

La formación pedagógica de profesores de medicina

Nilce Maria da Silva Campos Costa¹

Este estudio tuvo por objetivo investigar la formación pedagógica de profesores de medicina de una universidad brasileña en relación a la realización, tipo, puntos positivos y negativos y conocimientos presentes en la formación. Se trata de estudio descriptivo y exploratorio, con abordaje cualitativo que utilizó como instrumentos de recolección de datos un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas y entrevista semiestructurada. La mayoría de los investigados no tuvo capacitación en docencia, sin embargo recibió alguna formación en disciplinas pedagógicas, cursadas en posgraduación. Los puntos positivos citados fueron la actualización en métodos pedagógicos y la ampliación de la comprensión del área educativa, y los negativos fueron pequeña carga horaria, falta de actividades prácticas y dicotomía entre contenido teórico y enseñanza médica. Con base en los resultados, el estudio constató la importancia de los conocimientos de la experiencia en la formación pedagógica de los profesores estudiados y apuntó la necesidad de realizar proyectos institucionales de desarrollo docente que los considere como fuente de conocimiento profesional.

Descriptores: Educación Superior; Enseñanza: Educación Medica.

¹ Doctor en Educación, Profesor, Faculdade de Nutrição, Universidade Federal de Goiás, Brasil, e-mail: nilce@fanut.ufg.br.

Correspondencia:

Nilce Maria da Silva Campos Costa
Faculdade de Nutrição, Universidade Federal de Goiás
Rua 15, 220/1000
Setor oeste
CEP: 74140-035 Goiânia, GO, Brasil
E-mail: nilce@fanut.ufg.br

Formação pedagógica de professores de medicina

Este estudo objetivou investigar a formação pedagógica de professores de medicina de uma universidade brasileira em relação à realização, tipo, pontos positivos e negativos e saberes presentes na formação. Trata-se de estudo descritivo-exploratório, com abordagem qualitativa que utilizou como instrumentos de coleta de dados questionário com questões abertas e fechadas e entrevista semiestruturada. A maioria dos pesquisados não teve capacitação em docência, mas recebeu alguma formação em disciplinas pedagógicas, cursadas em pós-graduação. Os pontos positivos citados foram a atualização em métodos pedagógicos e a ampliação da compreensão da área educativa, e os negativos foram pequena carga horária, falta de atividades práticas e dicotomia entre conteúdo teórico e ensino médico. Com base nos resultados, o estudo constatou a importância dos saberes da experiência na formação pedagógica dos professores estudados e apontou a necessidade de projetos institucionais de desenvolvimento docente que os considere como fonte de conhecimento profissional.

Descritores: Educação Superior; Ensino; Educação Médica.

Pedagogical Training of Medicine Professors

This study examines the pedagogical training process of medical professors at a Brazilian university, the meanings attributed to it, and the positive and negative aspects identified in it. This is a descriptive-exploratory study, using a qualitative approach with a questionnaire utilizing open-ended and closed questions and a semi-structured interview. The majority of queried individuals had no formal teacher training and learned to be teachers through a process of socialization that was in part intuitive or by modeling those considered to be good teachers; they received pedagogical training mainly in post-graduate courses. Positive aspects of this training were the possibility of refresher courses in pedagogical methods and increased knowledge in their educational area. Negative factors were a lack of practical activities and a dichotomy between theoretical content and practical teaching. The skills acquired through professional experience formed the basis for teaching competence and pointed to the need for continuing education projects at the institutional level, including these skills themselves as a source of professional knowledge.

Descriptors: Education; Higher Teaching; Education, Medical.

Introducción

Existen dos concepciones de formación docente universitaria: la no profesional y la profesional⁽¹⁾. La primera considera que enseñar se aprende enseñando, es una visión simplista que reduce la formación docente a la mera reproducción de modelos existentes anteriormente. La segunda defiende que enseñanza efectiva es tarea compleja y un gran desafío social, con

altas exigencias intelectuales y que enseñar consiste en una serie de habilidades básicas que pueden ser adquiridas, mejoradas y ampliadas por medio de un proceso consistente de formación.

