 | 100 | 721 | 100 |

Tabla 15. Colectivo Profesorado: Porcentaje Metacategorías - Categorías - Unidades de Significado.

| Dominios | Metacategorías | Categorías | |
|---|--|--|------------------------------------|
| Dominio 1 Competencias en el estudiantado | Características del estudiante | Autonomía | |
| | | Capacidad análisis crítico | |
| | | Capacidad de liderazgo estudiantil | |
| | | Capacidad priorización estudiante | |
| | | Estudiante participativo | |
| | Valoración de la multiprofesionalidad | Trabajo en equipo | |
| | | Aprendizaje multiprofesional estudiantil | |
| | | Habilidades sociales del estudiante | Desarrollo personal |
| | | | Desarrollo valórico |
| | | | Hab. comunicacionales estudiante |
| Relaciones interpersonales | | | |
| Dominio 2 Competencias del profesorado | Rol del docente | Docente facilitador del aprendizaje | |
| | | Docente facilitador evaluación | |
| | | Facilitador ambiente aprendizaje | |
| | | Trabajo multiprofesional docente | |
| | Características del docente | Capacidad crítica docente | |
| | | Docente comprometido | |
| | | Dominio disciplinar docente | |
| | | Dominio metodológico docente | |
| | | Hab. comunicacionales del docente | |
| | | Dominio 3 Proceso enseñanza - aprendizaje centrado en el estudiante | Características del aprendizaje |
| Aprendizaje colaborativo | | | |
| Aprendizaje integral | | | |
| Aprendizaje significativo | | | |
| Ambiente de confianza | | | |
| Significación de la evaluación en el estudiantado | Autoevaluación estudiantil | | |
| | Coevaluación | | |
| | Evaluación a docente | | |
| Significación del proceso evaluativo en el profesorado | Capacidad autoevaluación docente | | |
| | Evaluación compleja | | |
| | Evaluación significativa | | |
| Implicancias del cambio metodológico | Transición metodológica | | |

Tabla 16. Colectivo Profesorado: Dominios Cualitativos - Metacategorías - Categorías.

7.5. Rigor científico del estudio

Una de las problemáticas para la comunidad científica que desarrolla investigación desde el paradigma positivista, es comprender y aceptar que los estudios naturalistas, cualitativos puedan ser rigurosos y demostrar validez de sus resultados, en especial en el área de la salud cuyo enfoque generalmente es biomédico.

Autores como Guba y Lincoln (1985), Erickson (1989), Angulo (1990), Miles y Huberman (1984), Goetz y Le Compte (1988), han destacado la importancia de la rigurosidad de la investigación cualitativa, demostrando con argumentos epistemológicos la sustentación de ella. Goetz y Le Compte (1988) utilizaron la misma terminología de la investigación cuantitativa para dotar de rigor científico a la investigación cualitativa, en términos de validez interna, validez externa, fiabilidad interna, fiabilidad externa intentando validar la investigación etnográfica.

Sin embargo, Guba y Lincoln (1985) intenta diferenciar el sustento epistémico entre los criterios de ambos paradigmas de investigación, definiéndolos y señalando las estrategias para su verificación. Por ello la rigurosidad científica del estudio se basó en los cuatro criterios descritos por los autores que deben cumplir las investigaciones para ser consideradas válidas: valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad, expresados en la tabla siguiente.

| ASPECTOS DE VERACIDAD | | |
|------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| Aspecto | Término positivista | Término naturalista |
| Valor de verdad | Validez interna | Credibilidad |
| Aplicabilidad | Validez externa/generalización | Transferibilidad |
| Consistencia | Fiabilidad | Dependencia |
| Neutralidad | Objetividad | Confirmabilidad |

Fuente: Adaptada de Lincoln y Guba, 1985.

En este apartado trataré de detallar aquellos procedimientos y estrategias tanto durante el proceso de recogida de información, como en el análisis que se desarrollaron para asegurar la veracidad de esta investigación.

7.5.1. Credibilidad

El criterio de veracidad se refiere al grado de confianza que se puede depositar en los resultados de una investigación y en los procedimientos empleados en su realización, Guba y Lincoln (1985) hacen referencia a la necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados y las percepciones que los sujetos participantes posean de ellos.

Se trata por lo tanto de responder a la credibilidad de los resultados, si lo transcrito, descrito o interpretado en este estudio, esta en concordancia con el proceso realizado en la investigación y corresponde a la realidad de la indagación investigativa. Implica que estrategias que se han utilizado en el estudio. en lo particular se realizo un trabajo prolongado en el campo, juicio de expertos, triangulación de métodos, de sujetos y de investigadores, comprobación con los participantes, adecuación referencial y coherencia estructural.

- **Trabajo prolongado en el campo**

Cabe hacer mención que la autora de este estudio participa como tutora en el Módulo Multiprofesional de Gestión e Investigación en Salud I, lo que facilitó el acceso a los participantes y conocer el proceso de la implementación de la experiencia educativa estudiada. La permanencia en el escenario natural para el trabajo de campo se realizó durante los años 2005 y 2006. Conjuntamente a mi desempeño como tutora de la asignatura, se realizó la recolección de datos al estudiantado durante el segundo semestre del 2005 y primer semestre del 2006 y al profesorado durante el segundo semestre del 2006. Paralelamente se realizó el análisis de datos durante los años 2006 y 2007.

El ser parte de algún modo de la realidad estudiada, se traduce a una permanencia prolongada que facilita el captar la naturalidad y la espontaneidad de los participantes y la comprensión de sus significados en relación al tema en

estudio, pero también requiere de la capacidad de visualizar el contexto desde fuera para poder ser neutral, y no involucrarse en los procesos que se estaban indagando.

- **Juicio de expertos**

La credibilidad de una investigación hace referencia a la consistencia de las descripciones de la realidad que ofrecen los datos y su interpretación. Es decir, si se ha descrito y explicado realmente lo que es. Este aspecto puede llegar a constituir un problema ya que las miradas y énfasis lo hace el investigador. Para cautelararlo se contó con dos docentes de la Facultad de Medicina, una de ellas de profesión Enfermera y la otra de profesión Nutricionista, ambas profesionales docentes de la Oficina de Educación en Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera, las que participaron como expertas en el proceso investigativo. Con ellas pude intercambiar ideas y opiniones, como también consensuar y clarificar el proceso de recolección de datos, de análisis y de resultados, al comentar e interpretar los hallazgos, como también las conclusiones de este estudio.

- **Triangulación**

El concepto de triangulación se relaciona al “*operacionalismo múltiple*” definido por Campbell y Fiske (1959)⁵⁵ como medidas múltiples que aseguran que la variabilidad reflejada es de una característica o tratamiento y no está asociada con las mediciones. Por otra parte Denzin 1978⁵⁶, identifica cuatro tipos de triangulación, de fuentes de datos, de investigadores, de teorías o perspectivas, y de métodos para contrastar datos e interpretaciones. Se trata de combinar dos o más metodologías para la recolección y análisis de datos para el establecimiento de conclusiones. Por ende, la triangulación no sólo aporta

⁵⁵ Citado en Miles, M. y Huberman, A. (1994). Manejo de datos y métodos de análisis. En Denzin, N. y Lincon, Y. Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage; p. 440.

⁵⁶ Citado en Rodríguez G., Gil J., García E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe; p. 287.

sustento a la credibilidad del estudio, sino también, ha permitido consolidar la confirmabilidad y la dependencia de los datos.

De las múltiples modalidades de triangulación existentes se han utilizado diferentes fuentes pero complementarios para contrastar la opinión de personas (estudiantado y profesorado), diferentes métodos de recogida de datos (grupos de discusión y entrevistas) y por investigadores. Estos procedimientos de contraste se desarrollaron tanto durante la permanencia en el campo, como para reconstruir el conocimiento generado. Los que a continuación se detallan.

- **Triangulación de fuentes**

En este estudio las diferentes fuentes estuvieron constituidas por estudiantes de primer y segundo año curricular de diferentes Carreras de la salud y profesoras y profesores que se desempeñan como tutores en la estrategia metodológica del aprendizaje basado en problemas, con el fin de contrastar los datos e interpretaciones de los principales actores involucrados en el proceso educativo.

- **Triangulación de métodos**

En este estudio se han combinado estrategias metodológicas para la recogida de datos; entrevistas en profundidad realizadas a los estudiantes de segundo año y al profesorado, grupos de discusión desarrollados a los estudiantes de primer año y análisis de documentos del Módulo Integrado Multiprofesional Gestión e Investigación en Salud I.

El objetivo que se pretendía al recoger los datos con los métodos señalados, era abarcar aspectos que un sólo método no es capaz de lograr, complementando las debilidades de uno con las potencialidades del otro. El combinar estrategias me permitió contrastar, integrar y

profundizar aquellas áreas que eran relevantes a indagar para llegar a dar más consistencia a los datos, detectando sus coincidencias y contradicciones para acercarnos a una interpretación más verdadera de la realidad estudiada.

- **Triangulación de investigadores**

Se contó con la participación de una Enfermera, una Nutricionista y una Antropóloga, que colaboraron en las diferentes etapas de este estudio investigativo. Se rescata la importancia de sus aportes, ya que llegar a consensos en la identificación de unidades de significado, metacategorías y dominios cualitativos, como a sus interpretaciones, de alguna forma contribuye a garantizar la credibilidad de la investigación al llevar a cabo el proceso de triangulación.

- **Comprobación con los participantes**

La comprobación con los participantes según Denzin 1978⁵⁷ permite al contrastar datos e interpretaciones del investigador con los sujetos del estudio, validar dicha información, al ser ellos conocedores de la realidad estudiada y actuar como jueces de los hallazgos de la investigación.

Por ello durante el desarrollo del trabajo tanto la recolección de datos como las interpretaciones del investigador fueron validadas por el profesorado y estudiantado, en un proceso de contrastación y negociación de los significados validando o modificando su contenido.

- **Adecuación referencial y comprobación de la coherencia estructural**

Durante todo el proceso analítico se llevo a cabo la adecuación referencial, definido por Guba y Lincoln (1985) como nuevas comprobaciones de las

⁵⁷ Rodríguez G., Gil J., García E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe; p. 287.

conclusiones con los participantes como también de los resultados con nuevos datos de otras fuentes. En este sentido, a medida que se iba analizando algunos aspectos del estudio, éstas fueron contrastadas con grabaciones, transcripciones de los grupos de discusión y entrevistas, con las categorizaciones definidas y formulación de constructos teóricos.

A si mismo, al finalizar el estudio se realizó la comprobación de la coherencia estructural, como otra estrategia para asegurar la credibilidad del estudio. Este aspecto hace referencia a que entre los datos e interpretaciones no se den contradicciones o incoherencias, siguiendo las indicaciones planteadas por Miles y Huberman 1994⁵⁸ se revisaron y analizaron si los datos se oponen o son inconsistentes con las conclusiones finales.

Para ello, al final del proceso indagativo, se revisó el análisis llevado a cabo, focalizando la mirada en la consistencia o contradicciones en la categorización de las unidades de significado, en la identificación de las maticategorías y dominios cualitativos y sus interpretaciones bajo el marco conceptual y metodológico de la investigación. Esto supone dar sentido y coherencia interna a la globalidad de todo el proceso analítico, basándome principalmente en la estrategia de análisis de comparaciones constantes de Glaser y Strauss (1967), reafirmando la linealidad y circularidad del proceso.

7.5.2. Transferibilidad

La transferibilidad para Guba y Lincoln determina la relevancia y las posibilidades de que las explicaciones e interpretaciones, como resultados de una investigación, se puedan generalizar o aplicar a otros contextos, a otros sujetos y a otros problemas de investigación. Se trata hasta cierto punto de una cuestión de muestreo y diseño.

⁵⁸ Citado en Rodríguez G., Gil J., García E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe; p. 287.

Si bien es cierto, que la generalización de los resultados no es el propósito final en la investigación naturalista, interpretativa, resulta relevante evidenciar con claridad el qué, cómo y cuándo fue desarrollado el proceso investigativo. Reafirmando lo señalado por Guba y Lincoln⁵⁹, donde expresan que

“el investigador naturalista no puede especificar la validez externa de una investigación, sólo proporcionar la descripción necesaria para permitir que el interesado en transferir un estudio pueda concluir si la posibilidad es digna de consideraciones”

Para ello se recolectó abundante información, desarrollando descripciones densas y minuciosas del caso investigado, contando además con material que permita la comprobación externa de otros investigadores a modo de pista de revisión. Se ha intentado describir e interpretar lo más fiel posible la realidad estudiada para que el lector pueda comprender en forma integral el contexto del caso en estudio, para así posibilitar la transferibilidad en alguna medida de los resultados, constituyendo un aporte a la comunidad científica como fuente de nuevos trabajos de investigación a otros investigadores que puedan generar conocimiento en el área educativa, específicamente relativas al aprendizaje basado en problemas multiprofesional. Tarea no siempre fácil, ya que lo observado, pensado, analizado e interpretado no siempre se traduce a cabalidad al lenguaje escrito.

7.5.3. Dependencia

Este criterio se refiere al grado en que se estima que los resultados de una investigación volverían a repetirse en el caso de que se replique el estudio con los mismos o similares sujetos y en el mismo o similar contexto.

Este aspecto en el ámbito de la investigación interpretativa dadas las características ontológicas de ella, resulta discutible su planteamiento. Si se

⁵⁹ Citado en Polit D., Hungler B. (2000). Investigación científica en ciencias de la salud. México: McGraw-Hill Interamericana; p. 412.

asume que la realidad estudiada es única, de naturaleza divergente, inestable, cambiante, dado en un contexto y tiempo determinado, pudiese ser que otro investigador que repitiese este estudio no llegará a los mismos resultados.

Sin embargo, como la idea de dependencia en la investigación cualitativa está más relacionada con la congruencia interna, como lo señalan Bogdan y Biklen

“Los investigadores cualitativos tienden a ver la fiabilidad como la adecuación entre lo que registran como datos y lo que ocurre actualmente en el ambiente de estudio, mucho más que como consistencia literal entre diferentes observaciones” (1982, p. 44).

Por ello para cautelar la dependencia de los datos se han utilizado *métodos solapados*, utilizando diferentes estrategias de recolección de los mismos (grupos de discusión, entrevistas en profundidad, análisis de documentos) con el objetivo de obtener una mayor estabilidad de ellos. Como así mismo, establecer la fiabilidad interna de ellos, es decir, la congruencia entre los datos descriptivos recogidos y las interpretaciones de ellos, a través de la participación de otros investigadores en el estudio y ofrecer pistas de revisión del trabajo realizado, explicando minuciosamente los procesos de análisis llevados a cabo y conservando todos los documentos donde se han registrados los datos, facilitando los antecedentes para una eventual auditoría de dependencia Goetz y LeCompte (1988).

7.5.4. Confirmabilidad

El criterio de neutralidad se refiere a que los resultados de la investigación son reflejo de los sujetos estudiados y de la misma investigación, y no producto de los sesgos, juicios o intereses del investigador. Se corresponde al concepto de objetividad del investigador. La confirmabilidad no se centra en las características del investigador, si no más bien en las características de los

datos, si son susceptibles de confirmación, la información, la interpretación de los significados y la generación de conclusiones.

Para cautelar este aspecto de rigurosidad científica, la objetividad de la investigadora principalmente se basa en haber consensuado todo el proceso investigativo con otros investigadores, para acercarnos a una objetividad compartida y reconstruida y constantemente haber realizado un trabajo permanente reflexivo en las acciones llevadas a cabo. Intentando develar la realidad estudiada desde la perspectiva de los sujetos y del escenario, tal como viven los significados, explicaciones y razones que formulan, opiniones, juicios y sentimientos, como lo señala Latorre et al. (1997).

7.6. Aspectos éticos de la investigación

Dada las características de la investigación cualitativa, el rol que asume el investigador acerca de cuestiones éticas es de importancia considerar, dado el sentido y naturaleza de la interacción que surge entre el investigador y los participantes.

Taylor y Bodgan (1996), señalan que la ética de la investigación generalmente sostiene una posición no intervencionista en el trabajo de campo. Como método particular de la investigación cualitativa, el investigador se involucra en la vida cotidiana de la gente, por lo que pudiera con mucha frecuencia enfrentarse con situaciones éticas. Enfatizan el concepto de “*pacto*” seguridad implícita o explícita de que no se desea violar la privacidad y confidencialidad de los informantes, ni exponerlos a perjuicios ni interferir en sus actividades. Todo estos aspectos estuvieron muy presentes y fueron considerados durante todo el proceso investigativo.

Los informantes son personas con valores, con historias de vida particulares, proteger los derechos e intereses de los involucrados constituyó una

preocupación de la investigadora. Como a si mismo el principio de respeto, que comprende el derecho de ser informado y tomar voluntariamente la decisión de participar en el estudio, como el derecho al conocimiento de la información. Por ello se solicito un consentimiento informado a todos los participantes, donde se explicó claramente los propósitos del estudio, garantizando el anonimato, la confidencialidad y compartiendo con ellos los resultados, situación que forma parte del proceso investigativo propia de la indagación cualitativa para asegurar la calidad científica de la investigación.

4^a PARTE
RESULTADOS
CONCLUSIONES Y
REFLEXIONES FINALES

CAPÍTULO 8

RESULTADOS DEL ESTUDIO

En este capítulo se muestran los resultados de la investigación, desde una mirada interpretativa y crítica, con la finalidad última que los aportes contribuyan a consolidar y mejorar la implementación del aprendizaje multiprofesional basado en problemas en la formación de los profesionales de la salud. Convencida a la luz de los hallazgos que es una estrategia que no sólo permite adquirir conocimientos para un buen desempeño en los profesionales de la salud, sino además, desarrollar tanto en el profesorado como en el estudiantado ciertas competencias de formación genérica y valórica. De tal forma que las instituciones de educación superior contribuyan a formar personas integrales para enfrentar de mejor forma su futuro laboral y mejorar la calidad de la salud de las comunidades en la cuál se inserten como profesionales.

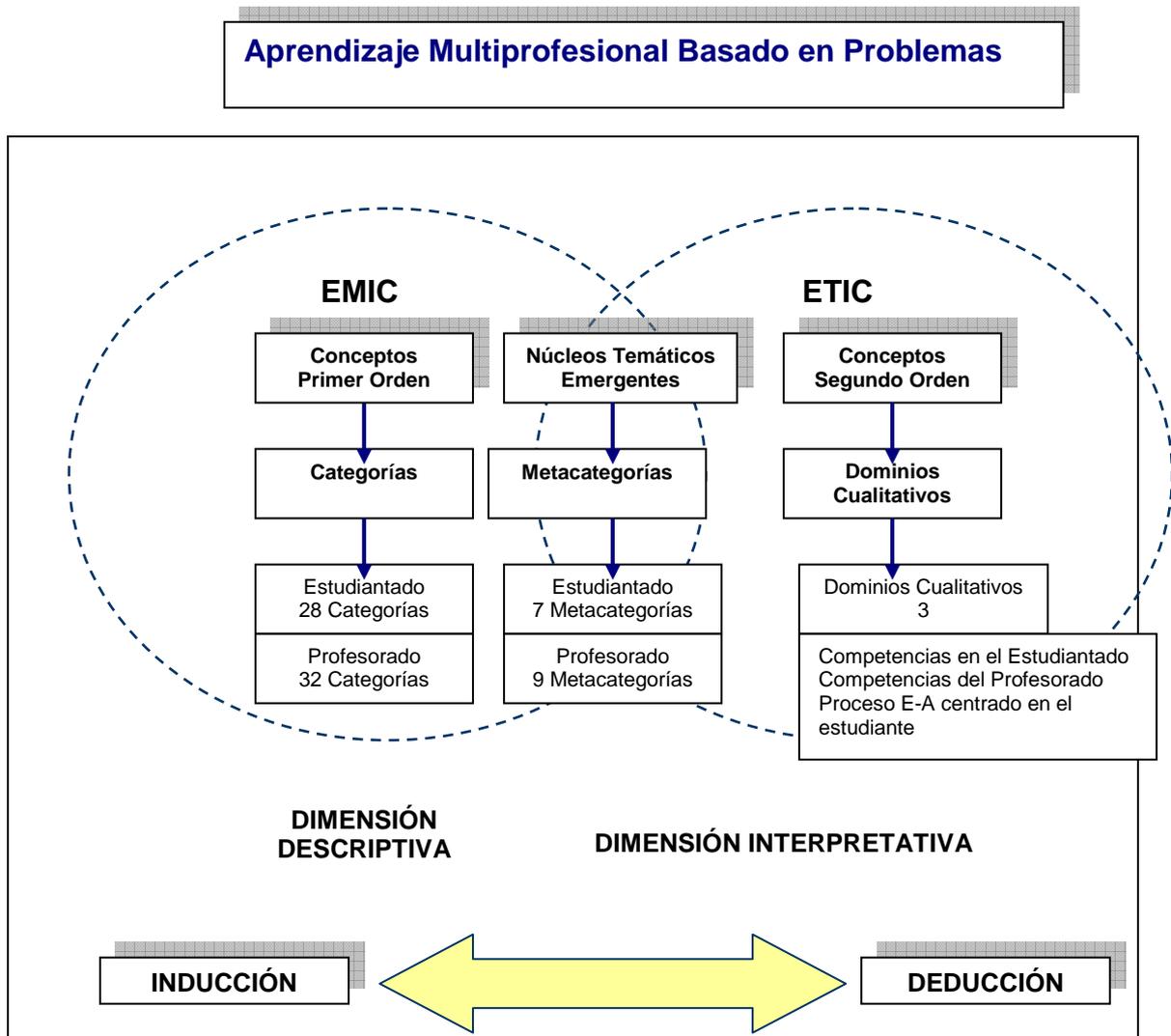
8.1. Consideraciones generales

En este estudio se ha intentado llevar a cabo un proceso analítico riguroso, transparente y replicable, utilizando el método de las comparaciones constantes propuesto por Glaser y Strauss (1967).

