

Título trabajo: COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL MÉDICO GENERALISTA VINCULADAS A LA PSIQUIATRÍA Y PSICOLOGÍA MÉDICA

Fecha: 30/07/2012

Área temática: Formación en Psiquiatría, Neurología y Psicología

Autora: Sandra Susacasa Mesa : LAS COMPETENCIAS DEL MEDICO GENERALISTA VINCULADAS A LA PSIQUIATRIA Y NEUROCIENCIAS- Moderador: Anna Candreva

Institución: Departamento de Pedagogía Médica, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de La Plata

E-mail: candreva@amc.com.ar

Dirección postal: calle 13c e/464 y 465 n°853 -City Bell

Código postal: 1896

Ciudad: La Plata

Provincia: Buenos Aires

País: Argentina

TITULO: COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL MÉDICO GENERALISTA VINCULADAS A LA PSIQUIATRÍA Y PSICOLOGÍA MÉDICA

Autora: Susacasa Sandra: Médica Especialista Profesora-Investigadora UNLP

Dirección: calle 13c e/464 y 465 n°853 -City Bell (CP 1896). La Plata. Pcia.

de Buenos Aires. Rep. Argentina. Tel-Fax: 221-4800355 CE: susacasa@gmail.com

Institución: Departamento de Pedagogía Médica de la UNLP. Calle 60 y 120. La Plata. Pcia. de Buenos Aires. Rep. Argentina Correo electrónico: pedagogiamedica@med.unlp.edu.ar

Palabras claves: *Competencias generales y especificas-Pedagogía Médica-Educación Médica- Psiquiatría y Psicología Médica*

Introducción

En nuestra Universidad la formación profesional docente se manifiesta como un requisito ineludible para mejorar la enseñanza. No obstante las alternativas de formación para los docentes se encuentra fragmentada y sus objetivos no responden a la necesaria homogeneidad para el intercambio y homologación que están propiciando los programas internacionales. Las transformaciones universitarias requieren cambios expresados en competencias generales, y en competencias específicas que atiendan las

particularidades en sus propias prácticas educativas. Se requiere un currículum de formación profesional docente universitario expresada en competencias epistemológicas y didácticas orientadas al problema de la transposición para aproximarse a la formación docente que la innovación universitaria exige y que permita la articulación nacional y global.

En las universidades Argentinas se están generando cambios curriculares vinculados a las competencias profesionales. Este es más explícito a nivel de las competencias de los estudiantes que de las profesionales para la enseñanza universitaria. No hay acuerdos acerca de los criterios para la selección de las competencias profesionales docentes entre las universidades del país.

Muchos docentes universitarios no tienen posibilidades de preparación específica. Las nuevas problemáticas a las que se ven sometidos más las necesidades de acreditación, intercambio y homologación hacen que los docentes soliciten dicha formación. Esta requiere espacios académicos de Formación del Profesorado, que permitan resolver problemas en el ejercicio de la enseñanza y por otra parte aborde las situaciones generadas a nivel global como por ejemplo por el Mercosur. Programas binacionales de Centros Asociados de Posgrado Brasil-Argentina (CAPG-BA-2004) centran sus directrices en *"el refuerzo recíproco de las actividades de formación, alentando el intercambio de docentes y alumnos de Posgrado, estimulando la discusión e intercambio de experiencias de integración de la enseñanza de Posgrado de los centros involucrados"*. Estas directrices se entrelazan con las competencias que permiten su concreción.

Sin embargo el diagnóstico del estado de situación de la formación docente de nuestras universidades, muestra que las propuestas de formación docente son diferentes en cada una y aún en las carreras de una misma universidad. Esa diversidad no está vinculada al enriquecimiento o complementación de distintas alternativas, sino a la falta de posibilidades de homologación, acreditación y lo más severo a la discrepancia entre los objetivos propuestos. Los contenidos, la metodología de la enseñanza y la evaluación, al igual que las propuestas pedagógicas muestran una ruptura con las demandas de competencias del nuevo contexto universitario. El quiebre entre la teoría y la práctica educativas incide negativamente tanto en el aprendizaje significativo de los alumnos como en la construcción de competencias profesionales de los docentes.