La actuación docente en el área médica se restringe a la reproducción de modelos considerados válidos, aprendidos anteriormente, y a la experiencia práctica

cotidiana⁽²⁻³⁾. Esa actuación refleja la formación no profesional, adquirida de forma no reflexiva, como algo natural, llamado sentido común y es aceptada en gran parte por los docentes, ya que escapa a la crítica y se transforma en un concepto espontáneo y generalizado sobre lo que es enseñar⁽⁴⁻⁵⁾.

Estudios realizados con profesores de medicina revelan que la docencia es considerada una actividad secundaria a la profesión médica y que la carrera de docente no es considerada una profesión⁽²⁾. Esos profesores, de modo general, son considerados buenos profesionales en su área específica de actuación y el criterio de contratación de los docentes en los cursos de medicina se basa en la calidad de su desempeño en su área técnica de actuación^(2,6-8).

Apenas recientemente los profesores universitarios comenzaron a percibir que la docencia, como la investigación y la práctica de cualquier profesión, demanda capacitación específica⁽⁹⁻¹⁰⁾. Además de las competencias específicas para ejercer la profesión, existen las competencias relacionadas específicamente a la docencia universitaria, como el dominio de un área del conocimiento, el dominio pedagógico y el ejercicio de la dimensión política de la enseñanza superior⁽¹⁰⁾.

El cuerpo docente es la base fundamental sobre la cual deben ser instituidas las bases de los cambios necesarios para la formación de profesionales del área de la salud, y la práctica pedagógica ha se constituido en un tema relevante de investigación en las áreas de enfermería⁽¹¹⁻¹⁵⁾, odontología⁽¹⁶⁾ y medicina⁽¹⁷⁾. Varios autores reconocen la necesidad de efectuar cambios en la práctica docente en salud y se discute la necesidad de la formación del profesor que reflexiona en cursos del área de la salud con más larga tradición de debates sobre enseñanza⁽¹⁷⁻¹⁸⁾. Para los profesores de enfermería, la capacitación docente ha sido comprendida como un proceso complejo y continuo de preparación técnica, teórica y pedagógica⁽¹⁴⁻¹⁵⁾.

Esta investigación fue realizada con el objetivo de conocer mejor el proceso de formación docente de profesores del ciclo profesional del curso de medicina de una universidad pública federal de Brasil, los significados a ella atribuidos, los aspectos positivos y negativos identificados, para pensar en caminos que permitan enriquecer y potencializar la formación pedagógica.

Métodos

Fue realizado un estudio cualitativo con profesores de medicina, actuantes en un curso de graduación, que

fue el criterio para ser incluido en la investigación. Para la recolección de datos fueron utilizados cuestionario con preguntas abiertas y cerradas y entrevista semiestructurada. El cuestionario fue organizado para identificar a los investigados en relación al tiempo de docencia, calificación académica, disciplinas ministradas, condiciones de trabajo en la facultad de medicina, formación pedagógica, facilidades y dificultades del inicio de la carrera docente, locales de trabajo, entre otros aspectos. Esa primera fase de la investigación fue el período de acumulación de datos⁽¹⁹⁾.

La entrevista, realizada sin conocimiento previo del guión por los investigados, buscó respuestas a las preguntas a partir de la narración de los propios docentes⁽²⁰⁾. La identidad de los sujetos fue preservada por el uso de la palabra Profesor y de un número de identificación subsecuente.

La investigación fue realizada en etapas: en la primera, el cuestionario fue aplicado a los docentes que adhirieron voluntariamente a la investigación. De los 53 (50% del total) profesores que respondieron al cuestionario, 35 (66%) decidieron participar de la segunda etapa de la investigación, la entrevista semiestructurada.