Por otra parte, Van Maanen 1985⁶⁰ denomina a las conclusiones como conceptos de segundo orden, que son nociones usadas por el investigador para explicar el modelo que configuran los datos y consisten en afirmaciones acerca de las relaciones entre ciertas propiedades observadas o en interpretaciones sobre las interpretaciones que hacen los sujetos participantes, permitiendo la explicación, comprensión y conocimiento de la realidad educativa y eventualmente contribuir a la teorización o intervención sobre la misma.

⁶⁰ Citado en Rodríguez G., Gil J., García E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe; p. 214.

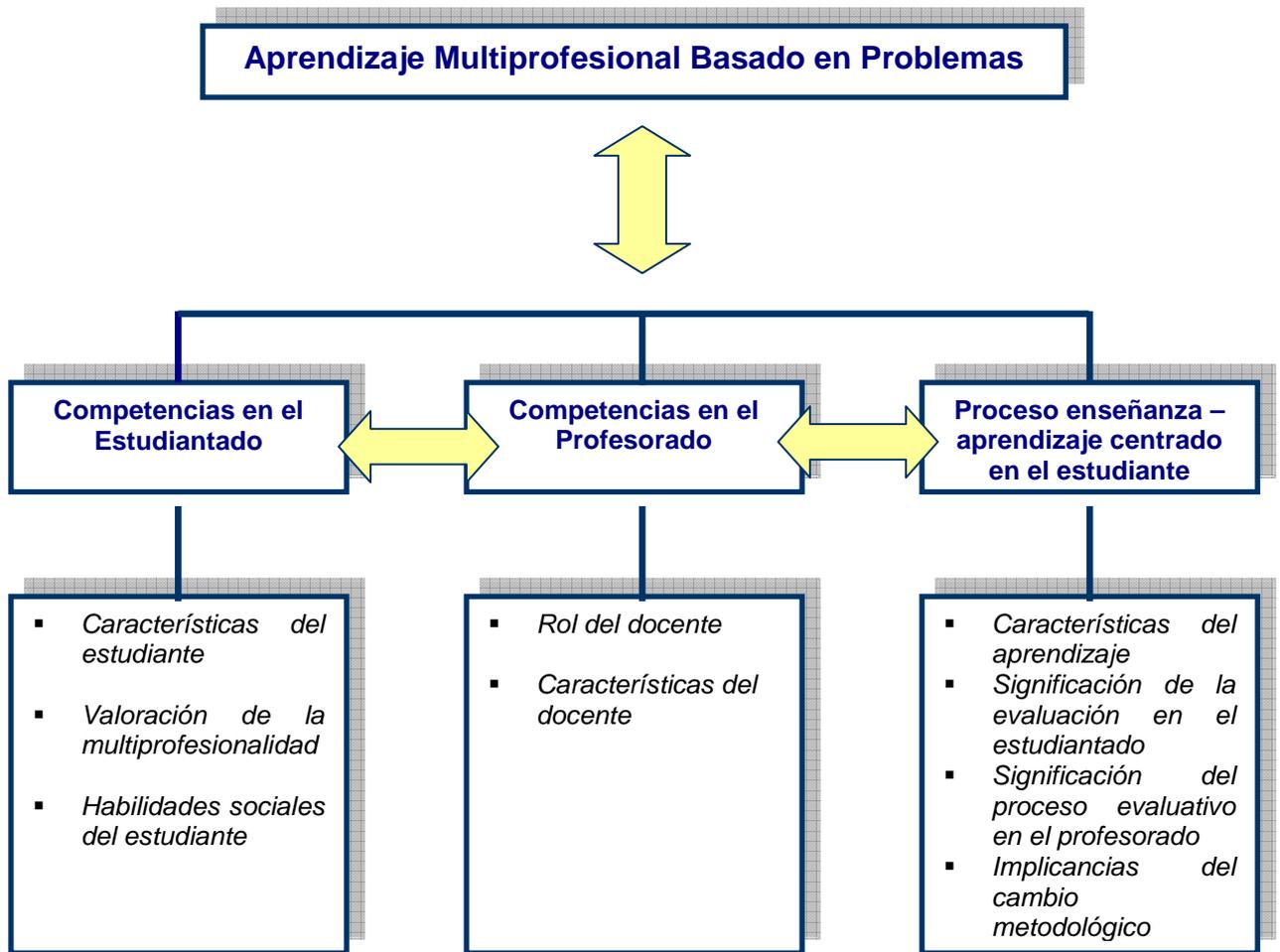
Ambos conceptos se plasmaron en este nivel de análisis, realizando un razonamiento secuencial y transversal al agrupar y fusionar los conceptos de primer orden (categorías) en núcleos temáticos emergentes (metacategorías), utilizando para ello categorías conceptuales procedentes del marco teórico y de la interpretación de la investigadora, emergiendo los conceptos de segundo orden, correspondientes a los siguientes tres dominios cualitativos: “Competencias en el estudiantado”, “Competencias del profesorado” y “Proceso enseñanza - aprendizaje centrado en el estudiante”, las que permiten sistematizar e interpretar los resultados del estudio. Este proceso se presenta en el esquema 5.



Esquema 6. Proceso Investigativo.

Estos tres dominios cualitativos que se han identificado atraviesan los siete núcleos temáticos del colectivo estudiantil y los nueve del profesorado. Estos conceptos son abarcativos porque recogen las características comunes de los núcleos temáticos señalados y no son independientes entre sí, sino más bien están interconectados. Son conocimiento construido producto de un trabajo hermenéutico en base al marco teórico del estudio y a las interpretaciones de la investigadora.

En primer lugar se aportará evidencia que permita demostrar las “*Competencias que el estudiantado*” desarrolla con la aplicación de la experiencia educativa del aprendizaje multiprofesional basado en problemas. En segundo lugar, se explicarán las características y rol del docente o sea las “*Competencias del profesorado*” que desarrollan o deben poseer como tutores en esta estrategia metodológica y por último las características del aprendizaje, significado de la evaluación y las implicancias para el profesorado del “*Proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante*”. Todo este proceso queda reflejado en el esquema 6 que representa los tres dominios cualitativos y las metacategorías que lo componen.



Esquema 7. Dominios Cualitativos y sus Meta categorías.

Como se observa en la figura anterior, la práctica educativa del aprendizaje multiprofesional basado en problemas, los tres dominios cualitativos están estrechamente vinculados, ya que son mutuamente constitutivos, interrelacionándose entre sí. El dominio cualitativo “Proceso enseñanza aprendizaje centrado en el estudiante”, explica ciertas características del aprendizaje y del proceso evaluativo, que llevan a cabo docentes y estudiantes en su implementación, lo que a su vez define características, roles, competencias específicas que asumen y desarrollan docentes y estudiantes en el proceso educativo, correspondiendo a los dominios cualitativos emergentes “Competencias en el estudiantado” y “Competencias del profesorado”.

A continuación iremos explicando estas interacciones de la realidad educativa estudiada, es decir, las implicancias relevantes que expresaron los colectivos informantes.

8.2. Competencias en el estudiantado

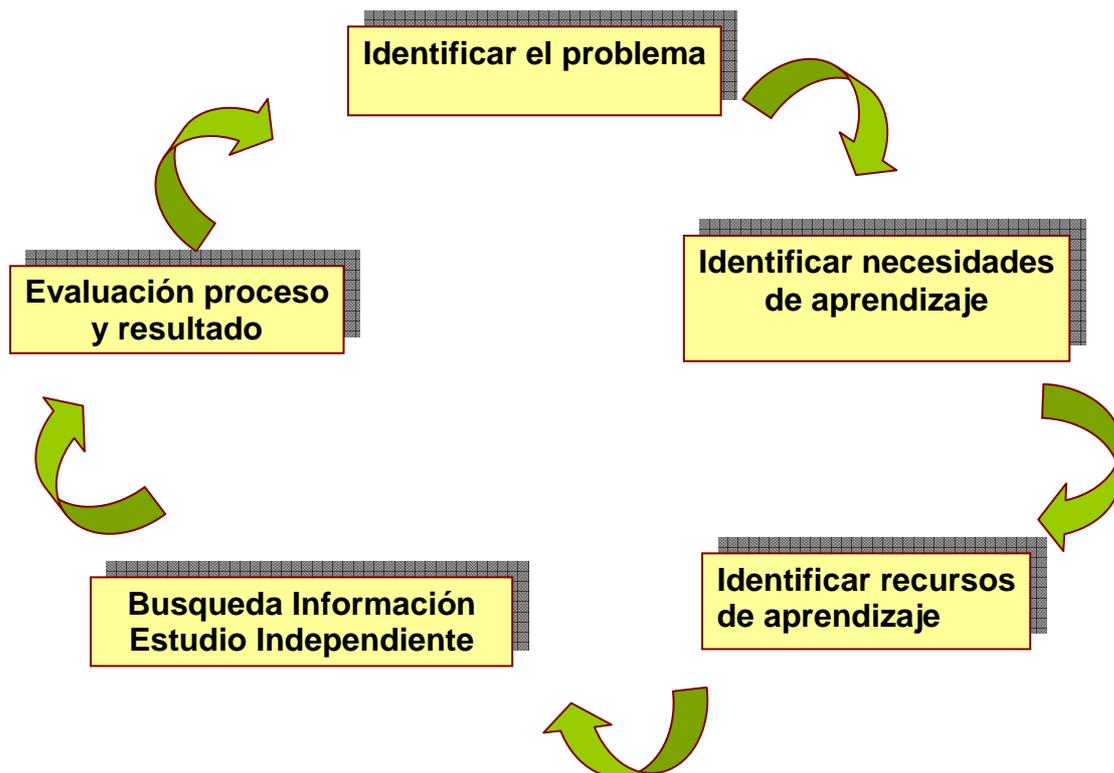
Los colectivos profesorado y estudiantado participantes en el estudio reconocen, destacan y valoran el potencial desarrollo de ciertas competencias y habilidades en los estudiantes al utilizar el aprendizaje multiprofesional basado en problemas como estrategia de aprendizaje. En el esquema 8 se puede observar las metacategorías y categorías que conforman el dominio cualitativo que a continuación se analiza.



Esquema 8. Dominio Cualitativo “Competencias en el Estudiantado”.

El modelo circular de aprendizaje (esquema) que se instala en la metodología del aprendizaje basado en problemas representado en el esquema siguiente y la mayor oportunidad de interrelación entre tutor y estudiantes que se establece en un grupo pequeño (10 estudiantes y un tutor), sin lugar a dudas contribuyen al desarrollo de algunas competencias identificadas por los participantes del estudio. Tales habilidades corresponden a competencias genéricas

interpersonales y sistémicas, concordantes a las definidas en el Proyecto Tunning (2003), Declaración de Edimburgo (1993), y a las Políticas de Formación de la Universidad de La Frontera (2005), ya que la dinámica de trabajo establece ciertas directrices de comportamiento específico en los estudiantes y en los tutores lo que estimula al desarrollo de ellas.



8.2.1. Características del estudiantado

Las categorías que conforman este aspecto tienen relación con el desarrollo de *la autonomía, la capacidad de análisis crítico, la capacidad de liderazgo, la capacidad de priorización y la percepción de un estudiante más participativo en el proceso de aprendizaje*, según la opinión de docentes y estudiantes participantes en la investigación.

8.2.1.1. Desarrollo de la autonomía en el estudiantado

El estudiantado a través del ABP siente que pueden construir sus procesos de aprendizaje, asumiendo cierta autonomía en la definición de los objetivos de aprendizaje, en la selección y búsqueda de información necesaria para resolver el problema o situación de aprendizaje planteado. Considerando que ello constituye una valiosa herramienta tanto para su formación profesional, como para enfrentar el futuro laboral.

E2: (81:89) “es mucho mejor porque pongamos por ejemplo el sistema el típico profesor enseñando clases básicamente todos los alumnos escuchando casi cero aporte y el profesor hablando, hablando y escribiendo, escribiendo, escribiendo, escribiendo, eso es demasiado básico lo encuentro yo, a mi me gusta algo que sea más constructivista como uno yo armar mis cosas, yo armar mis conocimientos, yo armar mi casa para el futuro, no se si me entiendes”.

E2: (152:155) “como una enseñanza como pollito por así decirlo no es que estén dando ramos eso no es cierto, no me están dando como todo lo he hecho, si no que creo que es la herramienta para que nosotros nos avispemos y busquemos por nuestra cuenta lo que haya que buscar”.

Claramente señalan como una necesidad el asumir autonomía en el proceso de aprendizaje, valorando la independencia y destacando la responsabilidad del aprendizaje en ellos.

E3: (242:247) “uno debía por si mismo empezar a desarrollar objetivos de aprendizaje y dar la respuesta del problema inicial y como la practica por decirlo encuentro que es una buena forma de trabajo porque uno aprende a independizarse más de los profesores, a motivarse por uno mismo a encontrar lo que quiere”.

E3: (302:304) “si a mi me gusta bastante el trabajo, el trabajo que es el ABP, más que nada porque uno autogestiona eso, es lo que más me gusta, es como más independiente”.

El desarrollo de la autonomía en este proceso metodológico se relaciona con el autoaprendizaje que los estudiantes realizan para cumplir con los objetivos acordados. Claramente al realizar el estudiante su propia construcción del aprendizaje se está contribuyendo al desarrollando de la autonomía en el proceso de aprender.

GD7: (57:62) *“En parte uno decide que aprender, porque generalmente en una clase el profesor expresa todo lo que quiere que aprendamos y en cambio acá nosotros elegimos lo que queremos, al final igual buscamos de todo, pero uno se va por lo que más le interesaba. Es más interesante todo el proceso”.*

GD9: (119:125) *“Nosotros nos ponemos las metas y hasta donde queremos aprender. Hasta donde y con qué amplitud o con qué profundidad abarcamos ciertos temas. No está impuesto sino que va a depender de nuestro entusiasmo en gran parte o del interés que tengamos en el tema y cuánto podamos llegar a investigar y aprender”.*

Por otra parte el profesorado hace referencias respecto de habilidades que desarrollan los estudiantes, donde observan que ellos pueden construir sus procesos de aprendizajes, así como adquirir de manera autónoma los conocimientos, proponen sus objetivos de aprendizaje, buscan los recursos de aprendizaje que contribuyen a la adquisición de ellos.

P1: (74:79) *son capaces de rápidamente recordar que si, efectivamente lo vimos y aunque no se recuerden exactamente pero se donde puedo buscarlo, se donde lo tengo, son capaces de rápidamente encontrar el recurso que ellos necesitan para aprender”.*

P2: (442.453) *“...y una manera de poder darse cuenta es investigando, revisando y buscando los objetivos y las cosas para poder resolver su problemas, entonces el rol del estudiantes es estar atento a saber que es lo que tengo hoy día o lo que puedo tener mañana”.*

Además los tutores expresan que el estudiante va desarrollando la autonomía y el autoaprendizaje, visualizando la importancia de traspasar la

responsabilidad del proceso aprendizaje que tradicionalmente lo asume el profesorado al estudiantado.

P3: (87:92) "... pero quien da el fruto, es el alumno, ya, por lo tanto es importante que el tutor sepa que el aunque sabe cual es el objetivo que tiene que llegar, tiene que llegar al proceso para que los alumnos se los plantee como propios para que se apropie de un objetivo, ya, la medida que logra apropiarse de sus objetivos el aprendizaje va ha ser bueno, porque va ha ser producto de el..."

P3: (188:206) "...el conocimiento es tan amplio que ellos constantemente tendrán que andar buscando, por lo tanto lo que necesitamos en el mundo actual es una forma nueva de aprender, ya, que el proceso de aprendizaje tiene que ser también aprendido... y el tiene que estar constantemente buscando, renovándose, enfrentándose..."

P5: (427:435) "...es absolutamente primordial y absolutamente activo es enriquecedor en el sentido de ellos asuman que son los protagonistas y que son los que van a manejar los limites, entonces ellos se ven grandes y logran maduras los chicos que han participado en esto que es el tutorial y yo lo comparo con los chicos que salieron de cursos más antiguos no tuvieron experiencia tienen otras capacidades que van desarrollando a lo largo de la metodología".

8.2.1.2. Capacidad de análisis crítico

Tanto el colectivo estudiantil como el profesorado dan cuenta que se desarrolla la capacidad de análisis crítico a través de la discusión durante el proceso tutorial, que incluye además la capacidad de síntesis de los contenidos escuchados y recabados en las búsquedas bibliográficas, ellos van desarrollando esta capacidad en la etapa del estudio independiente, como en la etapa de construir conocimiento grupal. Los estudiantes se exponen a realizar comentarios o defender sus posturas que reflejan un análisis crítico de lo aprendido.

E1: (62:67) *“...a diferencia de los tutoriales que los tutoriales se da el espacio o se da la confianza para incluso a veces rebatir que se dice, lo que es como la verdad absoluta poder llegar a rebatirla, también y siempre en ese ámbito de confianza que se crea, en ese ámbito de discusión que yo lo encuentro súper bueno”*

E1: (250:253) *“...o otro que ha ayudado bastante la capacidad de analizar como un punto de vista más crítico de lo que me entregan no solo quedarme con lo que me dan si no poder entrar en la crítica”.*

E3: (497:501) *“ahí hay más cuestionamiento, salen más preguntas y las respuestas también y eso es bueno porque uno aprende, cuando a uno le enseñan solamente una pregunta si a sí, sí, recepciona no más no cuestiona lo que se le esta inculcando pero cuando uno busca el problema, se generan más preguntas porque uno dice porque esto o porque esto otro porque se genera esto de donde salio esto otro y uno para no quedar con la duda uno siempre quiere abarcar más”.*

E3: (487:493) *“...para buscar la solución porque en un libro no le va a salir la respuesta literal de lo que uno necesita, tiene que relacionarlo y tiene que relacionarlo de varios libros o de varias partes, no de una sola y en ese uno es más creativo porque uno tiene que buscar la respuesta entonces a uno se le genera más pensamiento en la persona”.*

Por otro lado, ellos/as visualizan que para desarrollar esta capacidad los espacios que se generan son más desafiantes y motivantes. De alguna manera, se traspasa el aprendizaje al estudiante y ellos responden a las condiciones o dinámicas que se establecen en el ABP. Comparan la metodología con una clase tradicional centrada en el profesor, destacando el poder que asume el docente profesor *“lo que dice él es”*, o que contribuye a distanciar los espacios de intercambio de aprendizaje entre el educador y el educando.