Los contenidos de la capacitación no son seleccionados según criterios que respondan a las necesidades que genera el nuevo perfil del docente universitario, ni a las competencias requeridas por los propios cambios curriculares, ni para el intercambio con otras universidades a nivel global.

La generación de situaciones educativas que ejerciten toma de decisiones, de resolución de problemas, y actitudes específicas de la práctica no se visualizan en las prácticas educativas de este nivel de la enseñanza. No se han detectado situaciones de enseñanza aprendizaje tendientes a la formación de autoaprendizaje, aprendizaje autónomo y educación continua con la frecuencia deseable.

Es manifiesta la ausencia de estructuras y modelos comprensivos que expliquen conjuntos de hechos particulares, lo que genera un listado inagotable de conocimientos en los programas de enseñanza. Es marcada la falta de construcción de instrumentos de evaluación que sean capaces de dar cuenta de las competencias que los docentes necesitan desarrollar en los estudiantes. Algo caracteriza negativamente a algunas universidades, es el escaso tiempo dedicado a la planificación docente y a la determinación de objetivos terminales vinculados con los aprendizajes del alumno universitario que no permiten tener claro las competencias tanto de los docentes como de los alumnos. Este es uno de los indicadores de que se necesita un estudio riguroso acerca de cuales son los criterios de selección de las competencias de la formación docente universitaria.

Salir de esta situación implica una transformación en la universidad que permita revertir el sentimiento de crisis de la formación académica. Está apareciendo la elaboración de propuestas para la educación superior orientadas a la creación de una ciudadanía interesada en profundizar los estilos de vida basados en valores democráticos y en construir una sociedad más equitativa.

La sociedad actual está mostrando mayores niveles de exigencias en relación con la calidad de la formación universitaria, y quizás esté exigiendo que aborde su tarea desde una perspectiva pedagógica. Pero tratamiento pedagógico no es solo cuestión de una modificación en el plan de estudios, es sobretudo un cambio de perspectiva en relación con lo que hoy representa lograr un buen nivel de formación a nivel mundial.

Estas consideraciones han llevado a la necesidad de transformaciones de las

instituciones formadoras. Los cambios curriculares definen un nuevo perfil profesional. Esto es necesario también instalarlo en las competencias profesionales para la enseñanza universitaria.

PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA:

Los aportes de la Didáctica permiten pensar y reconstruir los espacios propios del enseñar, tanto en ámbitos formales como no formales. El estudio de los vínculos entre los sujetos y objetos de conocimiento que se reconstruyen en el propio proceso relacional, situado y configurado socioculturalmente y orientado por los fines de la enseñanza es campo pedagógico-didáctico. Se están generando cambios curriculares que desarrollan modelos alternativos de enseñanza-aprendizaje. Este contexto aporta nuevas reflexiones sobre los modelos de formación del docente universitario, como así también pautas y estrategias metodológicas para desarrollar nuevas alternativas para la capacitación que valore a los innovadores, autónomos y críticos.

Surge la exigencia de contextualizar los procesos de formación permanente, en la propia práctica educacional, vinculando aspectos individuales, institucionales, curriculares y sociales.

Las características de la dinámica social conllevan a un cambio en la formación universitaria, más centrado en el que aprende, en los resultados del aprendizaje que en las formas de enseñar, y más en el dominio de unas competencias procedimentales y actitudinales que en la mera información. La eficacia y la excelencia en la formación de futuros profesionales compromete a generar modelos en la enseñanza que respondan al nuevo paradigma social, la sociedad de la comunicación y de la información (CASTELLS, 1998).

La pedagogía universitaria se construye con la complementariedad de los aportes de las ciencias sociales que le brindan su contenido al enfoque educativo. Esos aportes permiten seleccionar el contenido apropiado a la formación docente universitaria.

La tarea de la didáctica es hacerse cargo de estos problemas educativos, tales como: la necesidad actuar en ámbitos de la educación no formal, el nuevo papel que se le asigna socialmente al docente unido a la actual revolución científico tecnológica, hace más compleja la formación docente.

ROL DOCENTE EN ESTE CONTEXTO

A la hora de integrar las exigencias de las innovaciones científicas y técnicas a los sistemas de valores de una cultura, la educación encuentra su máximo desafío. La atención a estas cuestiones nos sumerge en la búsqueda seleccionar competencias profesionales docentes competencias que permitan, desde una apropiada transposición didáctica, abordarlas.