Los datos obtenidos en la entrevista fueron audio-grabados, transcritos de forma literal y sometidos al análisis de contenido de acuerdo con Bardin⁽²¹⁾. La comprensión y la interpretación de los datos obtenidos, a través de las entrevistas, complementaron los recolectados a través de los cuestionarios⁽²²⁾.

La lectura descriptiva-analítica de las entrevistas tuvo cuatro etapas: lectura exhaustiva, organización de las informaciones, sistematización de los datos y construcción del dialogo entre los datos y la literatura⁽²²⁾.

El proyecto de investigación fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación Humana y Animal del Hospital de las Clínicas de la universidad en que fue realizada la investigación. La recolección de datos solamente fue iniciada después de la firma del término de consentimiento libre y esclarecido por los docentes.

Resultados

La mayoría (66%) de los 53 docentes que participaron de la investigación eran del sexo masculino, tenían entre 36 y 55 años, 56,6% relataron entre 10-29 años de experiencia docente, 92,5% trabajaban 20 o 40 horas por semana y apenas 5,7% poseían contrato de dedicación exclusiva con la universidad.

De los 35 profesores entrevistados, 62,86% no tenían formación en docencia en el inicio de la carrera. En las palabras de uno de ellos, "se tocaba de oído, no por música", como comprueban sus diálogos. *Yo no tenía ninguna experiencia de docencia* (Profesor 4). *Fue una adquisición por la experiencia, un autodidactismo* (Profesor 32). *Mucha improvisación. Ninguna base teórica* (Profesor 8). *Hacia las cosas más intuitivamente* (Profesor 25). *Una especie de intuición* (Profesor 26). *Nosotros no tenemos formación en docencia. Nuestra formación es médica* (Profesor 5). *Tenía la preparación de médico, sin embargo no tenía ninguna preparación docente. Fue equivocándose y acertando* (Profesor 31). *Me gusta mucho enseñar. Entonces pienso que es por afinidad y experiencia* (Profesor 35).

Hay profesores que solo adquirieron la consciencia sobre la no formación en docencia después de varios años de trabajo en la universidad. *Hoy yo pienso introspectivamente: yo no sabía que no tenía capacitación, calificación* (Profesor 30).

Queda claro que los profesores estudiados aprendieron a serlo mediante un proceso de socialización en parte intuitiva, autodidacta, o siguiendo el modelo de aquellos que fueron considerados buenos profesores. Los conocimientos adquiridos a través de la experiencia profesional fundamentan la competencia docente. *Yo pienso que mis frustraciones y las frustraciones de los alumnos con los cuales lidio, van haciendo ver cuál es el mejor camino* (Profesor 35).

A pesar de la no formación en el inicio de la carrera, 71,7% (38 profesores) relata haber tenido algún tipo de formación docente, después de un tiempo variable de experiencia docente en la universidad. Se observa el predominio de las disciplinas del área pedagógica cursadas en programas de posgraduación *stricto sensu* (55,3%), vivencia considerada positiva por la mayoría de los profesores. *Tuvimos Metodología de la Enseñanza. Allí vimos tantas cosas equivocadas que tú haces* (Profesor 4). *Después que hice la maestría cambió mucho, porque ahora tengo método, tengo formación* (Profesor 12). *En mi maestría hice Didáctica, hice Pedagogía, [...] eran clases obligatorias. [...] Tenía seis meses de clase de Didáctica de alto nivel, seis meses de Pedagogía[...]. Y yo pienso que fue maravilloso* (Profesor 34).

Entre los cursos de docencia a los cuales los docentes se refirieron (21,1%) los más frecuentes fueron los cursos eventuales, de corta duración, promovidos por iniciativa de los gestores de la Facultad de Medicina. *Algunos cursos yo hice.[...]. Seminarios de formas de actuación del alumno, del profesor; de la forma de colocar los alumnos para resolver los problemas y no nosotros dar las soluciones*

(Profesor 6). *Encontré bastante interesante los cursos que hice en la época [...], evaluando la forma de evaluar al alumno, la metodología de dar clases* (Profesor 27). *Hice un curso aquí, un curso, fue solo un día, con un profesor de la [...] que vino para acá [...]. Me encantó. El dio unas indicaciones, yo hasta hablé: "Caramba, es diferente de todo lo que yo hago" [...]. A través de esas cosas todas, nosotros cambiamos nuestra propuesta didáctica* (Profesor 28).