E4: (74:76) *“...a mi me motiva, me motiva estudiar así, me gusta, me incentiva, crea destreza, agilidad mental, capacidad de deducción, de interpretación, todo eso”.*

GD9: (488:490) *“Además como que podemos dar diferentes puntos de vista, por ejemplo cuando te hacen una clase normal como que lo que dice el profe es. En cambio acá, nosotros, podemos plantear las cosas como creemos que son y con la investigación darnos cuenta si estaba bien o no como nos forzamos nosotros mismos, nuestros conocimientos”.*

GD11: (369:374) *“Buena capacidad de síntesis porque no podemos llegar con todas las hojas que imprimimos del computador o de la fotocopia que sacamos del libro y presentar todo lo que dice, sino que tenemos que tratar de hacer un punteo, sacar ideas lo más importante y exponerlas de la forma más clara también”.*

El profesorado expresa que en la aplicación del ABP en pequeños grupos se establece un tipo de comunicación más efectiva entre los estudiantes y de ellos con el tutor, facilitando el desarrollo de la habilidad de análisis crítico al estimular las opiniones diversas y solicitar respaldo científico o fundamentar sus conocimientos.

P4: (21:27) *“...yo lo veo sin temor de equivocarse cada uno va aportando de acuerdo al caso sus conocimientos previos, una situación entre todos y todos son varios hasta el momento que se produce un análisis y se empieza a ver la discusión o del porque o la determinación del estudiante no este herrado y eso se da en forma espontánea, yo encuentro que el ABP es una buena metodología para poder acotar un problema mas libre, más para los estudiantes, como más alegre”.*

P4: (678:693) *“...expresan sus ideas y además comentan del conocimiento de lo que saben pero también hacen un análisis, yo creo que en los tutoriales se tocan temas de bastante actualidad, entonces hay que digan lo que piensan y que diga su opinión, están los problemas de la píldora el día después, que cada uno tiene su opinión, yo diría que cada uno tiene sus opiniones, si hacen sus propios análisis”.*

P6: (531:534) *“...están también delimitando la validez de la bibliografía porque entre ellos mismos también tu puedes ver que se critican oye si eso es muy viejo de donde lo sacaste, yo no tengo esa información, esas son preguntas que a ti te dan una idea que están despertando...”.*

8.2.1.3. Capacidad de priorización

Esta capacidad es referida por el estudiantado como una de las competencias que han visto desarrollar en si mismos durante la aplicación de la metodología ABP para su formación. Se evidencia la habilidad para ordenar sus acciones a través de prioridades guiadas por los objetivos propuestos, que los orientan a la búsqueda de información, a investigar como ellos lo expresan. Según plantean este tipo de acción es aplicable a distintas situaciones vitales, tanto en el ámbito personal como aquello relacionado directamente con los estudios. Los jóvenes lo proyectan como una valiosa herramienta para el futuro laboral.

GD9: (50:54) *“Y después de eso viene una priorización. Tenemos que ver la que consideramos la más importante y el orden de importancia y luego de eso los objetivos lo que vamos a llevar a cabo en la realidad y después la investigación”.*

E3: (366:370) *“Siempre hay cosas que uno no comprende, para después buscar las solución y uno se plantea los objetivos de aprendizaje y en base a esos objetivos va buscando los contenidos que necesita aprender y ahí va a la bibliografía, Internet a un experto”.*

GD9: (67:74) *“Y va a depender, lo que decía la compañera, sobre la priorización de ideas. Es más que nada para acotar el tema porque en la tormenta de ideas viene un montón de cosas que a lo mejor algunos son más importantes, otros no tanto, entonces es para tener como un marco más específico, para que el tema no sea tan grande, sino que ver los puntos principales más importantes y sobre eso ir a investigar”.*

GD11: (417:425) *“...lo primero es leer los aspectos más generales y luego más detallado buscando los puntos más importantes lo más relevante, así también aprendimos a priorizar porque por ejemplo para no perder tiempo”.*

Así mismo los tutores expresan con fuerza la importancia que tiene la capacidad de priorización en los estudiantes, ya que no sólo es fundamental en el proceso de aprendizaje, sino que para el desarrollo de su vida cotidiana.

P2: (166:173) *“...pero es un desafío es la competencia de priorizar que tienen poco tiempo, como lo hacen, como se ordenan a lo mejor no van a llegar al 100% de la información pero lo poco que tengan como puedan resolverlo, la competencia de el orden, en el orden del sentido yo tengo esto y voy hacer esto y si no hago esto, no puedo seguir avanzando”.*

P3: (672:683) *“...empecemos haber ordenemos esto, que es revelante que no es revelante, esa capacidad de reflexión, de priorizar que tu estas constantemente desafiándolo, son aspectos generales tremendamente importantes porque tú lo puedes usar en las cosas más diversas de tu vida, ya tomo o no el bus en una noche de tormenta y veo todas las posibilidades que ha pasado, que se yo, un conocimiento previo que accidente ha habido, que se yo, valdrá o no la pena no se, en la vida diaria yo creo que eso también es bueno”.*

P6: (68:69) *“...le permite desarrollar un espíritu crítico, analítico, priorizador de acuerdo a su propio interés”.*

P7: (101:109) *“...ellos pueden perfectamente ahora y priorizar que tengo una presentación que tengo que preparar un caso frente a otras actividades que no estaban acostumbrados, pero yo creo que esto es lo que le hace falta a este país, aprender a priorizar lo que es más importante en la educación”.*

Tanto las competencias de autonomía, análisis crítico y priorización que desarrollan los estudiantes en el proceso de aprendizaje se vincula estrechamente a la visualización de parte de las y los profesores en percibir que ellos asumen un rol más participativo en dicho proceso.

8.2.2. Valoración de la multiprofesionalidad

La multiprofesionalidad es un componente relevante para abordar las problemáticas en salud, las que debieran ser abordadas desde la perspectiva de diferentes disciplinas que confluyen en una propuesta de una solución más integral y efectiva. Históricamente el trabajo en equipo en salud ha sido una aspiración de larga data de organizaciones internacionales como la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la Organización Mundial de la

Salud (OMS) y Declaración Internacionales como la de Edimburgo (1988), entre otras, las que la consideran como una cuestión fundamental para mejorar los estándares de salud de la población. Sin embargo, tanto los equipos de salud como los equipos directivos perciben que este aspecto no está suficientemente desarrollado en los profesionales de salud.

Al respecto el estudiantado participante del estudio destaca que a través de la implementación del ABP multiprofesional, ellos aprenden a trabajar como un equipo de salud, el cual es conformado por distintos profesionales del área de la salud. Esta formación multiprofesional ayuda a los estudiantes a comprender la necesidad de un trabajo coordinado que permite el abordaje integral a los problemas de salud

E1: (330:342) "Creo que también es una ventaja porque eso hace trabajar para un bien común, si queremos aliviarle la vida a una persona, queremos que el equipo entero de salud trabaje en común, entonces para eso es necesario que estemos coordinados todo el equipo de salud no atendiendo a la persona en forma particular de acuerdo a la necesidad que tiene o al área que yo estoy trabajando si no a dar una solución integral entonces a mi me parece súper bueno que podamos interactuar con otras carreras y más aún poniéndonos a todos como al mismo nivel y con objetivos que todos debemos cumplir trabajando juntos en equipo y de hecho sirve para conocer mucha más gente".

Este trabajo coordinado abre la puerta al desarrollo de actitudes colaborativas que supondrán una mejora en la calidad del trabajo asistencial que desarrollarán estos profesionales. Les enseña a escuchar opiniones diversas, con enfoques distintos, a relacionarse con personas de otras carreras. Como a si mismo, perciben este enfoque en salud como un polo de complemento entre las diferentes profesiones potenciando las acciones de salud.

E4: (441:449) "Permite la diversidad de opiniones, diversidad de puntos de vista, el hecho ya de estar trabajando con compañeros de otras carreras permite un poco integrar la visión de todos desde su rol como profesional de la salud o como estudiante para ser profesional de la salud, cada uno tiene un función diferente pero al estar todos juntos podemos complementarla y nos

damos cuenta, a tú haces esto y yo hago esto y te puedo ayudar en esto, todos podemos hacer esto junto entonces”.

Pero el trabajo coordinado es imposible sin un respeto mutuo entre los profesionales y valorar la propia profesión como la de los/las compañeros/as constituye un importante aprendizaje inicial para el trabajo multiprofesional futuro.

E3: (341:349) *“De los trabajos interdisciplinarios primero me acuerdo el elegir las carreras de los demás porque uno no conoce bien en que se desenvuelve el otro profesional de al lado y que va a trabajar toda su vida al lado y no sabe muy bien cuales son sus roles, yo me acuerdo que ahí aprendimos bien, tu haces esto, tu tienes que hacer esto otro y con saber que uno necesito de ellos y que ellos necesitan de uno también, aprende uno también a valorarse uno la carrera y también a valorar las carreras de los demás”*

E2: (326:332) *“Es en lo que yo me destaco porque nos da las herramientas para llevarnos bien con los otros y no ser solos, yo encuentro que todas las carreras son difíciles a veces algunos dicen que otras son más que otras son menos yo encuentro que todas las carreras son complicadas y la gracia que estemos todos aquí es porque para llevarnos bien y poder trabajar bien después”.*

La valoración del otro como persona representante de un colectivo profesional que aporta conocimientos desde su área de expertizaje, lo visualizan como una condición importante en el futuro laboral.

GD7: (29:31) *“...porque vamos a trabajar juntos y cada uno va a aportar sus conocimientos y así se ven los distintos puntos de vista”.*

Otro aspecto que el estudiantado señala como relevante es la percepción de horizontalidad entre las y los estudiantes de diferentes carreras, en relación a la valoración de la profesión en el contexto social. En la dinámica del tutorial multiprofesional ellos perciben que todos están en un mismo plano, ya que su tarea es compartir la construcción colaborativa de aprendizajes, apreciando los

aportes que pueden hacer cada uno de los estudiantes independiente de la carrera que estudian.

GD9: (635:642) *“Otra cosa, que por ejemplo como nos juntamos de varias carreras como que no deja a una carrera como superior a la otra como que nos pone a todos en el mismo plano. Por ejemplo, no sé a veces los de medicina, nosotros somos de medicina y no sé otra cosa, pero acá es diferente, porque todos compartimos y como que todos velamos por nuestros...por lo que hacemos es como eso”.*

Por otra parte el colectivo del profesorado entrevistado plantea el aprendizaje multiprofesional que se produce entre los estudiantes, como un elemento de gran significación. El colectivo expresa que con esta estrategia metodológica las brechas entre las carreras en término de poder y reconocimiento social tienden a disminuir, considerándolo como un aporte importante en la formación de los futuros profesionales.

P1: (490:504) *“Me parece socialmente muy saludable sobre todo en esta facultad, yo vengo de la enseñanza tradicional en la que había y siempre ha existido una polaridad muy grande en las distintas carreras, hubo una brecha muy, muy importante yo creo que estos GIS han sido un piso para tratar de esa brecha tratar de, tal vez nunca se logre eliminar pero si esa distancia en las distintas carreras se acorte definitivamente yo creo que ese es el gran valor que tiene la metodología de los GIS que los alumnos se relacionan...”*

Destacan que los/las estudiantes de las distintas carreras comprenden el rol de otras profesiones con los que en el futuro trabajarán en equipo, estableciendo relaciones de horizontalidad y colaboración.

P1: (524:528) *“Creo que los chicos aprenden a respetar los roles de sus otros colegas del área de salud definitivamente yo creo que parten por hay, tienen que se capaces de reconocer el rol que juegan los otros profesionales”.*

P2: (306:321) *“...entonces por eso en sentido la multiprofesionalidad a lo mejor no existe a lo mejor es del papel, pero el hecho que después al final de*

un mes, dos meses ya estén trabajando y le estén dando una orientación distinta,...”.

Del mismo modo la convivencia en el aprendizaje del grupo mutiprofesional contribuye a establecer un ambiente de respeto por todas las profesiones de salud, lo que implica el reconocimiento y aporte de cada una de ellas, significando un conocimiento del rol de las profesiones de la salud y su valoración, como una experiencia positiva durante su formación que trascenderá a su desempeño futuro como profesional. Lo expresan como una característica de la Facultad de Medicina que no se debiera perder.

P3: (408:413) *“...uno espera que estos cuando estén constantemente sientan ese respeto por los otros profesionales, me parece que es como una característica propia que estamos dando en esta facultad que no se debiera perder,...*”

P4: (559:563) *“Si o sea es súper importante para la formación de equipo o sea ellos se ven en primero como un equipo que van hacer a futuro, no se yo creo que eso se mantiene en el tiempo porque después se van viendo en el hospital, porque existe una relación”.*

P5: (22:31) *“...entonces el desarrollo de la experiencia de ABP en un grupo multiprofesional fortalece un enriquecimiento mutuo de los participantes dependiente de la problemática que se desarrolla en el ABP, significa un conocimiento de la fortaleza de los quehaceres de los profesionales de la salud que integra el grupo y que es enriquecedor, en definitiva para las experiencias que tienes como estudiante en su desarrollo académico y luego como profesional...”.*

Esta convivencia de aprendizaje al estudiantado le permite ser solidario entre ellos reflejando una unidad de equipo, no sólo comparten la tarea académica común, complementando sus fortalezas, sino que se extiende a la ayuda en el ámbito social.

P6: (560:566) *“...donde se destaca más por el tema en el multiprofesional, allí ellos consiguen primero conocer los roles de todos los profesionales y eso es*

valiosísimo, consiguen compartir cosas, son solidarios en ese tipo de trabajo en el multiprofesional...”.

P7: (330:341) *“Yo lo veo excelente, una porque cada uno tiene un enfoque distinto y yo creo que las personas tienen que complementar sus talentos y habilidades porque en alguna área es talentosa y en otra no puede serlo tanto, y yo creo que es super bueno, como te digo los distintos enfoques y el hecho también en que el equipo salud faltaba esa como unidad de equipo, yo recuerdo que cuando estudiaba tecnología médica yo no conocía a los estudiantes de enfermería, ni nutrición, en cambio ahora todos se conocen ya”.*

Este tipo de vínculos entre el estudiantado son profundos y significativos permaneciendo en el tiempo. Probablemente ellos tendrán más capacidades para enfrentar un trabajo multiprofesional en salud en el futuro.

P8: (141:144) *“...la salud se complementa de manera integral así que creo que el trabajo multidisciplinario es fundamental y cuando los chicos se acostumbran a trabajar en equipo desde un comienzo”.*

8.2.3. Visión del estudiantado y profesorado sobre el desarrollo de habilidades sociales

Ambos colectivos expresan que el aprendizaje multiprofesional basado en problemas permite el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes, las que están relacionadas con el desarrollo personal, valórico y habilidades comunicacionales. En general, en el discurso de los involucrados estas habilidades son valoradas como muy importantes en la formación de los futuros profesionales de la salud ya que determinan una formación integral como persona.

8.2.3.1. Desarrollo personal y valórico

En el ámbito personal les permite expresar sus ideas, esto es favorecido por el ambiente de confianza que se produce en los tutoriales. Según el discurso, tal característica se desarrolla incluso en aquellos que presentan una personalidad

introvertida, el proceso implica desarrollar las habilidades de oratoria, aprender a expresarse, tener confianza para hacerlo. Además de ello, este tipo de metodología entrega las herramientas para crecer como persona, favoreciendo en el proceso el posicionamiento de la autoestima.

E1: (241: 242) *“yo creo que si, yo creo que una es perder a vergüenza a enfrentarse a un grupo determinado...”*.

E1: (322:325) *“creo que a mi en lo personal creo que me ha servido para crecer como persona”*.

E5: (642:645) *“la responsabilidad que uno adquiere por traer información y todo eso, también el expresar lo que uno siente, hablar y a mi igual como que me costaba hablar así que entonces como que te sirve”*.

GD7: 11 (69:71) *“...a desarrollar la personalidad a atreverse a hablar ante otras personas, quizás para el resto es fome, pero a uno le sirve”*.

GD9: (464:467) *“Para mi...bueno...ha sido bueno porque como que conozco diferentes personas. Igual al principio te enseñan a compartir con personas porque uno llega todo tímido y no sabe qué decir, pero con el tiempo se te va pasando y uno agarra confianza y todo va bien”*.

En el discurso del estudiantado se destaca el desarrollo del respeto de opiniones, tolerancia, compromiso con sus aprendizajes, lo que implica que los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje.

E4: (497:498) *“...tolerancia, una tiene que se responsable con el grupo, cumplir con las tareas que se le asignan”*.

GD9: (454:456) *“O Sea, también ha sido un trabajo súper grande poder escuchar las opiniones y respetarlas y usarlas como para seguir creciendo...”*.

GD7: (79:83) *“Aunque es un grupo pequeño hay diversas opiniones, entonces se aprende el valor del respeto entre los compañeros, indirectamente se enseña y se aprende el respeto, la valoración la discriminación, todo ese tipo de cosas que surgen por algún tema”*.

Además expresan la responsabilidad como un aspecto valórico desarrollado frente a los compromisos que adquieren en el aprendizaje, donde es asumido por un interés personal, pero más que ello significa para ellos ser responsable frente a sus compañeros dada la dinámica de construcción de aprendizaje grupal en el ABP.

E2: (594:603) *“yo de verdad que me comprometí mucho más con lo que estaban intentando hacer, porque todavía no me creo el cuento muy bien pero me comprometí caleta, como que este iba hacer aquí vengo yo y voy hacerlo mejor, cachai”.*

E5: (138:141) *“claro, como un compromiso personal pero es muy poco para mi, como voy a dejar que el resto haga mucho más en entonces uno como igual aprende eso”.*

También se menciona que la metodología contribuye a su formación integral como persona y destacan la importancia que le compete a la universidad asumir este compromiso.

GD9: (549:553) *“creo también que es súper importante porque si bien es cierto también la Universidad nos forma para que seamos gente profesional, íntegra, completa”.*

El colectivo profesorado siente que en la implementación de los tutoriales de ABP se fortalecen aspectos valóricos en el estudiantado, destacan que la dinámica establecida en los tutoriales contribuye al desarrollo del respeto por el otro, la honestidad y la responsabilidad.

P4: (167:174) *“Aprenden hacer tolerantes, respetuosos con el otro, aprenden normas, hábitos, ponte tú a de llegar a la hora porque son sanciones grupales en trabajo se notaría también porque son ellos mismos que se van poniendo esta meta”.*

Además los/as tutores asumen como una tarea de educador el contribuir al desarrollo del aspecto valórico en las y los estudiantes, teniendo una visión de

formación más integral a los futuros profesionales de la salud, como lo representan las citas siguientes.

P3: (440:445) *“...el tutor entra en la formación actitudinal, el tutor desafía a que el alumno tenga destrezas de comunicación, que sea capaz de enfrentarse a expresar sus ideas y a defenderlas, ya, y que si va ha criticar que sea con la critica de respeto...”*

P3: (1482:1491) *“...pero si yo voy a aportar y recibir del otro debo tener la confianza que ese otro es responsable como lo soy yo, para poder tomar decisiones, decisiones que puedan aportar a la salud, la vida, el bienestar de otras personas, su familia, por lo tanto la parte ética del equipo que está trabajando en la toma de decisiones, en los datos que está aportando, tiene que hacerlo con responsabilidad y eso tiene que sentirlo él, y eso tiene que valorarlo, porque así van a trabajar en el futuro...”*

8.2.3.2. Habilidades para la comunicación

Dentro de las habilidades desarrolladas en los educandos a través de la metodología del ABP, ellas y ellos expresan que aprenden a escuchar a los otros, respetar sus opiniones, ser tolerante con las posiciones diversas, relacionándolo con el desarrollo de la capacidad argumentativa, lo cual a su vez se vincula a la categoría de "Razonamiento Crítico".

E3: (883:893) *“...en los tutoriales una aprende primero a participar más yo creo porque en las cátedras uno nunca participa esta siempre receptivo, y aquí no porque uno tiene que generar discusión tiene que generar conversación, debate entonces uno aprende a expresar lo que realmente siente o lo que cree si no estudio algo tiene que decirlo, entonces uno aprende también a decir lo que uno piensa eso es como bueno porque si uno nunca aprende hacer eso en el futuro va hacer una persona receptiva, que no va a tener poder de crítica, poder de decir no, no esto hagámoslo así, si no que va hacer todo como se lo digan los demás no más”.*

GD9: (508:514) *“y como que algunos nos quedábamos más callados. En eso a habido un gran avance porque ahora todos nos soltamos y aportamos toda la información”.*

GD10: (570:572) *“Antes de primera me costaba... pero me gusta, pero de primera me costaba hablar... pero ahora he mejorado...”*.