Este contexto a incidido en las: **Tres funciones básicas de la universidad:** Investigación, Extensión-Gestión, Docencia están siendo resignificadas. Tradicionalmente se ha concedido más importancia a la función investigadora, descuidando la docente, el docente universitario está más preocupado con la transmisión del conocimiento de la especialidad que por el desarrollo de capacidades de los estudiantes vinculadas con el planteo de problemas, búsqueda de diferentes soluciones, conformación de equipos de trabajo y desempeño interdisciplinario, esto está siendo revisado.

El debate requiere un abordaje del currículo como práctica social. La incorporación de nuevos paradigmas, tanto teóricos como epistemológicos. Estos incorporan lenguajes que exigen advertir y discriminar cuando estos significan una complejización inútil, que sólo genera obstáculos para comprender mejor los problemas, y cuando aportan una mayor profundización en el análisis de las cuestiones esenciales. Tal estado de cosas establece la necesidad de una perspectiva de apertura, que permita la construcción de un marco referencial sólido, suficientemente fundado para orientar en la articulación conceptual entre las distintas teorías y así llegar a delimitaciones de los aspectos centrales y significativos del currículo.

Estos fenómenos ¿no colocan en primer plano la relación entre la formación docente y las competencias profesionales que esta debe desarrollar en un contexto dinámico y cambiante?

Aparecen así las grandes cuestiones: ¿qué competencias epistemológicas y didácticas se han de incorporar?, ¿a través de qué contenidos? Y ¿cómo ha de hacerse para que la formación docente universitaria instale cuestiones tales como competencias y transposición didáctica?

Competencias profesionales para la enseñanza universitaria

Desde el equipo del Departamento de Pedagogía se está desarrollando el "Plan de formación Docente Continuo" cuya propuesta se basa en los siguientes fundamentos:

1. Adhiere al concepto de competencias como sinónimo de: capacidad, idoneidad, aptitud, competitividad, incumbencia, y sin entrar en polémica se incluye la formación para el trabajo. Por tanto al concepto (ZABALZA BERAZA-2005) de competencias como:
 - Conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y actitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo.
 - Capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo.
 - La capacidad para actuar eficazmente para alcanzar un objetivo
 - *"Las competencias son las funciones que los formandos habrán de ser capaces de desarrollar como fruto de la formación que se les ofrece. Tales funciones habrán de desglosarse, a su vez, en actividades y tareas más concretas. Todo ello orientado a gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión. La capacidad del graduado en la utilización, con niveles adecuados de calidad, de los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la resolución de los problemas que hacen a las incumbencias de la profesión, aplicando para ello las actitudes y los valores que la Comunidad requiera". (CHERJOVSKY.-2002)*
 - La competencia está ligada a los conocimientos y a la manera en que estos están "conservados" en la memoria, recuperados y utilizados.
 - Depende del contexto específico de desempeño y del contenido de la situación.

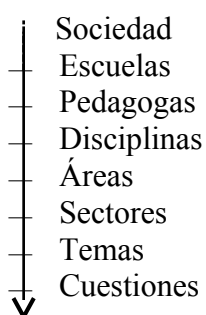
Por lo tanto asumimos que en nuestro medio queda la gran tarea consensuar los criterios de selección de las competencias generales y específicas profesionales, y cómo incorporarlas para la enseñanza universitaria.

Para ello habrá que lograr:

1. - Definir cuáles son las competencias
2. -Definir en cada competencia:
 - Contenidos conceptuales,
 - Contenidos procedimentales: *Habilidades - Destrezas*
 - Contenidos actitudinales: *Actitudes - Valores*

3. -Otorgarles un “peso” a cada uno de los contenidos: *Tabla de especificaciones*
 - 4.- Definir *Cómo, cuándo, dónde, con qué y con quien* se aprenderá
 - 5.- Reforzar y acreditar el aprendizaje
2. Considera significativa la inclusión en el debate de la PROPUESTA DE LA UEM:
10 COMPETENCIAS BÁSICAS (Generales): Responsabilidad, Autoconfianza, Conciencia, Valores éticos, Habilidades comunicativas, Comunicación interpersonal, Flexibilidad, Trabajo en equipo, Iniciativa, Planificación, Innovación/ Creatividad.
 3. Considera la problemática de la transposición central en la formación docente: la didáctica se enfrenta con los problemas planteados por la formación docente como de la formación de los alumnos y los miembros de la comunidad en general. Tomamos como marco los trabajos de YVES CHEVALLARDI(2001) *"En resumidas cuentas, en las didácticas se tienen que estudiar los problemas didácticos del desarrollo social, que son específicos de tal o cual campo praxeológico, y que resultan casi siempre a la vez fundamentales y aplicados"*.