Otra modalidad de formación docente citada fue un curso obligatorio, ofrecido por la universidad para los profesores recién contratados. Es digno de nota el hecho de que algunos profesores poseen cursos específicos del área de la Educación, como los tres (7,9%) con Maestría y dos (5,3%) que cursaron Especialización en esa área.

Los docentes relataron haber experimentado dificultades relativas a la no formación en docencia y del sufrimiento que ese hecho causó. *Sufrí mucho por la falta de experiencia, falta de preparación como profesor. Yo tenía experiencia como médico. Didáctica, evaluación, esa parte técnica de profesor, yo no tenía* (Profesor 3). *Yo tenía dificultad para hacer un plano de clases, yo no sabía lo que era un plano de curso, yo no sabía como llenar diarios, esas cosas que eran básicas del área de la docencia* (Profesor 1). *La principal dificultad [...] es exactamente la falta de formación pedagógica* (Profesor 8). *Es justamente eso, usted comienza pensando: "Si yo sé el contenido, yo sé cómo enseñar el contenido. Yo llevé años y, probablemente, los primeros años yo debo haber sido solamente un reproductor de las informaciones que yo tenía* (Profesor 13). *La dificultad es que no tenemos formación de profesor. Nuestra formación es médica. Acabamos siendo el médico que enseña* (Profesor 27). *Lo más difícil es como yo llevaría aquel conocimiento, como aproximar aquel conocimiento para el alumno. Que estrategia usar* (Profesor 29).

Los profesores investigados tienen claridad sobre el papel significativo que la formación docente representa en su actuación. *Yo creo una cosa importantísima, porque para mí es una de las fallas de la medicina, esa formación pedagógica, nosotros no tenemos* (Profesor 4). *Yo creo que para dar clases, debemos tener esa formación cuando cursamos una posgraduación* (Profesor 27). *Yo no creo que un individuo, porque es médico y tiene una competencia indiscutible en la área de la medicina, que eso sea bastante para que entienda de docencia* (Profesor 12). *Creo que para dar clases, el individuo tiene que estar adecuadamente formado* (Profesor 5).

Factores positivos y negativos de la formación docente

A los profesores que tuvieron algún tipo 'formal' de formación docente, se les preguntó sobre los puntos

positivos y negativos considerados. El principal punto positivo, referido por 71,11% de los profesores, fue la actualización en métodos didácticos pedagógicos (técnicas/métodos de enseñanza, proceso enseñanza-aprendizaje, comunicación, evaluación del aprendizaje y relación profesor-alumno). Se verifica que esa formación privilegia la dimensión técnica de la actuación docente y carece de la dimensión reflexiva del profesor sobre las prácticas que ejecuta.

A pesar de esa observación, 22,23% de los entrevistados citaron como punto positivo la ampliación de la comprensión del área de la educación. Queda claro que algunos profesores reflexionaron sobre su experiencia práctica docente, dando significado a ella. *Percibí que la educación es un área de especialización y que no debe ser improvisada* (Profesor 5). *Esos cursos me ayudaron mucho. Lógico, porque ahí vamos entendiendo la mecánica de ser profesor. Es diferente de la práctica diaria del profesional* (Profesor 11). *Momento de reflexión sobre la práctica de la actividad docente* (Profesor 4). *Mejor entendimiento de la formación y de la enseñanza médica* (Profesor 2).

Como principal factor negativo 85% de los profesores consideraron la pequeña carga horaria cursada, reflejo del deseo de ampliar los conocimientos en el área. *Cursé dos disciplinas en el doctorado, sin embargo pienso que todavía fue poco* (Profesor 4).