Tanto estudiantes como profesores identifican que el grupo tutorial genera los espacios de confianza y apoyo que les facilita el poder expresar sus opiniones, en especial en aquellos estudiantes que tienen dificultad en expresarse frente a grupos.

E5: (629:633) *“...para mi significa mucho, porque de apoco he aprendido a expresarme en un grupo más grande que ahora no me cuesta mucho, que me ayudaron y sentí el grupo que me ayudo bastante”*.

GD7: (67:71) *“...en lo personal también nos ayuda como dijimos anteriormente en la participación en un grupo pequeño, a parte de trabajar en grupo a desarrollar la personalidad a atreverse a hablar ante otras personas, quizás para el resto es fome, pero a uno le sirve en lo personal también nos ayuda como dijimos anteriormente en la participación en un grupo pequeño, a parte de trabajar en grupo a desarrollar la personalidad a atreverse a hablar ante otras personas, quizás para el resto es fome, pero a uno le sirve.*

P5: (210:215) *“...que baje las barreras de comunicación que tiene cada uno que invite a la participación de barreras personales que tiene cada uno y que tiene que ir mejorando y trabajando a medida que van avanzando la timidez, la dificultad de lenguaje que de repente algunos chicos eso va trabajando y se da dentro de la dinámica”*.

Por otra parte, el profesorado entrevistado expresa que los estudiantes desarrollan la habilidad de comunicación e interrelación con sus pares, en especial aquellos que tienen cierta dificultad para enfrentar al grupo. Esta habilidad en cierta forma es estimulada y exigida por los tutores, considerándola dentro de su rol como formador. Ellos destacan que el trabajo en pequeño grupo facilita una comunicación más efectiva, más coloquial y de confianza, lo que les permite además de expresar sus ideas frente a una temática, realizar un análisis reflexivo de ella.

P3: (657:672) *“...el hablar en público porque hay algunos que les cuesta hablar en público, dicen no soy tímido que se yo no soy bueno, como uno le esta diciendo cual ha sido tu participación, cual ha sido tu tarea, empecemos por ti entonces ahora ya la semana pasada tu dices que siempre haces tus tareas, pero que otros te avisan antes, pero vamos a partir por ti o sea obligarlo a que ellos sepan enfrentarse a un grupo, ya, tener capacidad de comunicación*

P4: (678:693) *“Cuando comienzan con pequeños grupos ya se establece un tipo de comunicación más efectiva por lo tanto ellos están en otros planos y expresan sus ideas y además comentan del conocimiento de lo que saben pero también hacen un análisis...”.*

El/a tutor/a reconoce que debe facilitar los espacios para que los estudiantes desarrollen esta habilidad, no sólo en términos de expresión, sino a estimular que defiendan sus posturas con fundamento en un ambiente de respeto. El profesorado reconoce el rol formador que le compete en el ámbito actitudinal y valora la importancia de las habilidades comunicativas en el proceso de adquirir o potenciar en la formación de los/as estudiantes.

P3: (441:446) *“...el tutor entra en la formación actitudinal, el tutor desafía a que el alumno tenga destrezas de comunicación, que sea capaz de enfrentarse a expresar sus ideas y a defenderlas, ya, y que si va ha criticar que sea con la critica de respeto”.*

P8: (160:167) *“...mira desde el punto de vista destrezas de comunicación por ejemplo se desarrollan con este sistema actitudes de respeto por el otro, de escuchar al otro, de valorar al otro, también”.*

8.3. Competencias del profesorado

El rol del tutor en la metodología del ABP descrito en la literatura, se caracteriza por ser facilitadores del aprendizaje de los estudiantes, constituyéndose de este modo en una pieza clave en el proceso tutorial. Ellos orientan el proceso educativo determinando una forma de interactuar entre el profesorado y el estudiantado, específica y característica. El/a tutor/a debe

lograr que el aprendizaje se centre en el estudiante, haciendo énfasis en el aprender más que en el enseñar, promoviendo en los estudiantes el pensamiento crítico, la solución de problemas, la toma de decisiones, el aprendizaje individual y grupal multidisciplinario. Además de fomentar un ambiente de confianza y respeto, sensible a las necesidades y sentimientos individuales y colectivos, como fomentar la participación de todos los integrantes del grupo tutorial.

Todo ello determina un cambio de rol en el profesor, implicando nuevas competencias que debe poseer el educador, las que se describen y analizan en el dominio “*Competencias del profesorado*”.

8.3.1. Rol del Tutor en el ABP desde la mirada de los involucrados

En el discurso de tutores y estudiantes que participaron en la experiencia educativa emergió como el dominio cualitativo “*Competencias del Profesorado*”, el que se muestra en el esquema 9 con las metacategorías y categorías que lo conforman.



Esquema 9. Dominio Cualitativo “Competencias del Profesorado”.

El estudiantado hace referencia al rol del tutor en esta estrategia metodológica, expresando que una de las competencias “*Docente guía*”, es el guiar el proceso de aprendizaje que se encuentra presente en los profesores que aplican el ABP. Lo definen como un facilitador del aprendizaje implicando este concepto para ellos orientador, no una persona que enseñe sino más bien que motive el interés de los estudiantes de descubrir cosas nuevas, desafiándolos a ello, proporcionando alternativas o caminos a seguir.

E2: (101:103) *“Es como un facilitador del aprendizaje más que la guía del mismo aprendizaje o el conductor”.*

E3: (37:42) *“Bueno, el tutor yo creo que debe ser no como el profesor, como la palabra lo dice tutor más que guía a los alumnos, y en la energía del aprendizaje más que enseñe en sí las materias, por lo menos mi experiencia esa con el tutor que yo tenía era nos guiaba, si no que nunca nos decía lo que teníamos que hacer, nada, más o menos nos iba encaminando y que nosotros fuésemos por nosotros mismos descubriendo las materias”.*

Este rol que asume el tutor no necesariamente requiere expertizaje en la materia, sino más bien sus competencias están orientadas a conducir el trabajo tutorial, la describen como la capacidad del docente de encausar el trabajo del grupo de manera activa y propositiva, que no ejerza el dominio ni la autoridad para el desarrollo del proceso educativo.

E4: (561:564) *“Si tiene que saber guiarlo, pero no quizás dando todas las respuestas, si no que dejamos la puerta abierta para que uno siga investigando, no tiene que ser un tutor como que sepa todo lo de un tema que sea experto de él, experto de acá, no, si no que tiene que orientar bien al grupo más que nada yo veo eso con el otro tutor como orientador...”.*

El/a tutor/a de alguna forma traspasa el énfasis del proceso enseñanza-aprendizaje del enseñar, a que los/as estudiantes asuman la responsabilidad de aprender, es decir un rol proactivo en su proceso de formación.

GD9: (92:99) *“Como que nosotros somos los que buscamos nuestro propio aprendizaje y ustedes son los que nos guían, nos orientan hacia donde tenemos que ir o si vamos mal ustedes nos dicen: “váyanse por el otro camino”. El aprendizaje es como más “autodidacta” entre comillas”.*

Así mismo, los estudiantes entrevistados señalan que el docente debe ser “Líder”, relacionando este aspecto al manejo del grupo, liderarlo sin dominarlo, promoviendo la expresión y el desarrollo sin que se produzca desorden. Deben tener la capacidad de delegar responsabilidades en sus estudiantes, centrando el proceso educativo en ellos.

E2: (487:489) *“...que sepa delegar responsabilidades en los otros porque igual cuando aparece dictadura la cuestión, el trabajo como que se pone centrado...”.*

E3: (174:180) *“...la experiencia del GIS, no les gusto pero yo no creo que sea por el GIS en sí, si no por el problema del tutor porque el tutor no supo encaminarlos bien y eso no debiera hacer así, porque por lo que nosotros aprendimos el tutor es uno más dentro del aprendizaje...”.*

Destacan que el tutor además de tener habilidades para el manejo del grupo, debe ser parte de él, lo que implica asumir deberes, derechos y consecuencias que el grupo establece como formas de trabajo.

E2: (611:617) *“...es que yo encuentro que el tutor no puede hacer algo ajeno al grupo, encuentro que tiene que se parte del equipo y como parte del equipo tiene que aceptar la responsabilidad y las consecuencias del equipo, no tiene que ser un elemento ajeno”.*

Por otra parte, para el colectivo profesorado el rol del docente en los tutoriales es principalmente el facilitar los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes, estimulando en ellos la necesidad de aprender.

P1: (34:440) *“...de manejar, de ser capaz de decir, de ser en su momento capaz de hacer una pregunta crítica o para guiar el alumno decir, mira no*

estas del todo equivocado pero este punto deberías repasarlo mejor, estar en condiciones de hacer preguntas y críticas de ese tipo a los alumnos”

P3: (150:169): *“...un tutor o sea el que esta ayudando a que el proceso se produzca pero no tiene porque al producirla, si no que tiene que llevar la alumno a que ellos produzcan el conocimiento o que ellos planteen cual es la duda, que ellos revisen que saben y que no sabe o sea constantemente estar devolviéndole la pelota, pero la forma que ellos se sientan que están llevando ellos el proceso, por lo tanto no hay que ser un experto, hay que ser un buen tutor”*

Además de el autoaprendizaje y la autonomía en los estudiantes respetando sus individualidades. Sin embargo, los docentes entrevistados dan cuenta que al inicio del proceso educativo existe una etapa de incertidumbre donde es complejo su conducción, probablemente por la poca familiaridad del estudiantado con la metodología.

P4: (969:972) *“Claro y lo otro cuando el auto-aprendizaje no se sabe cuestionarse, busca la información, traer información nueva, cada individuo va creciendo de acuerdo a sus intereses, lo que pasa que el tutor debe motivarlo”.*

P7: (75:85) *“La primera como la etapa de la incertidumbre, donde tu presentas el caso, la situación y yo creo que ahí cuesta motivar o orientar bien lo que nosotros queremos, pero después cuando uno empieza a romper el hielo, hay una etapa la cual yo diría que es..... En el proceso en el cual uno conversa el tema, si existe motivación y después viene una etapa más estacionaria por decirlo, donde uno fija los objetivos y se fija las tareas para la sección siguiente”.*

Ellos expresan que en la acción de orientar y guiar el aprendizaje de los/as estudiantes en forma efectiva, debe estar presente la capacidad de hacer críticas constructivas. Así mismo la entrega de valores y normas, visualizándose que ellos asumen este aspecto de formación actitudinal como parte de su rol.

P1: (470:477) *“...pero yo creo que un tutor debe ser un guía y además un crítico al mismo tiempo para poder efectivamente realizar una guía efectiva*

debe ser capaz de ser crítico con los alumnos desde como lo esta diciendo a desarrollar su objetivo, desde el vocabulario que uso hasta ser capaz de decir mira eso que tú me estas diciendo si es efectivo...”.

P2: (367:376) *“El docente yo creo que tiene que ser una persona que facilita las cosas, que entrega valores, que entrega conductas, normas que tienen que cumplir y evaluar en consecuencia esas cosas al hecho de ser facilitador, tiene también que estar atento a cualquier problema que se presenten para poder resolverlo, sobre la marcha y no quedarse detenido porque no se logran algunas cosas...”.*

Los tutores destacan que un “buen tutor” es el logra ser parte del grupo, lo que implica desarrollar una relación de mayor horizontalidad con los/as estudiantes, traspasar el poder en el proceso educativo del profesorado hacia el estudiantado, estableciendo relaciones más igualitarias lo que facilita el aprendizaje.

P3: (77:78) *“Un buen tutor es el que logra convertirse en uno más del equipo de aprendizaje”.*

P2: (105:112) *“...formar parte de este grupo o sea no sentirme yo aquí y ellos allá, si no integrarme con ellos y al integrarse con ellos uno ve las cosas buenas y las cosas malas cuando alguien esta enfermo preguntarle porque y dejarlo a un lado lo mejor y no hacer ninguna pregunta y que todo solidarizamos con ellos. Porque uno siente que entregando valores y esta rescatando valores”.*

La categoría "*Facilitador ambiente de aprendizaje*" está vinculada con las referencias en que el o la docente manifiesta que para lograr el aprendizaje efectivo es necesario comprender a los/as estudiantes con su entorno familiar o social, sus inquietudes y problemas los que pueden influir en su situación de adquirir conocimientos y habilidades. La metodología empleada crea ambientes donde el estudiantado no sólo se conocen en el ámbito académico, sino con una profundidad mayor que esta relacionado con el contexto social donde se desenvuelven, esto permite una cercanía y apoyo en el aspecto personal entre ellos.

P1: (113:120) *“...si es de afuera o viaja todos los días o si vive en pensión, si vive con un familiar, porqué, porque esos datos a mi me hacen pensar a bueno es un alumno que no esta en su casa que no esta en sus mejores comodidades, que a lo mejor la pensión que tiene esta lejos de la universidad, que significa más tiempo para él, me permite conocer otros aspectos, digamos de su vida y así a lo mejor entiendo porque tiene más dificultad que otro alumno...”*.

P1: (1225:1232) *“Porque se va ha crear un ambiente de familiaridad, lo mismo que tú dijiste se van a conocer, a pero si ella fue mi compañera al lado, oye te puedo hacer una consulta, sabes que, ha si, si, se va a crear un ambiente mucho más ameno en que los chicos se van a conocer no solamente del punto de vista académico profesional, si no que van a estar familiarizados...”*.

Este proceso de facilitación además de referirse al logro de aprendizajes, de dar herramientas de búsqueda de información, esta relacionada con acoger al estudiante en sus problemáticas y situaciones socio-afectivas de los jóvenes que lo puedan afectar, con el objetivo de contribuir a su crecimiento personal generando un espacio de contención y de confianza con el tutor, y un ambiente de confianza con sus pares.

P5: (254:265) *“...en cuanto al manejo de grupo tiene que ser capaz de reconocer características individuales de los chiquillos que fortalezcan el trabajo, pero también lo que entorpece el trabajo y tienen que tener habilidades de comunicación, de tal forma que sepan puedan exponer unas temáticas una situaciones puntuales que se están dando de una forma no agresiva, de una forma conciliadora de tal forma que sea factible la solución”*.

P7: (511:521) *“...y yo creo que ahí es fundamental una buena relación tutor-alumno y que el tutor también tenga la motivación de ayudar a esos alumnos porque también es cómodo decir, si no quiere no quiere nomás, claro, pero yo creo que aquí es el tutor el que tiene que buscar esa estrategia para esos alumnos que no son tan eficientes en la búsqueda de información puedan hacerlo, yo creo que ahí nos falta tiempo a veces, tiempo, espacio, para poder motivar a los alumnos.*

Aparece como un elemento importante dentro del rol del tutor el ser motivador, para generar ambientes adecuados de aprendizaje, contribuyendo a espacios de equilibrio entre los/as estudiantes para fomentar el trabajo en equipo. Sin embargo, el profesorado expresa que el estudiantado responsabiliza del aspecto motivacional en el proceso educativo al docente, considerando éste último que la motivación es responsabilidad de ambos estamentos.

P3: (425:429) *“...que buscar los equilibrios motivador, equilibrador, alguien que, un desafiante no cierto, un desafiador, entonces alguien que los enfrente, que los desafié a ser, a extender la situación que los desafié a trabajar en equipo...”*.

P7: (131:145) *“...yo tengo a veces dos alumnas que son mínima participación y uno trata de incentivarlos, pero aún así por carácter o por problemas descansan en los que son más activos, yo creo que cuesta nivelarlo, a veces además que los alumnos responsabilizan más al profesor en la parte de lo que es la motivación para desarrollar, por lo menos yo he visto en las evaluaciones al docente, pero el rol de la motivación es mutua...”*.

Dentro del rol del tutor en esta metodología, el profesorado destaca en la categoría *“Facilitador de la evaluación”* la importancia de generar un ambiente de confianza propicio para que la evaluación de proceso se realice con cierta fluidez y tenga un carácter formativo y formador. Además ellos señalan la relevancia que tiene el realizar dicha evaluación en cada tutorial apreciando cambios en el desempeño de los/as estudiantes.

P1: (1292:1299) *“Yo me esfuerzo por hacer evaluaciones en cada tutorial para ir viendo como se sienten los chiquillos, como se van sintiendo ellos, cinco minutos, seis minutos antes de que nos vayamos, como se sintieron ellos y uno va notando cambios y ellos mismos van notando cambios, los van reconociendo, yo creo que súper importante, ese es como un paso a lograr “la confianza” como grupo, me esfuerzo por tratar de hacer lo máximo...”*

Este ambiente de confianza que facilita el proceso evaluativo podría contribuir a disminuir la percepción que el estudiantado tiene de la relación de poder entre

profesor y estudiante lo que dificulta una evaluación efectiva y disminuye a través del transcurso del semestre académico. Contribuyendo además la percepción que la evaluación de pares, del estudiantado al tutor y la del/a tutor/a a los estudiantes permite miradas desde los diferentes actores participantes en las tutorías de ABP multiprofesional.

P2: (1243:1248) “La relación de poder aparece muy importante en el inicio del curso, pero disminuye hacia el final cuando se dan cuenta que la evaluación de pares, del tutor hacia ellos y hacia el tutor se hace en un clima de respeto y permite que conozcamos nuestra realidad de parte de otras miradas”.

Sin embargo, a pesar de que la evaluación formativa se realiza en un ambiente de confianza, respeto y los involucrados tiene claridad que su propósito es la mejora, los tutores perciben que es una tarea difícil.

P4: (304:310) “...no hay ninguno que se disguste porque alguno dijo tal cosa, eso lo maneja el tutor o sea cuando se hace esta evaluación se supone que el tutor maneja esa parte porque lo escribió esta aquí la idea es mejorar esto no es nada más que para mejorar el perfil de ese sentido...”.

P3: (579:581) “...esto de la crítica de crear las condiciones de crítica abierta permite respeto yo creo, eso es una de las tareas difíciles...”

8.3.2. Características del Tutor/a

Tanto las metacategorías de “*Rol del docente*”, como las “*Características del docente*”, son mutuamente constituidas, ya que el profesorado que asume el rol de tutor, determina ciertas características que debiera tener el tutor para poder aplicar la estrategia metodológica del ABP.

En el discurso del colectivo estudiantil como del profesorado se levantan categorías coincidentes “*Dominio metodológico*”, “*Habilidades comunicacionales*” y “*Dominio disciplinar*”, como características que tiene o

debe tener el docente en la estrategia metodológica en estudio. Sin embargo, esta última categoría constituye para ambos colectivos un porcentaje bajísimo de las unidades de significado, lo que pudiera reflejar que no es una competencia importante para los participantes de la investigación.

Tanto el *“Dominio metodológico”* como las *“Habilidades comunicacionales”* del profesorado, se vinculan con el manejo tanto cognitivo de la conceptualización de la metodología, como del dominio procedimental, además de estar de acuerdo con los principios teóricos de su aplicación. El dominio metodológico implica que el profesorado asuma el rol de tutor, en este sentido un docente expresa categóricamente *“tienen que sacarse el rol tradicional de docente donde uno va a exponer el conocimiento propio...ser capaz de sacarse este rol para que los alumnos sean los protagonistas no el docente”*.

P2: (191:197) *“Hay dos partes, primero la parte del docente y la parte de los alumnos en la dos, en el docente tiene que prepararse, saber a lo que va, que tema va a tocar, que es lo que se pretende, cuales son los resultados y saber como puedo guiar al grupo cuando hay alguien que queda más atrás o que no participa”*

P5: (248:265) *“Tiene que saber manejar un grupo, tiene que acercarse, pero también alejarse de la situación... tiene que sacarse el rol tradicional de docente donde uno va a exponer el conocimiento propio...ser capaz de sacarse este rol para que los alumnos sean los protagonistas no el docente ... tienen que tener habilidades de comunicación, de tal forma que sepan puedan exponer unas temáticas, una situaciones puntuales que se están dando de una forma no agresiva, de una forma conciliadora...”*

Además de poseer un manejo de la metodología los entrevistados expresan que deben sentirse agradados en su nuevo rol *“sentirse cómodo con el ABP”*, *“debe gustarle esta forma de construir conocimiento”*. Por lo mismo, el docente debe tener destrezas en el manejo de un grupo, habilidades comunicativas para potenciar la participación de los estudiantes sin provocar tensión en las relaciones interpersonales, entre los alumnos y con el/a tutor/a, de tal modo

que el grupo se vaya fortaleciendo y potenciando, como lo expresa una profesora *“que el grupo vaya adquiriendo personalidad propia”*.