Expresado mediante una jerarquía de niveles:



En cada una de estas etapas se imponen restricciones y condiciones que acaban definiendo lo que es posible hacer para estudiar la cuestión considerada, es decir para crear y transmitir una praxeología que sea la respuesta esperada a la cuestión. La posibilidad de crear, de ciertas maneras, ciertas respuestas a ciertas cuestiones dependen también, tanto de los alumnos como de los profesores. La construcción de una jerarquía óptima debe, en este sentido, tener en cuenta lo que los alumnos pueden recibir y lo que los profesores pueden aceptar hacer, en una sociedad dada e incluso en un entorno social dado de una sociedad dada. El desarrollo del que he hablado anteriormente de un

modo absoluto, debe así adquirir un sentido local. En efecto, este desarrollo debe considerar, no sólo las cuestiones acerca de las cuales se desean difundir ciertos conocimientos a través de la escuela, sino también, tanto lo que los alumnos pueden recibir (aquello a lo que pueden dar sentido) y la manera cómo pueden participar en su recepción, como lo que los profesores pueden aceptar transmitir, junto con las posibles formas de transmisión.

4. Se instala frente a ¿cómo incorporar contenidos y competencias apropiadas al nuevo rol docente universitario?

Esto sugiere la necesidad de renovación de la universidad que incluya el cambio en la docencia. Para ello y en virtud de las demandas de competencias apropiadas a la enseñanza universitaria y nuevos diseños curriculares se ha buscado describir y analizar las propuestas de formación docente que están abiertas a los docentes de la UNLP. Se han analizado planes, programas, metodología y datos estadísticos de las actividades de formación docente en nuestra universidad. En base a ellos se genera la propuesta del Plan de formación docente universitario con los siguientes:

Propósitos básicos:

- ◆ Docencia centrada en el alumno: aprendizaje autónomo, técnicas estudio.
- ◆ Diferente papel profesor: gestor del proceso de aprendizaje.
- ◆ Una más clara definición de los objetivos: competencias.
- ◆ Nueva organización actividades. Cambios en la organización del aprendizaje.

5. Aborda la cuestión curricular: Didáctica y Currículo: considerar al currículo como la síntesis de elementos culturales: conocimientos, prácticas, valores, costumbres, hábitos, creencias, procedimientos, tendencias; que conforman una propuesta educativa, construida por diversos grupos y sectores que representan diversos intereses, muchas veces contradictorios, donde algunos tienden a ser hegemónicos y otros a resistirse a esa hegemonía. De este modo en el currículo se expresan los elementos culturales que se consideran valiosos y que los distintos grupos interactuantes han logrado incorporar.

Los prerequisites esenciales para el diseño de un currículo se sostienen en la tarea interdisciplinaria, junto con la decisión del cambio de todos los partícipes. Fundamentalmente de un docente comprometido y solidario, además de dispuesto a formarse continua y permanentemente y un estudiante activo, participativo y crítico más

la armonización conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos de la enseñanza-aprendizaje.

La formación docente es un complejo componente. Requiere del estudio de los sujetos y sus interrelaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los contenidos son los mediadores. Enmarcados por un contexto socio-cultural e histórico, donde el hecho educativo se manifiesta en todas sus dimensiones. Dicho contexto va del más cercano, la propia institución, hasta complejos niveles de interacción cultural. Los límites de espacio tienden a desaparecer, atravesados por la globalización y la informática.

La apropiación de los contenidos por parte del educador y del educando, obviamente no se limitan a los contenidos conceptuales, requieren el tratamiento de actitudes, habilidades, destrezas, en fin de competencias.