Otros puntos negativos relatados fueron: falta de actividades prácticas en los cursos (25%) y el descompás entre el contenido administrado y la enseñanza en el área médica (14,29%).

Discusión

El primer punto a ser señalado por este trabajo es la fuerte presencia de los conocimientos de la experiencia en la práctica docente en medicina. Por las palabras usadas para referirse a la formación: *adquisición por la experiencia, autodidactismo, improvisación, intuitivamente, equivocándose y acertando y afinidad*, queda claro que la formación docente sucede como un proceso proporcionado por la práctica profesional.

El conocimiento derivado de la práctica o experiencia no es sistematizado y representa como los profesores interpretan y dirigen su práctica docente cotidiana⁽²³⁾. Ese tipo de formación no es considerado ideal, ya que la improvisación es la mejor manera de perpetuar las limitaciones de un método que no es considerado ideal⁽²⁴⁾. Eso limita la discusión y la reflexión sobre esa misma práctica y restringe la posibilidad del enriquecimiento teórico con lecturas y ampliación de la visión de mundo

del docente. Así, el carácter práctico del conocimiento, basado en la experiencia, queda reducido a la esfera individual y puede no ser compartido.

La capacidad autodidacta de los profesores es importante, a pesar de que no puede ser considerada suficiente. Los conocimientos adquiridos a través de la experiencia generalmente son desvalorizados e, inclusive, ignorados por las instituciones de enseñanza y por los propios profesores como fuente de conocimiento profesional.

Como los conocimientos docentes van siendo construidos a lo largo de la trayectoria profesional, la naturaleza de ese conocimiento es difícil de ser aislada, ya que mucho de este está implícito y comprende teorías y conceptos basados en disciplinas - el conocimiento sistematizado - y también recibe influencias del conocimiento personal, adquirido a través de la experiencia. A pesar de la facilidad en separarlos para efecto descriptivo, en la práctica profesional ellos se entrelazan y son inseparables.

Con la formación obtenida a través de la experiencia, los profesores estudiados tienden a limitar su campo de acción a sus clases. La actividad docente, entretanto, requiere la habilidad para problematizar las visiones sobre la práctica docente, tanto sobre el papel de los profesores como sobre la función que cumple a la educación superior. Eso supone que cada profesor analice el sentido político, cultural y económico que cumple a la escuela médica, el modo en que se asimila la propia función, como se han interiorizado los estándares ideológicos sobre los cuales se sustenta la estructura educativa.

Un segundo punto es el poco valor dado por la institución a la formación pedagógica del profesor de medicina. Eso puede ser atribuido al desmerecimiento de la actividad de enseñanza en las universidades, donde los estímulos para la actuación y los criterios de progresión en la carrera se han fundamentado más en la producción científica que en el ejercicio de la docencia^(2,9,24).

Ese punto lleva a insistir en la afirmación de que la formación pedagógica, reconocida por los investigados como extremadamente relevante para el ejercicio de la docencia, necesita ser adoptada como prioridad por las escuelas médicas. Por ejemplo, con programas de formación continuada con exigencia de la participación de los profesores. Así como se coloca como condición para ser profesor que el médico posea maestría o doctorado en alguna área de la ciencia médica, así también debe ser exigido que ese mismo profesor desarrolle su formación pedagógica participando de cursos competentes en esa

área, integrando teoría y práctica.

Otra iniciativa puede ser la de incentivar, valorizar y crear oportunidades de acompañamiento a proyectos innovadores en la área de la enseñanza de la medicina que envuelvan equipos de docentes de la misma área, o de áreas afines; equipos de profesores de disciplinas diferentes, pero que trabajen con el mismo grupo de alumnos en un semestre y se propongan planificar un curso de forma integrada. Los docentes precisan sentir, por parte de la institución, que hay apoyo e interés en que el curso de graduación perfeccione su nivel de calidad a través de la mejora de la calidad de aprendizaje de sus futuros médicos. Precisan percibir que hay compañeros interesados en modificar sus clases, tornándolas verdaderos ambientes de aprendizaje para los estudiantes, y que quieren, juntamente con otros compañeros, realizar una docencia diferente y mejor que aquella que vienen realizando.