P1: (340:346) *“...y cuando ellos no se sienten cómodos y de frentón no les gusta esta forma, digamos de construir aprendizaje y los alumnos aprendan, en el tutorial seguramente es tirante con su grupo”*.

P3: (464:486) *“Debe ser un tutor experto, no tiene que ser necesariamente un especialista en la materia, ... por lo tanto hay todo un proceso previo para que el tutor tenga este expertizaje digamos cierto psicología, cierto, manejo de grupo cierto capacidad de ir desapareciendo en el grupo, que el grupo vaya adquiriendo una personalidad propia y que se convierta en un equipo de trabajo”*.

Para el colectivo estudiantil es relevante que el/a tutor/a conozca la metodología, que tenga habilidades y conocimientos del saber ser tutor expresando que *“debe tener nociones de cómo ser un buen tutor”*, para poder generar espacios de interacción entre los estudiantes y construir aprendizaje al interior del grupo.

E1: (30:35) *“Debe tener nociones de cómo ser un buen tutor, por cosas tan sencillas porque si no supiera como se trabaja en esta metodología del ABP sería muy fácil que impusiera normas pero no permitirá que los alumnos empezaran a interactuar que creo que es una de las ventajas que tiene el sistema el ABP”*.

E2: (456:463) *“...a que haga el trabajo fluido más que nada, no que el haga todo, no tampoco que mande al resto a que haga todo y el no haga nada, yo creo como alguien que esta ahí para decir la palabra justa en el momento oportuno, como para poder no controlar pero si tal vez encausar un poco el trabajo que sea casi como un moderador pero más activo, más metido en lo que es el trabajo”*.

Identifican que el tutor debe tener dominio de la estrategia metodológica, de guía, orientador, con habilidades en manejo de grupo y claramente hacen diferencias entre el rol de un profesor tradicional y un/a tutor/a, valorando el

hecho del docente que guía y contribuye a desarrollar competencias para aprender que “*estar adelante hablando*”.

E3: (170:180) *“El tutor jugaba un rol importante de hacer comprender también a los alumnos de que se trataba el nuevo sistema, no dejarlos solos, tan solos de no decirles nada, ...si no por el problema del tutor porque el tutor no supo encaminarlos bien y eso no debiera hacer así, porque por lo que nosotros aprendimos el tutor es uno más dentro del aprendizaje, pero no sé, quizás falta capacitaciones hacia los tutores”.*

GD10: (141:146) *“...quizás otras formas de aprendizaje o de docencia, porque no es lo mismo, como habíamos dicho, estar adelante hablando, que guiar o dar herramientas más que enseñar cosas”.*

El ABP en grupo pequeño se construye el aprendizaje en base al diálogo, discusión, interacción, por lo que el estudiantado reconoce como característica o competencia para el/a tutor/a, el de habilidades comunicativas, considerando el establecer espacios de confianza como un elemento esencial para la comunicación en el grupo.

E3: (186:192) *“igual como comentaba al principio es como raro porque al principio era como un silencio no más, nadie quería decir nada por miedo, temor o timidez también al tutor, pero igual yo creo que va en la confianza que establezca el mismo tutor hacia los alumnos y hay si uno puede sentirse más en libertad como para generar más opiniones pero igual es raro, al principio cuesta pero uno después se acostumbra”.*

E1: (354:357) *“Se encuentra un ambiente tan grato para uno que donde interactúa el tutor de la facilidad para que podamos conversar, compartir, contar experiencias”.*

Es importante señalar que en el colectivo profesorado además de las categorías mencionadas emergió el “Compromiso docente” como característica del/a tutor/a. Ello está relacionado en primer término con la comprensión de los conceptos pedagógicos del aprendizaje basado en problemas, como lo señala Sánchez (1994) que el ABP principalmente es una actividad constructiva,

“aprender haciendo”, donde los y las estudiantes son los verdaderos protagonistas y gestores del proceso educativo, quienes le dan sentido a sus propias necesidades, además de descubrir y desarrollar potencialidades personales, favoreciendo la autonomía a través de la reflexión sobre el cómo construyen sus propios aprendizajes. Y en segundo lugar una convicción del cambio de roles de docentes y estudiantes, que el profesorado lo asume como un desafío frente algo nuevo y distinto, un compromiso con la innovación pedagógica, donde además el/a tutor/a tiene que sentirse a gusto, cómodo en su nuevo rol.

P1: (373:383) *“Primero creo que se deben sentir, comprometidos con lo que se esta haciendo, si ya se subieron a este bote hay que ponerse a remar, porque si no remamos nos vamos a hundir todos, yo creo que lo primero que tiene que tener, claro el tutor, una vez que se suma a esto tiene que hacerlo con convicción”.*

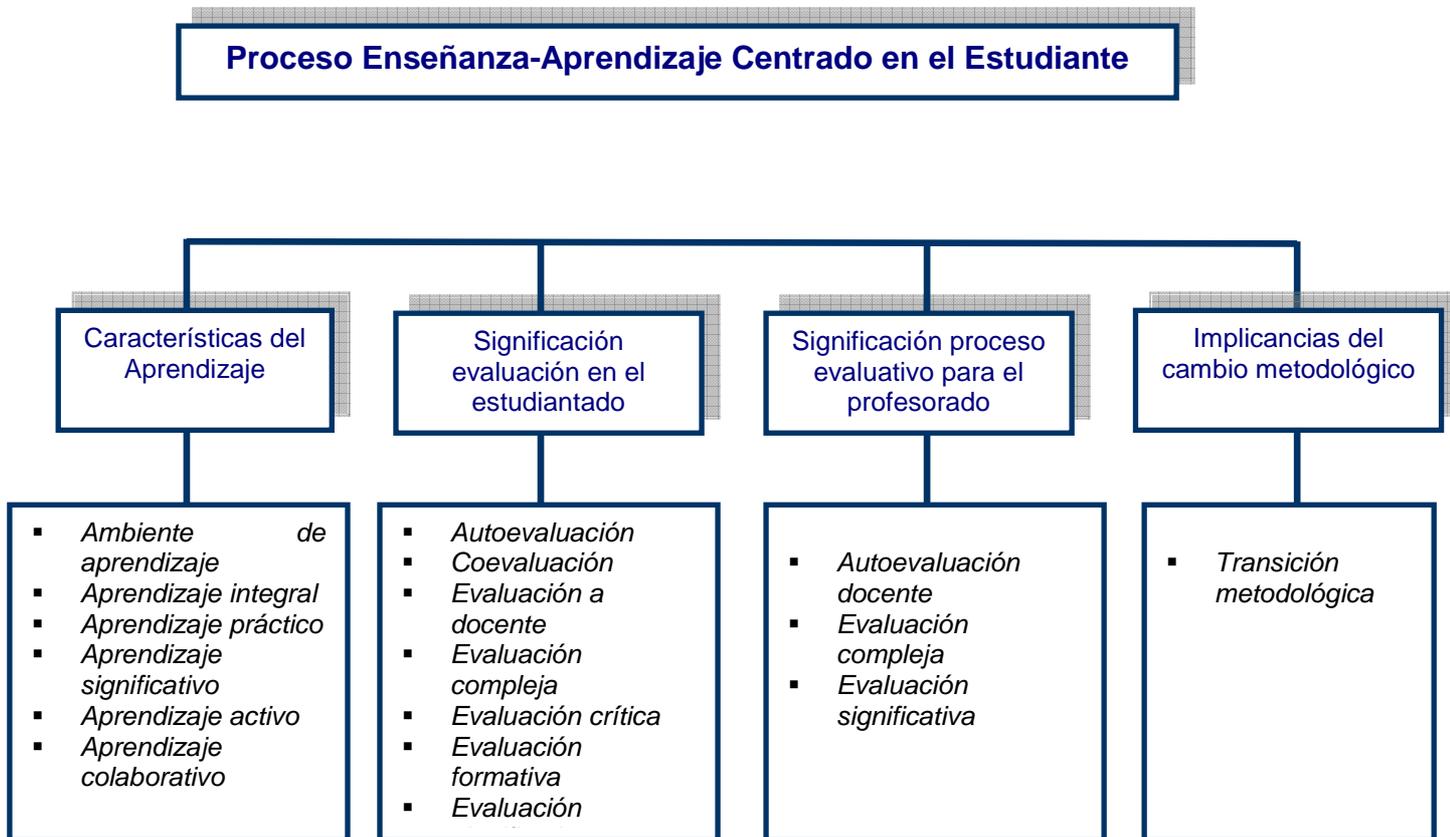
P1: (393:397) *“Si pero el conocimiento de los pasos que hay que seguir, absolutamente se tienen que manejar pero también el tutor debe sentirse a gusto participando de esta manera, con esta metodología si no....”.*

P2: (103:107) *“...me entusiasma y me compromete porque me exigen a mi estar al día de todas las cosas para poder conversarlo con los chiquillos, formar parte de este grupo o sea no sentirme yo aquí y ellos allá, si no integrarme con ellos”.*

P3: (56:61) *“...que tienen que ver los profesores, primero de convicción, digamos y seguro tener una etapa de diseñar situaciones reales que el alumno sienta que lo que esta haciendo este puede encontrar en la vida labora, en la vida profesional...”.*

8.4. Proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante

En el esquema siguiente se señalan las metacategorías y categorías emergentes del discurso de estudiantes y profesorado que agrupa el dominio cualitativo “Proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante”, centrandolo el análisis en los aspectos de. “características del aprendizaje”, “significación de la evaluación en el estudiantado”, “significación del proceso evaluativo para el profesorado” y las “implicancias del cambio metodológico”, siendo estos dos últimos elementos emergentes sólo del colectivo profesorado.



Esquema 10. Dominio Cualitativo “Proceso Enseñanza-Aprendizaje Centrado en el Estudiante”.

8.4.1. Características del aprendizaje en el ABP multiprofesional

8.4.1.1. Un aprendizaje integral y significativo

Los participantes en el estudio identifican como relevante del ABP multiprofesional donde perciben que el aprendizaje adquirido es integrado y significativo.

Para el estudiantado aprender a identificar un problema, no sólo significa explorarlo desde la perspectiva biológica, sino también desde un punto de vista social u otras disciplinas, esto les ofrece una mirada más integral y holística de las situaciones en salud. Lo relacionan con un aprendizaje práctico que se sustenta en hechos, situaciones concretas, las cuales les permiten resolver problemas reales, implica observar y pensar posibles escenarios del futuro, de este modo se proyectan de manera más segura hacia la práctica del futuro laboral.

***GD10:** (37:40) “Aprender a identificar un problema, no tan sólo de el que nos piden sino también desde un punto de vista social, no solamente el de la salud, que es lo que nosotros estudiamos, sino que de todas las áreas”.*

***GD7:** (52:55) “Es más significativo es otra motivación, es diferente a una clase, uno tiene que investigar, aplicar, y el tutor te va guiando en todo el proceso”.*

***GD9:** (52:55) “Aparte que considero que aprendo mucho más aquí que en una clase latera donde te pasan solamente conceptos y aprenderlos. Yo las cosas que he aprendido aquí, las he aprendido bien y eso me a gustado...”*

Es decir el trabajo multiprofesional fomenta el abordaje integral de los problemas el cual exige un aprendizaje holístico.

***GD11:** (310:318) “Siempre hay mucho más que investigar, nadie sabe todo, entonces a veces se nos presenta un caso ejemplo obesidad y no era solamente eso y uno dice tenía una serie de factores y no solamente biológicos, sino también afectivos, emocionales, entonces uno va viendo*

hartos factores que manejar y uno va aprendiendo .. guau ... esto no lo sabía y lo voy a incorporar y gracias también a la opinión de los demás compañeros que dan distintos puntos de vista y uno va creciendo”.

GD10: (446:452) *“Es que igual es como que te queda...no es lo mismo estar en una clase escuchando a que uno diciendo y leyendo del material que uno tiene...encuentro que es mucho mas fácil que se te quede así la materia, que estar escuchando a un profesor porque lo más probable es que no sé puh...vuele una mosca y pierda uno la atención...”*

Por otra parte, los tutores señalan que el tipo de aprendizaje logrado con la aplicación de la metodología ABP, es integral, es *"más amplio"*, el conocimiento adquirido es mucho más fácil de aplicar y de relacionar.

P1: (92:97) *“...empiezan acordarse pero absolutamente de todos los detalles y resulta que ésta célula es la que sintetiza esa proteína que es la que finalmente hace la digestión, relacionan, integran muy rápido, mi sensación es que es más rápido absolutamente”*

P7: (664:676) *“...y eso es lo bueno que entrega este proceso, que se vea en forma más integral el conocimiento, no es solo la teoría, también es a quién lo comunico, a quién lo entrego, a quién lo explico, qué voy a hacer, a quién estoy formando, cómo lo aplico...”*

Los/as estudiantes al aplicar y relacionar los aprendizajes estos son más profundos y permanentes, no los olvidan con facilidad ya que el conocimiento adquirido a través de la metodología no es en forma memorística.

P1: (64:73) *“Siento que efectivamente aprende, tal vez no en mayor cantidad, pero lo que aprenden no lo olvidan, o creo que hay esto, la diferencia porque de aprender, se puede aprender de muchas metodologías, creo que la diferencia de esta metodología con respecto a la tradicional es que los que aprenden ya no lo olvidan y aún cuando no se lo aprenden de memoria que no es la idea son capaces de recordar...”*

P3: (71:72) *“porque esos aprendizajes van a ser más permanentes”.*

P6: (66:70) “...pero si creo que el aprendizaje a través de un caso fija mejor lo que él indaga, le permite desarrollar un espíritu crítico, analítico, priorizador de acuerdo a su propio interés...”.

8.4.1.2. Aprendizaje activo y colaborativo

En relación a esta categoría los tutores plantean como activo al tipo de aprendizaje que se realiza a través de la metodología, es decir, con alta participación de los y las estudiantes, lo que impactaría en la calidad de éste.

P6: (178:198) “...porque al final esta estrategia es más que un entrenamiento y entrenamiento que no es la búsqueda bibliográfica si no en ser más inquieto, de buscar más allá y no la comodidad que nos caracteriza...”

P6: (733:739) “ Si te preguntan, preguntan muchísimo más de lo que te preguntaban antes, porque ellos ya han estudiado, es que sabe yo no entendí tal cosa usted entonces según esto se puede explicar así, o no entiendo lo que usted esta diciendo porque yo leí esto otro...”.

Así mismo hacen referencia a un aprendizaje donde el estudiantado desarrolla capacidades para realizar un aprendizaje colaborativo entre los compañeros construyendo conocimiento en forma conjunta, lo que determina potenciar los aprendizajes individuales para un mejor logro grupal.

P3: (312:316) “...conocimientos logrados con esta metodología o por la otra corporativamente los que han hecho son siempre mejores resultados con los aprendizajes, con un aprendizaje activo, no un aprendizaje pasivo”.

P4: (18:219) “...distintas situaciones en las cuales nosotros podemos lograr aprendizaje múltiples de acuerdo las características de los estudiantes y lograr resolver una situación en la cual todos participan...”.

Además ellos destacan del ABP multiprofesional la diversidad de los intereses del estudiantado frente a una situación de aprendizaje, interés dado tanto por las individualidades, como a la diversidad de las diferentes profesiones que conforman el grupo tutorial, es decir por la multiprofesionalidad que conforman

los grupos. Estos aprendizajes son complementarios entre ellos, contribuyendo a una visión más diversa y global.

P7: (347:356) *“...ya que se combinan distintas carreras con distintos enfoques, también fortalece lo cognitivo, porque si una persona por ejemplo su énfasis es la epidemiología quizás para el otro énfasis es la clínica y la angustia de la información, ahora no siempre ocurre así, como te digo sigue siendo y rol del docente en motivar esta capacidad de análisis personal para que se comparta en la sala de clases”.*

P4: (186:193) *“Cada uno busca todo y como lo hacen ellos van profundizando los ideales que más les interesa, yo creo que el aprendizaje es selectivo, creo porque los chiquillo me dicen en la sala como determinar las situaciones, como se complementan pero el otro le da la otra mirada de completa, pero cada uno busca en base a su profesión, a su interés y luego se complementan la mitad, se lo dan ellos”.*

8.4.1.3. Aprendizaje desarrollado en un ambiente de confianza

Uno de los aspectos que más destacan los y las estudiantes en su discurso es el *“ambiente de confianza”* donde desarrollan los aprendizajes, constituyéndose dentro de las cinco categorías con más unidades de significado. Esto da cuenta de la importancia de este aspecto para el estudiantado, como una consecuencia del ABP multiprofesional, generado probablemente por el número de personas que interactúa y el espacio de aprendizaje que se produce motivado por la aplicación del ABP. También implica la presencia de relaciones de confianza entre el estudiantado y ellos con él o la tutora, a través del cual se desarrollan vínculos afectivos basados en el respeto mutuo.

E1: (65:67) *“también y siempre en ese ámbito de confianza que se crea, en ese ámbito de discusión que yo lo encuentro súper bueno”.*

GD7: (9:16) *“Yo creo que el método ABP que estamos utilizando es bueno porque es si la educación no es como el profesor y nosotros tan separado, no es como la clase tradicional de recibir y recibir, sino uno también aporta y al*

aportar también uno aprende más y no es como estar callado que en un grupo grande da cosa preguntar, estamos en más confianza y es más entretenido”.

Ellos enfatizan en la importancia que tiene el tutor para establecer ambientes de confianza en los tutoriales, lo que contribuye al buen desarrollo del grupo facilitando las interacciones. Por otra parte, relacionan el grado de participación del grupo con el nivel de confianza que ha logrado establecer el grupo.

E3: (206:217) *“...el tutor ahí forma un papel importante al principio quizás de establecer bien, que se conozcan bien los alumnos y junto con ellos el tutor dar la confianza para que los alumnos se expresen y puedan empezar a dar opiniones más fluidas, porque si el tutor no produce eso va ha ser un silencio”.*

E3: (910:914) *“...éramos como una junta de amigos o una reunión de negocios (risas) del presidente cuando se junta con sus ministros, una cosa así y ahí íbamos generando el trabajo pero era como más en confianza no es como los otros que uno llega, escucha, y se va, uno llega participa y se va y eso de la participación es lo que me gusta, hay otros alumnos que no les gusta”.*

GD11: (44:47) *“Al trabajar con pares con personas de donde las relaciones son muy de igual a igual hace que uno tenga la confianza suficiente para plantear su punto de vista si está malo”.*

Es decir, la experiencia de las y los tutores en relación al ambiente de confianza que se produce en el grupo tutorial, se vincula con atributos particulares del grupo, tales como la habilidad de comunicación, el respeto por sus estudiantes y la capacidad de liderazgo frente al grupo, entre otras. También se refiere a la generación de un clima distendido y ameno en el aula, sin tensiones, pero en un contexto de respeto y responsabilidad, lo cual generaría una motivación o interés en aprender de los estudiantes.

P1: (650:656) *“Mucho más distendidos, sin que eso signifique la pérdida del respeto entre ellos o hacía mi o de mi parte hacia ellos, logramos un ambiente ameno distendido, alegre, simpático y que podemos discutir cosas muy triviales, no se la noticia del día, el chiste de la semana, hasta tratar el tema central de la unidad, que estamos viendo”.*

P3: (1014:1020) *"...cuando ellos logran romper la barrera de las timidez y empiezan a criticarse entre ellos, no cierto, en el ambiente y respeto que cuesta mantenerlos y que no se quiebre el ambiente y se ponga tenso yo creo que uno valora mucho lo que sus compañeros digan de ellos mismos..."*

Este "ambiente de confianza" potenciaría una serie de habilidades en el estudiantado, principalmente el desarrollo de competencias interpersonales, tales como la habilidad para manifestar críticas constructivas, expresión de sentimientos, empatía, compromiso con su actuar, responsabilidad, entre otras.