Por otra parte, la construcción del modelo pedagógico didáctico nos exige, por ese alto nivel de complejidad un compromiso muy profundo de las ciencias sociales

6. en la cuestión de la Formación Docente Universitaria como construcción. Según el MEC el desarrollo profesional del Profesor/a Universitario debe evolucionar en función de:

- La transformación de la sociedad, valores y sus formas de organización
- El progreso del conocimiento científico
- El desarrollo de la competencia docente

A lo que se suma:

- tarea de interdisciplinariedad.
- un docente decidido al cambio.
- un estudiante activo.
- en una organización de los contenidos que armonice lo conceptual, procedimental y actitudinal, en la interacción docente-alumno-contenidos.

7. Apreciación general de los criterios, que han logrado mayor nivel de aceptación: se extrae los siguientes como substratos de estrategias dirigidas a:

- La adquisición de la información capaz de sostener los de mayor complejidad.
 - La capacidad de interpretación de los datos.
 - La resolución de problemas.
 - La adquisición de las actitudes de la profesión.
 - La comunicación bidireccional entre el docente y el estudiante. Este parece un requisito ineludible a la hora de pensar en el docente como modelo de identidad profesional.
8. La interacción personalizada y el trato inicial en las primeras etapas de la formación general con el estudiante pasan a ser el mejor campo de generación de actitudes deseables y éticamente fundadas. Capaces de ser observadas en su desenvolvimiento.

ALGUNAS CONSIDERACIONES EMANADAS DE NUESTRA PRÁCTICA: solo en las prácticas de los cursos de Formación Docente se ha encontrado el modo de hacer un seguimiento adecuado de actitudes profesionales. La evaluación continua es la metodología utilizada en esta esfera. En los momentos de expresión de puntos de vista, enfoques y posturas del estudiante y del docente en casos de discusión, seminarios y tutorías se encuentran ámbitos adecuados para la evaluación.

Desde esta experiencia es innegable que los atributos personales son necesarios para la práctica docente. Requiriendo las capacidades de relación con otros, motivación para el aprendizaje autodirigido, actitudes humanitarias, y otras referidas a aprendizajes específicos así como a prácticas particulares. Éstos necesariamente deben ser aportados por el docente y obviamente, puestos de manifiesto, a través de la práctica de la enseñanza.

La problemática de la metodología de la enseñanza se centra entonces, en: construir situaciones de enseñanza aprendizaje que exijan poner en acción, además de los contenidos conceptuales, el pensamiento crítico, la capacidad para resolver problemas, una buena comunicación, adecuada disposición para soportar el estrés,

autoentendimiento,... y otros. Para ello hay que lograr que las estas competencias sean prioridad en la formación docente la que necesita ser continua y permanente.

Los fundamentos didácticos, las propuestas de enseñanza aprendizaje, requieren precisiones y definición de los criterios, diferenciar lo esencial de lo superfluo, jerarquizar la importancia relativa de cada tema. Es inaceptable que se piense solucionar el aumento acelerado del cúmulo de conocimientos con el aumento de asignaturas, o listados de temas, a cubrir por el programa. La consecuencia de esta actitud es el aumento de fraccionamientos del contenido, el desconcierto ante la toma de decisiones y la imposibilidad de discriminar adecuadamente. Las fracturas del conocimiento son una invitación a los aprendizajes memorísticos y estos, a su vez, una invitación al olvido.

Asimilar contenidos que tengan vigencia prolongada en el tiempo y funcionen como requisitos previos para la adquisición de posteriores conocimientos, es posible. Algunas de las alternativas que nos brindan la metodología de la enseñanza, que no son para nada excluyentes entre sí sino por el contrario complementarias, pueden ilustrarnos sobre cómo intentar satisfacer esta necesidad.

El uso de modelos es una forma de oponerse a la fragmentación del conocimiento en temas aislados. Por sus características conduce al diseño de unidades multidisciplinarias. Es una modalidad de abordaje de los problemas intentando su resolución.

La programación de la enseñanza y la elaboración de materiales didácticos, aún los que incluyen el uso de computadoras, es necesaria que sea diseñada por el equipo docente.

Sumándose razones adicionales para su uso, su papel es creciente en la vida laboral y social. La instrucción ofrecida por el docente es ayudada por la computadora, pero para esto es requisito que el material esté programado por el profesor.