Por esa razón, la formación del docente precisa ser planificada, considerada en los presupuestos y priorizada en el contexto de la universidad. Es necesario que el tiempo, que permite la realización de esas actividades, sea garantizado. Se debe pensar en un proceso dinámico y continuo de formación, con caminos que lleven a elucidar sus problemáticas, sin la costumbre de buscar 'culpados'. Al contrario, se debe priorizar trabajos realizados en sociedad, de corresponsabilidades y de integración de las competencias pedagógicas y científicas de los participantes.

Esa última función, cuando es atendida por los cursos de posgraduación, se limita a ofrecer una u otra disciplina pedagógica; los participantes de esta investigación afirman que eso les fue de gran valor. ¿Ya pensaron los coordinadores de esos cursos como podrían atender mejor esa función de formación de los docentes de los cursos de medicina si realmente privilegiasen un currículo que, al mismo tiempo, formase investigadores y docentes?

Es deseable que los profesores trasciendan los límites que se inscriben en su trabajo y que superen la visión meramente técnica, en la cual los problemas se reducen a cumplir las metas determinadas por la institución. Además de actividades de rutina, del orden de la racionalidad técnica, el profesor vive en un contexto de toma de decisiones, lo que ha permitido caracterizarlo como profesional que reflexiona⁽²⁵⁾.

Del diálogo entre experiencias e informaciones teóricas y entre profesores de diversas disciplinas médicas, se puede encontrar una acción docente adecuada para colaborar mejor con el desarrollo de los

profesionales de la salud. Los docentes necesitan de una visión global de la docencia y de los nuevos papeles que les cabe como mediadores y facilitadores del proceso de aprendizaje. Para ser efectivos, los docentes necesitan adquirir habilidades como facilitar el aprendizaje de los estudiantes, trabajar en pequeños grupos, orientar y dar *feedback* del aprendizaje⁽²⁶⁾.

Las reflexiones en el campo pedagógico que emergieron del grupo de profesores estudiados sobre la actuación docente contienen la seguridad de que el proceso colectivo debe ser continuo para dar soporte al desarrollo de esos profesionales, que son agentes del perfeccionamiento de la formación médica y de los profesionales de salud.

Conclusión

Este estudio, realizado para conocer la formación pedagógica de profesores de medicina de una institución federal de enseñanza, constató la importancia de los conocimientos de la experiencia en la formación pedagógica de los profesores estudiados. Entre los profesores que tenían algún tipo de formación docente institucionalizada, el principal punto positivo citado fue la actualización en métodos didáctico-pedagógicos. Se debe resaltar que es un tipo de formación que prioriza la formación técnica y deja de lado el proceso de reflexión sobre las prácticas educativas usadas.

La formación de los docentes de medicina que participaron de la investigación está repleta de batallas que cada uno tiene que enfrentar con sus propias fuerzas, a través de procesos de autoformación, lentos e inseguros. En algunos casos, acaban consolidando enfoques equivocados sobre lo que significa ejercer la docencia en la universidad, no por incompetencia individual, y si por falta de oportunidades para construir correctamente la profesionalización. En otros casos, algunos docentes al sentirse incapaces para desarrollar las competencias propias del ejercicio docente, acaban acomodándose a las pocas exigencias del desarrollo profesional.

Así, uno de los ítems primordiales para el perfeccionamiento de la docencia médica es planificar la formación pedagógica que integre experiencias y vivencias docentes con la discusión y debates de principios teóricos de educación, ofreciendo a los profesores una guía y que los ayude a analizar críticamente su acción y experiencias docentes y para que ellos consigan encontrar nuevos y mejores caminos para su trabajo.