P3: (1331:1339) *"Por eso digo cuando los alumnos llegan a un nivel que critiquen yo me siento satisfecho, porque se llegó a un nivel de confianza, es evidente que uno tiene que ponerse en el lugar del alumno, lo más probable que uno hubiera querido tener una crítica tan conflictiva como ganarse la amistad del profe".*

P5: (206:212) *"...yo creo que es un desafío individual en cuanto a lo que va ser el aprendizaje de los chicos y el ambiente favorable es un ambiente que estimule la participación de los chiquillos y que baje las barreras de comunicación que tiene cada uno que invite a la participación de barreras personales que tiene cada uno".*

8.4.2. Proceso evaluativo en el ABP una dimensión formadora

Para ambos colectivos la experiencia del proceso de evaluación en la metodología del ABP tiene relación con la autoevaluación tanto del estudiantado como del profesorado, la coevaluación y la evaluación al tutor que realizan los/as estudiantes.

El estudiantado plantea que la autoevaluación es una competencia compleja de desarrollar, por cuanto requiere de actitudes personales que implica *"tomarse en serio el proceso"* y no todos los estudiantes cuentan con la suficiente madurez para ello. Da la oportunidad de *"salirse un poco de la rutina de pensar que es lo que los otros piensan de mí, y mirarse a uno mismo"*.

GD6: (478:483) *“...es que auto- evaluación es como yo me veo a mi mismo, independiente como me ve el tutor, que va ha pensar el tutor, que van a pensar mis compañeros, como yo me veo, entonces ella no lo hace así, ella es que va ha pensar...”*

E1: (146:150) *“...me parece que es buena, pero todavía como estudiantes no, nos hemos acostumbrado a ese sistema porque si nos piden que nos evaluemos del 1 al 7 probablemente nos colocamos un 6 pero es muy difícil que uno reconozca sus propias faltas...”*

Del mismo modo, los tutores hacen referencia a que la auto-evaluación es sinónima de ser auto-crítico y valoran la importancia de ello como una habilidad necesaria en un profesional. Ellos manifiestan que los/as estudiantes son honestos, rigurosos y muy críticos consigo mismo en este proceso.

P4: (643:651) *“Son bastantes analíticos, yo diría esta cosa de la honestidad también, porque son bien honestos para evaluar, son bien críticos, tienen un sentido que no es fácil que se de, pero se da en uno más que en otros algunos son bien rigurosos y críticos consigo mismo, quizás y creo que lo más importante sería dentro de las habilidades, la tolerancia, respetuoso con el otro, de repente son solidarios entre ellos, se complementan y se ayudan en otras tareas”*.

P1: (995:1002) *“...porque esa auto-evaluación es sinónimo de auto-crítico, si un alumno, una persona, un futuro profesional no es capaz de reconocer en si mismo que lo que esta haciendo bien para seguir manteniéndolo y no identificar cuales son sus debilidades para poder mejorarlas o sea en la calidad de profesional que sea se puede poner perfectamente en duda...”*

Sin embargo esta competencia resulta de difícil adquisición, enmarcada en un proceso, siendo parte de una de las consecuencias de los efectos del cambio paradigmático que implica la internalización del uso de esta metodología de aprendizaje.

P2: (750:757) *“yo creo que es proceso que al inicio es cero, en que sentido, que nadie se auto-evalúa, no como me voy a evaluar yo si y yo no se como voy a decir pero a través del tiempo ven que es importante, el sentirse parte de*

un grupo que es lo que yo apporto y como yo apporto, que tengo que decir, como estuve, como no estuve, creo que es bueno”.

Por otra parte, la coevaluación es valorada por estudiantes y docentes al señalar que el estudiantado aprende a evaluar de manera constructiva y asertiva a sus pares. Así mismo, permite reconocer lo que realiza el otro y a desarrollar la capacidad de empatía.

Los/as estudiantes plantean que la capacidad de recibir y hacer críticas constructivamente, no es algo fácil, requiere esfuerzo e implica desarrollar una capacidad reflexiva y aporta al desarrollo personal.

E3: (518:520) *“...es bueno evaluar, evaluarse, pero igual es difícil evaluar a una persona, porque como que no existe un parámetro establecido, como esa persona trabaja o no”.*

E3: (554:559) *“...nosotros siempre esa duda, porque hasta ahora tenemos las auto-evaluaciones y las co-evaluaciones, siempre esta esa duda de cómo evaluó a mi compañero, a veces lo que dice la pauta no es, quizás uno no comparte cien por ciento con la que la pauta pide, uno considera a veces otros aspectos como importantes”.*

GD6: (18:20) *“...al menos en mi caso yo las cosas que ustedes me van diciendo yo las trato de tomar y mejorar las cosas que se ven mal o los defectos que tengo”.*

Por su parte los tutores manifiestan que la coevaluación resulta fundamental en el trabajo en equipo, que los/as estudiantes aprenden a dar y recibir críticas de buen modo.

P3: (1152:1163) *“...cuando están recién conociéndose los alumnos tienen una cierta, no simpática, si no que la encuentran buena, adecuada, una cierta resistencia, a pensar que están como traicionando al decir que alguien no completa las tareas, pero en la medida que va avanzando el curso ellos encuentran que el efectivamente el tipo como dicen ellos un chanta, un patudo ellos están dispuestos a decir que no es justo...”.*

P4: (301:305) *“...se critican con ellos mismos a ese nivel y sus pares, entonces eso se refleja en la evaluación, pero no es un sentido negativo si es un sentido positivo, no hay ninguno que se disguste porque alguno dijo tal cosa...”*.

La evaluación al tutor es considerada por los educandos como una oportunidad para expresar sus opiniones, en ella aprenden a manifestar sus críticas a quienes guían el proceso de enseñanza aprendizaje, sin sentirse amenazados, expresándolas de manera asertiva y responsable.

E1: (72:769) *“...me parece súper buena, súper bien porque uno puede expresar las cosas que él no hace bien en el fondo, que su trabajo lo está haciendo bien, entonces que mejor que tener la opinión de las propias personas que somos nosotros los alumnos que están recibiendo directamente eso...”*.

E2: (585:591) *“...aunque doliera, le dábamos su raspa cayo no más, primero porque fue un poquito medio nervioso, chuta voy a joder al profe, nunca dio represarías si no que siempre se comprometía a cambiar y también nunca se mostró como pesado, como amenazante de que te voy a joder si me decía algo malo no, si no que siempre dio la confianza de que digamos la verdad...”*.

GD11: (592:596) *“...al igual que nosotros que nos formulamos cosas que tenemos que mejorar, el tutor como es un guía también tiene cosas que mejorar por ese lado encuentro que está bien hacer la evaluación, porque uno siempre va adquiriendo cosas nuevas y va a ser mejor para el grupo al final”*.

Para los tutores es importante que el estudiantado evalúe su quehacer docente. Sin embargo, como no es una práctica habitual los/as estudiantes requieren de motivación, ambiente de confianza y respeto para su realización.

P1: (1104:1123) *“Me gusta recibirlas de repente me han dicho profe me gustaría que usted fuera menos participativa o sea que no nos guiara tanto, perfecto yo lo hago siempre, le digo a los alumnos: chicos necesito sus comentarios para que, para saber que estoy haciendo bien y que estoy haciendo mal...hay una distancia, pero esa distancia debe ser vista con respeto no con miedo...entonces tu cuando a los chicos le planteas que tienen*

que criticarme a mi que soy un docente, tú también los desencajas porque es natural”.

P3: (1299:1309) *“Cuando alguien llega a criticarme yo creo que es parte del éxito que está teniendo uno o sea, cuando alguien llega a criticarme estoy logrando darle tanta confianza que en alguna cosa no estoy tan bien y lo que yo estoy predicando no lo estoy practicando”.*

Ellos mencionan que la evaluación al tutor como parte del sistema evaluativo de la metodología del ABP está conceptualmente instalado en el profesorado, pero para que se realice una evaluación efectiva requiere de un proceso donde los docentes acepten los comentarios y críticas de sus estudiantes, es decir, tiene relación con el cambio de visualizar la evaluación con una connotación formativa y constructiva.

P5: (626:641) *“Yo creo que sí lo pueden lograr en la medida que los tutores bajen la guardia y que acepten las evaluaciones...en un orden teórico cognitivo, lo tengamos claro, pero no en la práctica”.*

Otro elemento que dejan entrever los educandos se relaciona con el concepto de evaluación como algo punitivo, que implica inseguridad y represaria, motivado probablemente por la experiencia evaluativa a la que han sido expuesto durante la enseñanza media los/as estudiantes.

P2: (1025:1033) *“Tenemos que estar entre todos viendo que hacemos bien, que hacemos mal y esa es la parte de la evaluación...uno me dijo pero como la voy a evaluar si después usted me va a evaluar quizás que nota me va a poner si yo le digo algo malo, oye le dije si no se trata de que yo te voy a poner algo malo ni nada se trata que vamos creciendo, si somos personas y somos adultos”.*

P4: (380:389) *“De hecho es difícil una pregunta pero los alumnos en lo formal dicen lo que pasa profe que uno no le puede decir cosas porque hay notas, piensas que puede influir, así te lo dicen en forma informal...”.*

Con respecto a la autoevaluación docente, los académicos mencionan que es parte de la metodología en el ABP, que en principio debieron incorporar el concepto para luego aplicarlo en su accionar pedagógico. A pesar que reconocen que se relaciona con el desarrollo actitudinal al ser capaces de incorporar las evaluaciones críticas de los estudiantes para mejorar su desempeño docente, no siempre se realiza el cambio de conducta dado que es un proceso no habitual en ellos.

P2: (799:807) “yo creo que es algo que nunca estamos acostumbrados a evaluar, nosotros y si tú y si yo me pregunto qué tengo bueno y qué tengo malo como persona ya me cuesta encontrarme buena y encontrarme mala, entonces si voy a evaluar hay es exactamente lo mismo pero pasa, ni me ha servido a través de estos cuatro años de poder empezar adquirirlo y poder aplicarlo no solo en esto si no en otras cosas también”.

P4: (799:801) “Porque así como lo hacen ellos debiera hacerlo uno, porque uno dice como ha estado en este proceso, en que he estado fallando...”.

P5: (572:575) “yo creo que recién estamos empezando en este sistema de autoevaluación, yo ceo que en realidad lo están haciendo, pero la cultura de la autoevaluación es complicado para los adultos”.

8.4.2.1. Valoración del proceso evaluativo

La valoración de la evaluación para los sujetos participantes del estudio esta relacionada con las categorías de “*evaluación formativa*”, “*compleja*”, “*significativa*” y “*crítica*”, a través de estos conceptos visualizan la importancia e implicancia que tiene para ellos el proceso evaluativo, el realizar autoevaluación tanto tutores como estudiantes, evaluación de pares y evaluación al tutor en los tutoriales de ABP multiprofesional.

El concepto de formativa está vinculada a las opiniones expresadas por los y las estudiantes en el sentido de relacionar las prácticas evaluativas con la posibilidad de aprender, no estresarse, no competir, sino tener la posibilidad de autoevaluarse o coevaluar, con el objetivo de mejorar sus conductas que les

implica mejorar la capacidad de aprender personal y colectivamente, lo que implica ver temas puntuales, que pueden cambiar, ya que van referidos a un tiempo específico y a conductas particulares que no implican a la persona en su totalidad.

GD7: (105:119) *“Yo creo que el hecho de que sean conceptos, o sea tienen mucho de la parte psicológica, de no dañar de no perjudicar o no poner un ambiente de competitividad, porque si bien siempre hemos estado con las notas y todo, igual te presiona eso...Que eres responsable, si eres esto siempre, ocasionalmente, ese tipo de cosas ayuda bastante a que uno no se estrese tanto”.*

GD9: (340:345) *“...nosotros estamos tan concentrados en el tema, como que nos escuchan más y se dan cuenta de que las cosas que están pasando aquí dentro y después las da conocer al final de la clase. Usted hizo esto, tú hiciste mal esto otro, tú tienes que mejorar esto o felicidades. No sé es como un sistema de referencias”.*

GD11: (192:195) *“La evaluación formativa por último es cuando nos evaluamos la otra vez entre todos y entregamos los papелitos uno puede ir tomando todos los consejos que dicen los demás, eso también va sirviendo a largo plazo”.*

Otro aspecto que emerge del discurso del estudiantado es la complejidad que implica el proceso evaluativo, ellos/as tienen cierta dificultad con la aplicación de la evaluación de proceso, debido a la poca experiencia que tienen en el proceso en si y la percepción de comportamientos adecuados de estudiantes y tutores en el tutorial.

E1: (146:154) *“me parece que es buena, pero todavía como estudiantes no, nos hemos acostumbrado a ese sistema, porque si nos piden que nos evaluemos...es muy difícil que uno reconozca sus propias faltas..., es muy difícil la honestidad todavía...todavía no lo tenemos como bien claro esa parte de ser realista con nuestra evaluación”.*

Además expresan la diferencia de opinión que puede existir entre el estudiantado y profesorado frente a una conducta que es difícil de objetivar.

E3: (518:520) *“es bueno evaluar, evaluarse, pero igual es difícil evaluar a una persona, porque como que no existe un parámetro establecido, como esa persona trabaja...”*.

Del mismo modo la coevaluación presenta dificultades por la relación de afecto que se desarrolla entre pares.

E4: (252:256) *“como que no saben tomarse bien las críticas incluso yo siempre me pongo como a pensar peor en que tono se lo habrá dicho con que palabras se lo habrá dicho...”*.

GD6: (50:55) *“es un proceso difícil y también cuesta porque uno se hace amigos de las personas entonces empezar a ver la manera de cómo trabaja y sabiendo que uno trabaja más que otro, al comienzo cuesta pero ahora las tres evaluaciones que hecho ya he tratado de dejar los sentimientos y solamente automatizando, lo hecho mejor...”*.

En el proceso de autoevaluación, por su parte, la dificultad aparece en algunos casos que plantean que es difícil reconocer sus errores y en otros casos reconocer sus fortalezas.

GD6: (267:271) *“igual es complicado, porque uno dice que yo se que estoy bien y para la profesora es menos entonces eso fue lo que me paso el semestre pasado, porque a lo mejor usted no ve cosas que yo se que las hago entonces como que no es justificable”*.

Por su parte los tutores plantean que el proceso de evaluación en el ABP para los estudiantes es complejo, ya que necesitan deconstruir aprendizajes que traen desde la enseñanza media, asociado el concepto de evaluación a una sanción, que refuerza las relaciones de poder entre profesor y alumno y que tiene connotaciones negativas.

P1: (1042:1051) *“no tenemos cultura de aceptación de la crítica porque nosotros estamos en un sistema docente de la docencia tradicional que vienen los chiquillos, la crítica es un castigo, lo hiciste mal, te equivocaste en esto, no lo hiciste bien, lo que hiciste no sirve, la crítica se ve como un castigo y los chiquillos vienen con esto muy arriesgado y es necesario, hay que cambiarlo, los chicos aquí sufren un cambio muy importante, porque por primera vez ven la crítica como algo para mejorar”.*

Al mismo tiempo señalan que al principio el estudiantado en general considera que la evaluación es una tarea del profesorado y no parte de su aprendizaje, debiendo estos construir nuevos conceptos y nuevas formas de enfrentar el proceso evaluativo, esto les lleva tiempo e implica maduración para aprender a evaluarse, evaluar a los pares y los docentes.

P2: (1215:1220) *“Me parece que es difícil para ellos hacerlo, porque nunca lo han hecho y consideran que es algo que debe hacer el docente y no les corresponde hacerlo. Después de revisar la evaluación en cada sesión lo asumen, pero no con muchas ganas”.*

Lo significativo de este proceso está relacionado con la percepción del estudiantado de que sus puntos de vista fueron considerados, lo cual es expresado en cambios positivos, teniendo significancia a largo plazo, es decir, resulta provechoso para quien la practica. Por lo mismo algunos tutores expresan que este es un proceso que necesita ser mejorado porque forma parte de un tema complicado en las tutorías.

P3: (1389:1393) *“A mi me cuesta aunque soy bastante abierto a la crítica, me cuesta o que sea mal interpretada la crítica que estoy haciendo o que la hacerlo en público ellos se sientan agredidos. Es un proceso que requiere mucho tino y puede que algunos prefieran evitarlo”.*

P4: (398:414) *“...ellos piensan que la evaluación es un castigo, si yo le digo a la profe tal cosa, se va a enojar, capaz que me eche, lo plantean así ellos, vienen con corrección del colegio, aquí es distinto...”.*

P7: (713:716) *“Bueno yo creo que también hay que hacerle ver a los alumnos que uno debe ser sumamente honesto en evaluar lo que tiene que evaluar, aunque sea doloroso o no...”*.

Los tutores hacen referencia a que es realizado en forma cada vez más comprometida por parte de los estudiantes, ya que ven que sus críticas son consideradas por los docentes, quienes realizan cambios en sus prácticas pedagógicas.

E1: (83:88) *“...que no dejaba la participación de los demás alumnos, entonces nosotros le atacábamos eso de buena manera y en el fondo el tutor tenía la capacidad para recibir eso de una manera constructiva y poder llevar una evolución a través del tiempo a los tutoriales y nosotros de esa manera evaluar”*.

Así mismo, plantean que el proceso de evaluación al interior del tutorial ABP, es relevante en el sentido que indica hacia donde van los procesos y la forma de mejorarlos, permitiendo a los estudiantes modificar las conductas que los docentes sugieren. Sin embargo, exponen que para ser más rigurosos es necesario construir indicadores más precisos.

GD11: (592:596) *“...al igual que nosotros que nos formulamos cosas que tenemos que mejorar, el tutor como es un guía también tiene cosas que mejorar por ese lado encuentro que está bien hacer la evaluación, porque uno siempre va adquiriendo cosas nuevas y va a ser mejor para el grupo al final”*.

P2: (715:720) *“Del proceso yo creo que se tiene que ir y es una manera de permitir, que nos permita crecer a nosotros y a los alumnos, si es que vemos que la estamos obligando, si hacemos una evaluación, no la escuchamos, no la miramos, vamos a generar desconfianza”*.

P3: (1231:1238) *“...en mi caso yo creo que los alumnos lo han valorado y algunos incluso que se han sentido preocupados por si es una evaluación negativa, se han quedado a conversar conmigo, a dar explicaciones, yo creo que lo toman en cuenta...”*.

P5: (559:566) *“Bueno en mi experiencia yo las acepto y siento sensaciones varias de lo que están entendiendo y si le dicen a uno no lo está haciendo bien o a lo mejor el mensaje no le está llegando claro y yo juro que lo estoy haciendo impecable, pero en la realidad no es así, entonces esa queja o evaluación negativa hay que recogerla y trabajar en poder cambiar ese mensaje, porque en realidad no está tan bien.*”

El componente de la crítica se vincula con la competencia desarrollada por los estudiantes, apareciendo en sus discursos que a través del proceso educativo del ABP, son capaces de expresar una evaluación crítica *“constructiva”* hacia el trabajo del docente y de sus pares. En este ámbito existe la posibilidad de manifestar sus posiciones, opiniones y críticas al docente *“cara a cara”* sin sentirse presionados ni en riesgo de ser sancionados por sus expresiones. En ella también se manifiesta el aprendizaje al realizar crítica constructiva tanto a sus compañeros de trabajo como a su tutor, según plantean esto es posible porque se hace en el marco del respeto mutuo.