La sabia combinación y la elección de los momentos apropiados en la secuencia y jerarquización de modelos de creciente complejidad en la enseñanza son solo posibles para docentes con un alto grado de formación didáctica. Su uso adecuado permite hasta pensar en la enseñanza individualizada.

Por otra parte estos diseños requieren que el estudiante se disponga al aprendizaje significativo, mediante la autogestión en el aprendizaje. La apropiación de ciertas técnicas que permitan aprendizajes con ritmo distintos. Esto, a su vez, plantea un

cambio fundamental en el concepto mismo de enseñanza, sobre todo en lo que se refiere al papel del profesor y del alumno en dicho proceso.

El profesor pasará a constituir el modelo concreto de actitudes y valores que oriente hacia la formación profesional éticamente fundada. Administrará los recursos docentes que hagan más eficientes el aprendizaje a partir de la producción de materiales didácticos científicamente válidos y apropiados.

El papel del alumno también deberá modificarse. Interaccionará con las fuentes primarias del conocimiento y con los recursos didácticos. Se sostendrá en la autonomía en el proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- CARRERA GONZALO, M^a J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Editorial Comares. Granada
- CASTELLS, ROBERT (1998) *La metamorfosis de la cuestión social*. Ed. Paidós Buenos Aires
- CHERJOVSKY R (2004): Evaluación de competencias. Ponencia en Maestría de Educación Médica. CEMIC, Universidad Nacional de Tucumán. Buenos Aires.
- CHEVALLARDI Y (2001): Aspectos problemáticos de la formación docente. UFM d'Aix-Marseille. Conferencia impartida en las XVI Jornadas del Seminario Interuniversitario de Investigación en Didáctica de las Matemáticas (SI-IDM), Escuela de Magisterio de Huesca, Universidad de Zaragoza, 1 de abril de 2001.
- DOMÉNECH BETORET F; GARCÍA BACETE (1999). *Programa de Formación virtual del profesorado*. USE, Universitat Jaume I. Castelló
- DOMÉNECH BETORET, F (1999). *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario.*: Univesitat Jaume I. Castelló
- HORNILLA, T. (1999) (Comp.) *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*. Universidad del País Vasco. País Vasco.
- M.E.C. (1992). *La formación del profesorado universitario*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid
- MENÍN OVIDE (2002) *Pedagogía y Universidad*. Edit. Horno Sapiens. Buenos Aires
- POZO I (2005) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Editorial Alianza. Madrid
- SEPULVEDA G (1991) El diseño de la formación profesional. Revista Frontera, Temuco. Chile
- SPU-MEN (2004): Programas binacionales de Centros Asociados de Posgrado Brasil-Argentina
- VARIOS (2001). *Docència universitària: avanços recents*. Primera Jornada de Millora Educativa de la Jaume I. Castelló: Unversitat Jaume I.
- ZABALZA BERAZA MA (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario*, Narcea. Madrid
- ZABALZA BERAZA MA (2001) *Trabajar por competencias: implicaciones para la práctica docente*. Universidad de Santiago de Compostela

REQUISITOS PREVIOS AL DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Los autores citados como fuentes de este trabajo concuerdan en plantear la necesidad de que el diseño curricular por competencias debe estar precedido de un análisis integral, sostenido en la investigación educativa, que brinde una adecuada evaluación diagnóstica. La misma permite una clara contextualización curricular. Para ello es imprescindible contar con datos acerca de cuáles son las necesidades y demandas de la comunidad, del país, de la institución. También es ineludible considerar las demás variables y componentes tanto de la compleja trama de la enseñanza como del ejercicio profesional de la medicina.

Por otra parte la validación de esos datos solo puede sostenerse en que sean obtenidos como resultados de investigaciones educativas acreditadas. Ellos permiten generar el marco para el diseño de las competencias, que se consideren apropiadas, para la formación y el ejercicio profesional de la medicina en un ámbito determinado. De ese modo la educación por competencias puede brindar las posibilidades de articular, la formación académica con el ejercicio profesional. Al igual que permite orientar la especificidad de cada una de las etapas de acreditación de la formación médica continua.