E1: (106:112) *“...por lo menos me ha pasado un caso que he evaluado a un tutor y yo personalmente hecho correcciones y el tutor lo tomo muy bien y es más, ha hecho expresiones como uno nunca termina de aprender y yo les agradezco que ustedes me hayan dicho esto porque yo estoy creciendo como persona también y he podido ver los resultados y los frutos a lo largo de los tutoriales”.*

E1: (123:141) *“...cuando nosotros evaluamos los tutoriales se evalúan muchas veces, son amigos los que están ahí y les cuenta mucho diferenciar de la parte amistad de la parte profesional, yo personalmente siempre en los tutoriales incluso se ríen de mí porque yo siempre hago, digo quiero invitarlos a que trabajemos pero lo hagamos de una forma profesional y muchas veces me ha tocado en tutoriales compartir y hacer críticas o compañeros que a veces no le gusta...”.*

E3: (125:134) *“Igual hay que aprender a criticar y hacer críticas, eso se aprende también al principio cuesta porque uno no está acostumbrado a que le digan quizás los detalles tan abiertamente, pero uno después se acostumbraba, después sabe que es en el afán de que vayamos mejorando y*

uno también aprende a criticar a sus compañeros, el respeto, al igual estamos viendo la tolerancia, hartas cosas que no se ven en otros ramos”.

GD9: (499:505) *“y es súper importante porque personalmente nuestro grupo, hemos podido trabajar con mucho respeto de los demás y hemos sabido criticar de una manera positiva, de una manera más enriquecedora para cada uno de nosotros, saber que tenemos la capacidad de las cosas buenas y las cosas malas y seguir reforzando las buenas. Yo creo que eso es super importante para el desarrollo de cada uno también.*

8.4.3. Implicancias del cambio metodológico

Se refiere a la identificación de una etapa inicial de cambio o quiebre en la forma de aprender de los estudiantes cuando comienzan a participar de los tutoriales de ABP. Esta categoría hace referencia al impacto tanto en el estudiante como en el docente del cambio paradigmático que implica la aplicación de la metodología. Los docentes señalan que en esta fase se debe funcionar de una manera directiva, desde su perspectiva este período requiere de mucho trabajo y dedicación.

P1: (1311:1316) *“pero es que uno al principio si se sienten como que tienen que empezar a sonsacarlo pero cuando ya han entrado en cierta confianza es mucho más fácil y se nota la diferencia, sobre todo ya de la mitad hacía adelante del semestre si han logrado un poco más de confianza”.*

P2: (65:74) *“el rol de tutor, yo lo veo al inicio, no te puedo decir muy directivo en el sentido de dirigir, pero al principio es mucho si y eso empieza a cambiar una vez que han pasado unas 4, a 5 secciones en que ya empiezan a ver cuales son las cosas que se pueden hacer, que pueden ellos averiguar...”.*

Los docentes han ejercido un rol tradicional en el proceso enseñanza aprendizaje, centrado en el profesor, y deben cambiar la dirección y centrar el aprendizaje en el estudiante, esto implica en primera instancia la disposición y compromiso para un proceso de cambio, que significa posicionar y empoderar

al estudiante de su aprendizaje, disminuyendo en el profesorado su ejercicio de poder en dicho proceso.

P2: (1018:1033) *“...mucho, mucho les cuesta, porque sienten una barrera y esa barrera yo creo que uno tiene que empezar a romper desde el inicio que no es fácil a decirle yo estoy aquí para enseñarle, pero a la vez yo les digo, yo estoy para aprender de ustedes también, puede que me equivoque, que de repente no me doy cuenta pero eso me lo tienen que decir ustedes, tenemos que estar entre todos viendo que hacemos bien, que hacemos mal y esa es la parte de la evaluación”.*

P2: (1243.12489) *“La relación de poder aparece muy importante en el inicio del curso, pero disminuye hacia el final cuando se dan cuenta que la evaluación de pares, del tutor hacia ellos y hacia el tutor se hace en un clima de respeto y permite que conozcamos nuestra realidad de parte de otras miradas”.*

P3: (1584:1595) *“...a veces extremamos nuestra posiciones, porque algunos no nos comprenden a donde vamos y creen que estamos contra la educación tradicional por ejemplo, entonces cachamos que como todo es tradicional, entonces nosotros no lo hacemos, y na que ver, nosotros queremos que aprendan y que hay que innovar metodologías que perfectamente pueden ser alternativas...”.*

En este cambio el profesorado debe adquirir nuevas competencias para asumir el nuevo rol que le compete como educador en la estrategia metodológica del ABP, las que están mencionadas por ambos estamentos en las categorías descritas anteriormente.

Como así mismo ellos/as perciben cierta incertidumbre en los estudiantes al inicio de la experiencia educativa, ya que implica para ellos un cambio de rol en el proceso educativo, donde además incorporan una nueva visión de lo que cultural y socialmente han aprendido respecto de lo que es *"aprender"*. Se trata básicamente de participar de un nuevo proceso que implica asumir responsabilidades y hacer ejercicio de sus derechos, a través de una relación de horizontalidad entre el tutor o tutora y los/as estudiantes.

P5: (92:104) *“Yo creo que a ver, en el semestre primero es un poco desconocido para ellos un poco de incertidumbre en las primeras sesiones, para donde va la micro, uno le recalca cuáles son los objetivos, qué es lo que se quiere lograr con estos cuando los chiquillos no están claro de dónde van los objetivos, recién se están enchufando y se centran en los logros que ellos quieren, al comienzo es como extraño para ello meterse en este sistema, pero si se logra clarificar en el transcurso, entonces la primera etapa, sería como una etapa de exploración, así como una nebulosa y del tercio para adelante del funcionamiento y de ahí en adelante parten como una etapa de conocimientos de la metodología”.*

P6: (90:112) *“...hay ahí una trilogía que debe cumplirse para que el ABP tenga éxito, podemos tener un caso muy bonito y un docente muy motivador, si los estudiantes no están previamente incentivado por hacer ese trabajo, toda carga extra de los estudiantes anula el aprendizaje en ABP, toda influencia digámoslo negativa a este tipo de aprendizaje dado que los estudiantes vienen con un sistema tradicional y con una comodidad que nos distingue a nosotros los chilenos, que eso yo creo que influye mucho entre más fácil nos den las cosas y no ser uno el propio actor, uno ser activo en las cosas, si a mi me entregan todo y me dicen como hacerlo para mi es más fácil...”.*

El profesorado hace referencia a que en el proceso de transición metodológica también implica que los/as estudiantes aprendan a evaluar a otros (pares y docentes) y autoevaluarse, siendo unos de los aspectos que presenta mayor dificultad y complejidad. Sin embargo, destacan la importancia de la evaluación constructiva y formadora realizada en el proceso tutorial.

P1: (1040:1051) *“...no tenemos cultura de la crítica, no tenemos cultura de aceptación de la crítica porque nosotros estamos en un sistema docente de la docencia tradicional que vienen los chiquillos, la crítica es un castigo, lo hiciste mal, te equivocaste en esto, no lo hiciste bien, lo que hiciste no sirve, la crítica se ve como un castigo y los chiquillos vienen con esto muy arriesgado y es necesario, hay que cambiarlo, los chicos aquí sufren un cambio muy importante, porque por primera vez ven la crítica como algo para mejorar...”.*

P2: (752:757) *“...como me voy a evaluar yo, si yo no se como voy a decir, pero a través del tiempo ven que es importante, el sentirse parte de un grupo que*

es lo que yo apporto y como yo apporto, que tengo que decir, como estuve, como no estuve, creo que es bueno”.

P3: (1350:1370) *“Yo creo que también es una cuestión genética, nosotros somos latinos y nos duele que nos critiquen, entonces y por lo tanto evitamos criticar para que no nos critiquen, como una cierta autoprotección porque somos más emocionales, porque puede dolernos más..”.*

Este capítulo como mencione anteriormente, esta destinado a explicitar en una primera parte las conclusiones e interpretaciones sobre los resultados obtenidos desde los objetivos orientadores del estudio, como desde mis interrogantes iniciales y las surgidas durante el desarrollo investigativo. Así mismo, en la segunda parte compartiré mis reflexiones y aprendizajes logrados durante este largo y significativo proceso.

1ª Parte

Cabe recordar que el objetivo general orientador de la investigación realizada era comprender e interpretar el significado educativo que tiene para el profesorado y el estudiantado la experiencia del ABP multiprofesional en la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera, por lo cual la presentación de las conclusiones se centran en los siguientes tres aspectos claves: i) competencias que desarrollan los/as tutores/as en la práctica pedagógica del ABP, ii) aportaciones del aprendizaje basado en problemas multiprofesional a la formación de los profesionales de la salud y iii) alcances y limitaciones del proceso educativo en el contexto de un tutorial en ABP multiprofesional.

9.1. Competencias de los/as Tutores/as para el desarrollo de la práctica pedagógica del ABP

Para la práctica pedagógica del ABP el rol que asuma el/la tutor/a resulta trascendental para llevar a cabo el proceso de ésta, situación que es valorada por ambos colectivos que interactúan en ella. Reconociendo como una de su principal característica el de mediador y facilitador del aprendizaje de los estudiantes. En esa dinámica se observa que mediante preguntas que provocan conflicto cognitivo, el desarrollo de las etapas del ABP y el debate

entre los estudiantes, el profesorado traspasa su hegemonía en el proceso educativo que tradicionalmente ha tenido, hacia los estudiantes, implicando con ello que los educandos asuman la responsabilidad del acto de aprender, produciendo un acercamiento entre ambos al establecer relaciones más igualitarias de poder lo que facilita sin duda el aprendizaje. Me parece que este aspecto de cohesión de iguales dentro del tutorial debe ser trabajado con más atención.

En esta relación fundamental entre el/la tutor/a y el pequeño grupo de estudiantes, el profesorado promueve el pensamiento crítico, ayuda a los/as estudiantes a definir sus necesidades educacionales, orienta la búsqueda de información, promueve el aprendizaje individual y colaborativo. Visualizándose como competencias y características importantes el manejo grupal, las habilidades comunicativas, la responsabilidad y la motivación del/a tutor/a, lo que conlleva a un proceso tutorial favorable.

El estudiantado reconoce que un buen tutor es el que logra ser parte del grupo, esta premisa involucra a mí parecer, el establecer espacios de confianza como un elemento esencial para que se produzca un ambiente de aprendizaje adecuado, siendo imprescindible el desarrollo de procesos intencionado de empatía con los y las estudiantes. El trabajo en pequeño grupo facilita una comunicación más efectiva, más coloquial y de confianza, que genera desarrollo de habilidades sociales y valóricas, como el respeto, el compromiso, la responsabilidad, la tolerancia, la honestidad, el aceptar al otro, reconociendo sus fortalezas y debilidades. Así mismo entrega las herramientas para crecer como persona, favoreciendo en el proceso el posicionamiento de la autoestima.

Se constata que ambos colectivos hacen referencia a la importancia que los/as tutores/as posean un dominio de la metodología del ABP, que es una ventaja tener formación previa en la metodología ABP, así mismo plantean que es una debilidad para el desempeño de tutor en los procesos de ABP el no haber recibido formación académica en la metodología ABP. También destaca la

necesidad de un dominio mínimo de los contenidos que se desarrollan en el caso, esto facilitaría para cautelar que el estudiantado logre los objetivos de aprendizaje esperados en el tutorial. Este aspecto en la literatura no es mencionado como lo es por los participantes del estudio de la Facultad de Medicina, donde los colectivos afirman que los/as tutores/as que no tienen ese dominio básico o mínimo presentan mayores dificultades en la conducción del grupo tutorial.

En el ABP las interrelaciones entre el profesorado y el estudiantado se dan en espacios más cercanos y directos, lo que exige entender de otro modo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, creo que el profesorado requiere una comprensión y conocimiento de la metodología, como a su vez, poseer competencias adecuadas de le permitan establecer el tipo de interrelaciones concordantes con su desempeño como tutor. Esto implica una valoración, comprensión y actitud frente al cambio paradigmático del proceso educativo, de un proceso centrado en el docente hacia uno centrado en el estudiante. Al parecer estas destrezas pueden estar presentes en forma innatas en los académicos, como también pueden ser desarrolladas y adquiridas con la práctica educativa, donde la motivación y la identificación de la necesidad de capacitación continua son aspectos claves que influyen en la calidad del proceso tutorial.

En síntesis, las competencias que deben tener los tutores para trabajar con esta metodología se vinculan con el manejo cognitivo de la conceptualización del ABP, como con los dominios procedimental y actitudinales. En este proceso queda de manifiesto que los tutores vivencian el cambio en diferentes grados de transición. Esta transformación educativa de los académicos, como proceso de carácter social, no se ha desarrollado en forma lineal, sino más bien ha sido compleja, requiriendo el desarraigo de paradigmas, autorreflexión e introspección del quehacer docente.

9.2. Aportaciones del ABP multiprofesional en la formación de los profesionales de la salud

En el ámbito de los aprendizajes el ABP partiendo de problemas que tienen significado para los/as estudiantes como estímulo, les exige construir conocimientos nuevos a partir de los previos, mediante un proceso de búsqueda de información comienzan asignarles un sentido personal a los nuevos inputs que van recogiendo y van consolidando al interactuar con sus pares a través de la discusión y el análisis. Esto les permite una comprensión más global, integral y significativa de la situación. Todo ello es reconocido claramente por los involucrados como una fortaleza de la didáctica en cuestión, al asumir el estudiantado un rol más participativo en dicho proceso metodológico.

Por lo que a mi juicio resulta importante el garantizar de alguna forma una adecuada funcionalidad del grupo, para producir interacción entre los participantes. En concordancia con lo que mencionan Gimeno y Pérez (1998), los procesos que estimulan este desarrollo son procesos de comunicación que potencian el intercambio del individuo de ideas, conocimientos, planteamientos, opiniones entre los pares y el tutor, lo que conlleva a una síntesis final en el logro de aprendizajes contruidos colaborativamente. Sin embargo, estos procesos en el estudio no siempre se visualizan como los más adecuados, situación que puede ser abordada en investigaciones futuras.

Me parece destacable la potencialidad que puede generar el ABP en la construcción de aprendizajes integrados, dependiendo en una primera instancia del diseño de los casos, como la estructura que tenga el Módulo Integrado en la cual se insertan las situaciones de aprendizaje. No deja de tener sentido lo mencionado por Morin (1999), en relación a que nuestra educación nos ha enseñado a separar, compartimentar, aislar y no ligar los conocimientos, separando lo que está unido, unidimensionaliza lo

multidimensional. Situación que difiere absolutamente de la realidad en el ámbito de la salud de las poblaciones.

Así mismo, los colectivos señalan con convicción como una fortaleza de la metodología la formación integral de la persona, en particular a lo relativo a las competencias genéricas que desarrollan los/as estudiantes, las que están en el ámbito de las competencias interpersonales y sistémicas definidas en el Proyecto Tunning (2003) y en la Política de Formación Profesional de la Universidad de La Frontera (2005), entre ellas: el trabajo en equipo multiprofesional, la autonomía, la responsabilidad, la capacidad de análisis crítico, la solución de problemas, el aprender a aprender. El desarrollo de muchas de ellas se relaciona con la autogestión del aprendizaje que realiza el/la estudiante en el proceso del ABP, para responder al propio compromiso como al asumido frente al grupo tutorial. Del mismo modo, se enfatiza el desarrollo de habilidades sociales, relacionadas con el fortalecimiento de la persona, autoestima, seguridad personal, manejo del estrés, respeto por el equipo, honestidad y responsabilidad, todas ellas relevantes para la formación de una persona integral, rol que sin lugar a dudas le compete a las instituciones educativas como centro formador.

Otro aspecto que desarrolla el estudiantado en el ABP es la capacidad crítica y autocrítica en el proceso evaluativo, dado que una de las fases importantes de este proceso, que implica autoevaluación, coevaluación y evaluación al tutor. Ello involucra un autocontrol y maduración de emociones, ya que deben estar preparados para recibir y hacer crítica, para su propio desarrollo y el desarrollo exitoso del tutorial.

Cabe destacar la valoración que hacen profesores y estudiantes, en relación al trabajo en equipo multiprofesional. Uno de los aspectos de esta experiencia educativa que potencialmente tiene durante la formación de pregrado es fortalecer el trabajo coordinado y colaborativo en los educandos, a si mismo, comprender la importancia de abordar las problemáticas de salud en forma

multiprofesional, otorgándoles una visión de mayor integralidad disciplinar frente a ello. Si el estudiantado aprende en este contexto e incorpora realmente este modelo, sin lugar a dudas es una herramienta potente en su formación profesional y su futuro laboral

Pienso que cuando Foucault (1994, 1985), hace mención a las formas por las que discursos y prácticas han transformado a los seres humanos en sujetos de un tipo determinado, el modo de reflexionar, de juzgar, de hablar y hasta la forma en que las personas experimentan las cosas, está regida por una estructura teórica. Se podría extrapolar a la forma que el estudiantado aprende, si se llegará a internalizar, tal vez, podría ser parte de una manera de enfrentar las situaciones problemáticas en salud, conductas que podría corresponder a lo que se espera del profesional de la salud en su quehacer profesional.

9.3. Alcances y limitaciones del proceso educativo en el contexto del ABP

Uno de los alcances que surge como relevante de este estudio tiene relación con **“el trabajo colaborativo”** que debiera realizar el profesorado en el contexto del ABP, al igual que lo desarrolla el estudiantado. En la implementación del ABP en la Facultad de Medicina se establece un espacio con este fin, el cual resulta una condición necesaria para la coordinación, el aprendizaje entre los/as tutores/as y la mejora continua de los procesos, ya sea en la construcción de casos integrados, como instancia de reflexión de la práctica educativa durante su desarrollo, permitiéndoles compartir experiencias, dificultades y aciertos. Sin embargo, impresiona que no sea utilizado en forma continua, ni para los fines propuestos. Visualizó este espacio generado como un elemento muy potente para el aprendizaje colaborativo del profesorado, por lo que se debiera cautelar, incentivar y más aún quedar constituido como parte del proceso del ABP, ofreciendo una oportunidad para procesos de reflexión profunda.

De esta forma, cobra sentido lo mencionado por Fullan (2002) y Hargreaves (1996) sobre las ventajas de la cooperación, enmarcadas en una comunidad de aprendizaje, lo que facilita la tarea del profesorado, ya que de por sí deben construir en conjunto aspectos de planificación y ejecución que requieren de ciertos consensos y monitorización en conjunto entre ellos, valorando la idea del “sentido compartido”.

Tomando en cuenta que un proceso de cambio (como lo es la implementación del ABP) para su éxito, requiere de espacios permanentes de reflexión que involucren a los docentes en el desarrollo de las nuevas concepciones y nuevos roles que debieran asumir, los cambios cobrarán sentido si en primera instancia se realizan a nivel individual, considerando siempre que el currículo se encuentra en proceso de llegar a ser.

Otro elemento que considero clave dentro de las conclusiones está relacionado con la “**transición metodológica**” y el proceso de cambio que implica la práctica pedagógica del ABP. Algunas de las dificultades mencionadas por ambos colectivos en el desarrollo de las etapas del ABP y el tutorial, como en el sentido y práctica de los procesos evaluativos que realizan tutores y estudiantes, no se relacionan con la estrategia metodológica en sí, sino más bien al impacto del cambio paradigmático que implica la aplicación de la metodología. Esta situación la visualizo con mayor complejidad para el colectivo del profesorado que el estudiantado, probablemente estos últimos tienen una mayor capacidad de adaptación y flexibilidad, asumiendo un rol activo en el proceso educativo sin mayor cuestionamiento, determinado por el profesorado y la institución educativa.

Los docentes han ejercido un rol tradicional en el proceso enseñanza aprendizaje centrado en el profesor, el que deben cambiar hacia uno centrado en el aprendizaje del estudiantado, valorando además tanto el proceso de aprender como los resultados de aprendizajes. Esto implica para el profesorado en primera instancia la disposición y compromiso, junto a una convicción

filosófica, epistemológica y a la comprensión profunda de la práctica educativa del ABP. Por lo que la capacitación y procesos de reflexión resultan fundamentales para llevar a cabo este proceso de transición en un contexto de mejora continua. Estos cambios en las creencias y la comprensión del ABP resultan claves para lograr una innovación duradera.

Si bien es cierto, que la estrategia metodológica del ABP como parte del proceso de innovación curricular fue generado desde el profesorado de cada Carrera, aparece como un elemento importante y complementario a ello el “**apoyo institucional**”, considerado relevante para la permanencia en la Facultad de Medicina, como así mismo, asumir la tarea de mejora del proceso.

El que el trabajo e implementación fuera asumido por el profesorado, le da cierto grado de sustentabilidad, ya que principalmente son las interrelaciones y acciones de los docentes en el proceso lo que cuenta, sin embargo, su continuidad también depende del compromiso que tenga la institución con dichos cambios. Situación descrita por Miles y Huberman (1984), al mencionar que la continuación o institucionalización del cambio acaba si se integra en la estructura institucional.

Con esta finalidad a la institución educativa le corresponde determinar políticas adecuadas que sustenten y fortalezcan su desarrollo, implementación y evaluación continua de su real nivel de incorporación a la práctica docente, como la responsabilidad de la formación continua del profesorado, generando comunidades profesionales de aprendizajes que sean efectivas, combinando la dirección y el apoyo frente a los compromisos asumidos.

2ª Parte

9.4. Reflexiones finales

Como mencione en los inicios del documento, una de las principales motivaciones para realizar mis estudios de doctorado en el área de la educación, fue que además de participar en la docencia universitaria de pregrado, participo en la Oficina de Educación en Ciencias de la Salud (OFECS), de la Facultad de Medicina, desde la cual asumí funciones de capacitación a los docentes profesionales de la salud, en diferentes temáticas educativas para mejorar las competencias pedagógicas, con el fin de mejorar la formación del profesional de la salud. Lo cual me exigió aprender, reflexionar, comprender y descubrir la disciplina de la educación, que por mi formación profesional como Matrona, no poseo.

Sumado a lo anterior, como académico de la OFECS me tocó liderar el proceso de innovación curricular implementado en la Facultad de Medicina a partir del 2003, lo cual en retrospectiva creo que fue sustentado por construcciones intuitivas basadas en la experiencia de mi propia práctica pedagógica. Por lo que muchas de mis inquietudes esperaban respuestas en el Doctorado “Desarrollo Institucional y Calidad Educativa” de la Universidad de Barcelona.

Descubrí en mi proceso formativo, una serie de conceptos, teorías, ideas, posturas y reflexiones que sustentan el arte de enseñar y aprender, lo que me permite un mayor conocimiento para asumir nuevos desafíos y tareas en el área de la formación del docente universitario. Conocí una serie de autores que eran absolutamente desconocidos para mí, que ahora puedo distinguir hasta sus áreas de trabajo e interés. Y encontré en sus escrituras, planteamientos, pensamientos y explicaciones una comprensión mayor de la estrategia metodológica del ABP.

Así mismo, por mi formación eminentemente biológica, siempre visualice la investigación desde el paradigma positivista como la forma de explorar la realidad, a pesar que no respondía a la lógica de estudiar la conducta humana, ámbito de trabajo desde mi profesión de Matrona y desde mi función de formadora de profesionales en el área de la salud. A través de este proceso investigativo descubrí lo que me hace más sentido, visualizarla desde un paradigma interpretativo, naturalista y crítico, desde una mirada que busca comprender, interpretar y construir, por lo que constituye como esencial aproximarse a la experiencia vivida por las personas.

Al finalizar esta investigación, a través de un largo proceso, tal vez mayor a lo imaginado, puedo afirmar que la estrategia del ABP es una de las metodologías más adecuadas para la formación del profesional de la salud y que ambos colectivos lo valoran y lo comprenden como tal. Sin embargo, se requiere de un profesorado competente para asumir el rol de tutor, reflexivo en su tarea de educar y que valore la formación continua como parte de su desarrollo profesional como docente, en un contexto donde la institución formadora apoye los procesos de innovación.

En este proceso, los docentes han sido, son y serán los protagonistas de la innovación, quienes a través de una actitud y voluntad se han constituidos en los agentes de cambio, generando ideas, realizando innovaciones, creando un clima adecuado para el cambio planificado considerando las resistencias y evaluando el proceso.

Contar con docentes comprometidos y proactivos, significa que su accionar trascenderá hacia los educandos, sus pares, autoridades, administrativos y comunidad, es decir, con el sistema educativo global. En otras palabras, transformar la Facultad de Medicina en una comunidad de aprendizaje, donde académicos y estudiantes aprendan reflexionando a partir de su propia acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ahumada, P. (1998). *Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista*. Revista Enfoques Educativos. Vol.1 (2). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
2. Almeida, N. (2006). Complejidad y transdisciplinariedad en el campo de la salud colectiva: evaluación de conceptos y aplicaciones. *Salud colectiva*, 2(2):123-146.
3. Ander-Egg, E. (2001). *Los desafíos de la educación en el siglo XXI. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Argentina: HomoSapiens.
4. Amato, D. y Novales, X. (2009). Aceptación del aprendizaje basado en problemas y de la evaluación entre pares por los estudiantes de medicina. *Gac Med Méx* 145; (3): 197-205.
5. Angulo, F. (1994). Enfoque práctico del currículum. En Angulo, F. y Blanco, N. (Eds.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
6. Angulo, F. (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico. En Martínez J. (Ed.). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
7. Areskog, N. 1988. The need for multiprofessional health education in undergraduate studies. *Medical Education*, 22:251-252.
8. Areskog, N. 1994. Multiprofesional education at the undergraduate level – the Linköping model. *Journal of Interprofessional Care*, 8(3):279-282.

9. Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, (2ª ed). México: Trillas.
10. Ball, S. (Comp.) (1994). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata.
11. Barrows, H. y Tamblyn, R. (1980). *Problem based learning: an approach to medical education*. New Cork: Springer publishing company.
12. Barrows, H. (1992). *The tutor functions at the metacognitive level*. En Tutorial process. USA: Southern Illinios University School of Medicine Springfield.
13. Baquero, C. y Azua, D. (2008). *La adquisición de la competencia del trabajo en equipo en el Master en Gerontología Social*. II Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y de la comunicación e investigación educativa. Universidad de Zaragoza.
14. Bernabeu, M., Giribet, M. (2004). Similitudes entre el proceso de convergencia en el ámbito de la educación superior europea y la adopción del aprendizaje basado en problemas en la E.U.I. Vall D'Hebron de Barcelona. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*; 18 (1): 97-107.
15. Bogdan, R. y Biklen, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
16. Bordas, I. (2001). La evaluación educativa: evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje. En Sepúlveda, F. y Rajadell, N. (Coords.). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED.

17. Branda, L. (2009). El aprendizaje basado en problemas. De herejía artificial a res popularis. *Revista educación médica Barcelona*, 12 (1):11-23.
18. Brunner, J. (1990). *La educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
19. Brunner, J. (1994). Tentativas de cambio en los noventa. En Brunner, J.; Balán, H.; Cox, C.; Durham, A.; Kent, R.; Klein, L.; Lucio, R.; Sampaio, H.; Schwartzman, S. y Serrano, M. (1994). *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
20. Cabalín, D.; Cabezas, M.; Illesca, M.; Navarro, N.; Sandoval, P.; San Martín, S.; Zamora, J. (2006). *Diseño de casos integrados*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
21. Caire, V. y Diener, W. (2006). *Reflexiones para una nueva interacción constructiva en la universidad*. Temuco Chile: Universidad de La Frontera.
22. Camilloni, A.; Celman, E. y Palou, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
23. Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación–acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
24. Carr, W. y Kemmis, S. (1983). *Becoming Critical: Knowing through action research*. Victoria: Deakin University.
25. Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Alertes.

26. Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Hacia una investigación educativa crítica, (3ª ed). Madrid: Morata.
27. Carretero, M. (1999). *Constructivismo y educación*. Madrid: Visor.
28. Castro, A.; Reyes, M.; Coria, R.; García, Y.; Gutierrez, M. (2003). Experiencia en la aplicación del método del aprendizaje basado en problemas en una asignatura de libre elección. *Revista Facultad de Medicina UNAM*, 146 (6): 246-250.
29. Clark, E. (1996). *La búsqueda de un nuevo modelo educacional. Implicancias y nuevas hipótesis acerca del pensamiento y del aprendizaje*. Chile: Cuatro Vientos N° 2.
30. Clark, P. (1997). Values in health care professional socialization: implications for geriatric education in interdisciplinary teamwork. *Gerontologist*, 37(4):441-451.
31. Collazos, C.; Guerrero, L. y Vergara, A. (2002). *Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. Dpto. Sistemas Fac. Ingeniería U. de Cauca, Colombia y U. de Chile.
32. Comisión Europea para la educación, la formación y la juventud (1995). Comisión Européenne.
33. Declaración de Edimburgo 1988. Cumbre mundial de educación médica. *Rev Cubana Educ Med Super*, 2000,14 (3): 270-283.
34. Delgado, J. (2008). El pensamiento complejo: ¿realidad o utopía en la educación postgraduada? *Revista Iberoamericana de Educación* (versión digital): 47 (4).

35. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Barcelona: Grupo Santillana.
36. De la Torre, S. (2000). Tres ideas en acción. Innovación, formación, investigación. En De la Torre, S.; Barrios, O.; Tejada, J.; Bordas, I.; Borja, M.; Carnicero, P.; Rajadell, N.; Tort, L. y Serrat, N. *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
37. Del Rincón; D.; Arnal, J.; Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
38. Delval, J. (2004). *Los fines de la educación*, (9ª ed). México: Siglo XXI.
39. Dewey, J. (1989). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
40. Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
41. Dueñas, V. (2001). El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud. *Colomb Med*, 32:189-196.
42. Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
43. Elliott, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, (2ª ed). Madrid: Morata.
44. Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

45. Emerson, R. M. (Comp.). (1983). *Contemporary field research*. Boston: Little Brown.
46. Entwitle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós.
47. Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrok, M. (Ed.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós MEC.
48. Fariñas, G. (2006). Desafíos del currículo en la educación de postgrado y el desarrollo del pensamiento complejo. *Revista Educativa Currículum* (versión digital):1(2). Sao Paulo.
49. Fasce, E; Calderón, M.; Braga, L.; De Orué, R.; Mayer, H.; Wagemann, H. y Cid, S. (2001). Utilización del aprendizaje basado en problemas de física en estudiantes de medicina. Comparación con enseñanza tradicional. *Rev. Méd. Chile*, 129(9):1031-1037.
50. Foucault, M. (1985) *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
51. Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
52. Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
53. Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
54. Galli, Amanda. (1992) *Programa de Formación Docente Pedagógica*. Módulos 5-6-7, Publicaciones OPS.

55. Giddens, A. (1979). *Central problems in a social theory: actions, structure and contradictions in social analysis*. London: McMillan.
56. Gimeno. J. y Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
57. Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, (7ª ed). Madrid: Morata.
58. Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
59. Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
60. Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
61. Gonczi, A., Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias: perspectivas de la teoría y la práctica en Australia*. En Argüelles, A. (Comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa Conalep.
62. González, E. (2007). La salud pública como campo transdisciplinar. *Rev Fac Nac Salud Pública*, 25 (1):71-77.
63. Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Londres: Sage.
64. Hager, P. y Beckett, D. (1996). Bases filosóficas del concepto integrado de competencia. En Argüelles, A. (Comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa Conalep

65. Harden, R. (1998). Educación multiprofesional efectiva: una perspectiva tridimensional. *Medical Teacher*, 20 (5):402-408.
66. Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
67. Hargreaves, A. (Comp.). (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Madrid: Amorrortu.
68. Hernández, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos*. Murcia: Diego Marín.
69. Herrera, R. (2001). Evaluación crítica de programas académicos. En *Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
70. Horder, J. (1996). The centre for the advancement of interprofesional education. *Educ for Health*, 9: 397-400.
71. Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional (2ª ed)*. Barcelona: Graó.
72. Imbernón, F. (2000). *Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿conciencia o presión?*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38:37-46.
73. Imbernón, F. (Coord.). Bartolomé, L.; Flecha, R.; Gimeno, J.; Giroux, H.; Macedo, D.; Popkewitz, T. y Subirats, M. (1999). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
74. Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

75. Irigoin, M. (1999). *Equidad en la educación superior*. Revista Calidad en la Educación. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación.
76. Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1993). *Circles of learning*. Minnesota: Interaction Book Company.
77. Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. New York: Association Press.
78. Knowles, M. (1990). *The adult learner. A neglected species*, (4ª ed). Texas: Gulf Publishing Company.
79. Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*, (2ª ed). Barcelona: Hurtado.
80. Leiva, A. (2005). *Ejes para la elaboración de una política para la educación superior*. En Políticas públicas para la educación superior. Revista N° 22. Chile: Consejo Superior de Educación.
81. Lolas, F. (2005). *Educación superior y políticas públicas: algunos temas pendientes*. En Consejo Superior de Educación. Políticas públicas para la educación superior. Rev N°22. Chile: Andros.
82. López, G. y Vallejo, N. (2000). Entrevista a Edgar Morin. En memorias del Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo. Bogotá: ICFES.
83. Lucero, M.M. (2004). *Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo*. Revista Iberoamericana de Educación.
84. Magendzo, A.; Donoso, P. y Rodas, M.T. (1997). *Los Objetivos Transversales de la Educación*. Santiago de Chile: Edit. Universitaria.

85. Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
86. Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Universitaria.
87. Maturana, H. (1990). En Rosas, R. y Sebastian, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
88. Max-Neff, M. (2004). Fundamentos de la transdisciplinariedad. *Revista Lectiva*, 105-118.
89. Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
90. McCallin, A. (2001). *Interdisciplinary practice a matter to teamwork: an integrated literature review*. *Journal of Clinical Nursing*, 10:419-428.
91. MECESUP (2003). FRO 003 *"Innovación Curricular en la Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera: herramienta clave para responder a las demandas emergentes de la sociedad"*. Facultad de Medicina. Universidad de La Frontera.
92. Medina, J.L. (1999) *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en Enfermería*. Barcelona: Laertes.
93. Medina, J.L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Magisterio del Río de la Plata.
94. Merriam, S. (1990). *Case study research in education*. Oxford: University Press.

95. Mertens, L. (2000). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
96. Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
97. Moll, L. (Comp.). (1990). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Argentina: Aique.
98. Morales, P. y Landa, V. (2004). *Aprendizaje basado en problemas*. *Theoria*, 13:145-157.
99. Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
100. Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
101. Morin, E. (2001). *El método. Vol. I: el conocimiento del conocimiento* (6ª ed). Madrid: Cátedra.
102. Motta, R. (2002). *Complejidad, educación y transdisciplinariedad*. *Revista Signos*. Universidad del Salvador. Buenos Aires, Argentina.
103. Norman, G. y Schmidt, H. (2000). *Effectiveness of problem based learning curricula: theory, practice and paper darts*. *Medical education*, 69 (9):557-565.
104. Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

105. OPS. (1996). *Progreso de las actividades de reforma del sector salud*, CD39/13, 39a Reunión del Consejo Directivo, Washington, D.C.
106. Orchard, C.; Curran, V. y Kabene, S. (2005). *Creating a culture for interdisciplinary collaborative professional practice*. Medical Education Online, 10:11.
107. Organización Mundial de la Salud (1988). *Learning Together to Work Together for Health*. Informe Grupo de Estudio de la OMS sobre Educación Multiprofesional del Personal de Salud: el criterio de equipo. Serie Número 769. Ginebra.
108. Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la Universidad: y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid: Alianza.
109. Patton, M. (2001). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
110. Pérez A. (1988). El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. En Villa, A. (Ed.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. San Sebastian: Narcea.
111. Pérez, A. (1998). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno, J. y Pérez, A. (1998) *Comprender y transformar la enseñanza*, (7ª ed). Madrid: Morata.
112. Pérez, A. (1998). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno, J. y Pérez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*, (7ª ed). Madrid: Morata.
113. Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.

114. Peterson, M. (1997). *Skill to enhance problem based learning*. Med Educ Online, 2:3. Disponible en <http://www.utmb.edu/meo>.
115. Pierrie, A.; Wilson, V.; Harden, R. y Elsoggod, J. (1998). *Multiprofessional Education: promoting cohesive practice in health care*. Medical Teacher, 20 (5):409-415.
116. Pinto, L. (1999). *Currículo por competencias: necesidad de una nueva escuela*. Revista de educación y cultura. Lima, N°43.
117. Ponzer, S. y Hylin, U. (2004). Interprofesional training in a contexto f clinical practice: goal and student´s perception on clinical education ward. *Medical Education*, 38:727-736.
118. Proyecto Actuando Unidos para la Salud (2001). *Desafíos y oportunidades de las asociaciones en el desarrollo de la salud*. Organización Mundial de la Salud.
119. Rancièrè, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Alertes.
120. Regehr, G. y Norman, G. (1996). *Issues in cognitive psychology: Implications for professional education*. Academic Medicine, 71:998-1001.
121. Ríos, D. y Troncoso, P. (2003). Autoevaluación de los alumnos: una estrategia participativa orientada al aprender a valorar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*; 2 (4):111-120.
122. Ríos, D. (2007). Sentido, criterios y utilidades de la evaluación del aprendizaje basado en problemas. *Educ Med Super*, 21 (3). Universidad de Santiago de Chile.

123. Riveros, L. (2005). En Caire, V. y Diener, W. (2005). *Reflexiones para una nueva interacción constructiva en la universidad*. Temuco Chile: Universidad de La Frontera.
124. Rodríguez, C., Vidrio, H., Campos, E. *La enseñanza de la farmacología en las escuelas de medicina. Situación actual y perspectivas*. Gac Med Mex 2008; 144: 463-47.
125. Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
126. Rosas, R. y Sebastian, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
127. Saar, S. y Trevizan, M. (2007). Los roles profesionales de un equipo de salud: la visión de sus integrantes. *Revista Latinoamericana de Enfermería*, 15(1). Consultado en <http://www.eerp.usp.br/rlae>
128. Sánchez, T. (1994). *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador de la enseñanza*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
129. Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
130. Santos, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
131. Schonhaut, L. (2007). Educación multiprofesional como estrategia para la atención primaria de salud: aprendiendo juntos a trabajar en equipo. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 4(1):29-31.

132. Scriven, M. (1988). Duties based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 1:319-334.
133. Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
134. Soto, M. (2001). Algunos modelos de evaluación educativa. En *Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
135. Spark y Loucks-Horsley (1990). Models of Staff Development. En Houston, W.R. *Handbook of Research on Teacher Education*. N. York: MacMillan.
136. Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*, (2ª ed). Madrid: Morata.
137. Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*, (3º ed). Madrid: Morata.
138. Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Nueva York: Cambridge University Press.
139. Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.
140. Taylor, S y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
141. Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe ediciones.

142. Torrado, M.C. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias. En Bogoya, D. *Competencias y Proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional.
143. Torrance, H. y Prior, J. (1995). *Investigating teacher assessment: problems and possibilities in new approaches to assessment*. Philadelphia: Open University Press
144. Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
145. Tuning Educational Structures in Europe. (2003). González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). Bilbao: Universidad de Deusto.
146. Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
147. UNESCO. (1995). Documento Cambio y el desarrollo de la educación superior.
148. UNESCO. (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior en el siglo XXI.
149. Universidad de La Frontera. (2005). Documento "*Política de Formación Profesional*". Temuco: Universidad de La Frontera.
150. Universidad de Monterrey. (2004). Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Disponible en <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias>

151. Valenzuela, J.; Labarra, P. y Rodríguez, P. (2008). *Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas*. Revista Iberoamericana de Educación, 48:129-145.
152. Valero, M. y Díaz, L. (2005). *Autoevaluación y co-evaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada*. Depto. Arquitectura. Universidad Politécnica de Catalunya. Disponible en <http://www.informatica.uma.es>
153. Venturelli, J. (2003). *Educación Médica: nuevos enfoques, metas y métodos*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
154. Vigotski, L. S. (2001). *Psicología pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: Aique.
155. Villanueva, E. (1990). Citado en Brunner, J. y col. *La educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica
156. Westberg, J. y Hilliard, J. (1996). *Fostering learning in small groups. A practical guide*. New York: Springer Publishing Company.
157. Wood, D. (2001). Interprofesional education still more questions than answers?. *Medical Education*, 35:816-817.
158. Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
159. Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
160. Zamora, J. (2008). Evaluación por pares: propuesta para objetivar notas de los aspectos actitudinales en tutoriales de aprendizaje basado en

problemas. *Revista de Educación en Ciencias de Salud* 2008; 5 (2): 113-117.

161. Zarifian, P. (2001). *El modelo de competencias y los sistemas productivos*. Montevideo: Cinterfor/OIT (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre la Formación Profesional/Organización Internacional del Trabajo).

162. Zeichne, K. (1983). *Alternative paradigms of teacher education*. *Journal of Teacher Education*, 34 (3):3-9.