La Pedagogía Médica construye modelos de Educación Médica capaces de organizar las competencias, y sus ámbitos. Brinda, de ese modo, a cada diseño curricular las posibilidades de que sus actores tomen decisiones vinculadas a las competencias apropiadas para ese diseño específico.

La cuestión curricular

Los modelos educativos basados en competencias profesionales implican la revisión de los procedimientos de diseño de los objetivos educativos, de las concepciones pedagógicas, las prácticas centradas en la enseñanza, así como los criterios y procedimientos para la evaluación. En síntesis una evaluación educativa de la implementación curricular continua y permanente realizada desde la dimensión académica y no solo técnica.

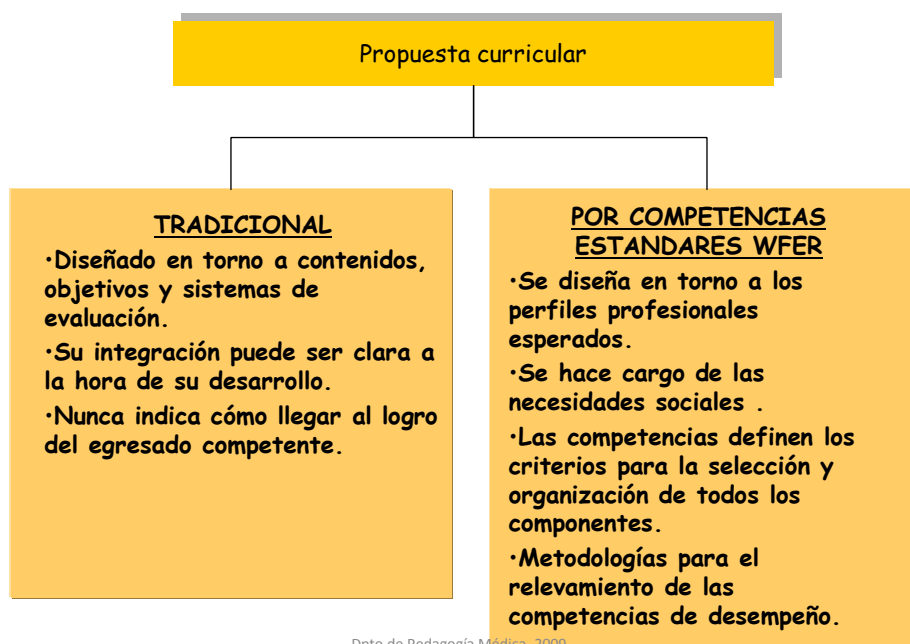
Si se está considerando la posibilidad de instalar el diseño curricular por competencias es fundamental contar con la evaluación curricular que oriente la decisión de si es posible optar por este diseño;

La decisión: ¿Diseño curricular tradicional o por competencias?

El diseño curricular es el espacio de interacción de distintas fuerzas. El debate genera temáticas, cuestiones y problemáticas que requieren de decisiones y compromisos muy fuertes de todos los involucrados. Por tanto implica considerar el desarrollo curricular como práctica social, y mantener permanentemente las dimensiones de análisis claras de: currículo oculto, nulo y real.

Una de las cuestiones a las que hay que dar respuesta es: ¿se reinstala la propuesta curricular en un diseño tradicional o por competencias?

Analizando esta pregunta nos encontramos que los dos modelos pueden brindar alternativas diferentes que podemos sintetizar del siguiente modo:



Partimos de considerar el currículo como la síntesis de elementos culturales de la institución. Implica los conocimientos, prácticas, valores, costumbres, hábitos, creencias, procedimientos, tendencias, que conforman una propuesta educativa. Esta es construida por la participación de diversos grupos y sectores que representan la diversidad con intereses, muchas veces contradictorios, donde algunos tienden a ser hegemónicos y otros a resistirse a esa hegemonía. De este modo en la implementación curricular se expresan los elementos culturales que se consideran valiosos y que los distintos grupos interactuantes han logrado incorporar. Estos componentes ocupan diferentes planos y generan diferentes fuerzas. De la interacción de estas, y sus momentos de máxima tensión, surgen posibilidades de acuerdos que si la estructura curricular tiene la suficiente flexibilidad podrá dinámicamente armonizar para mantener relativamente estable esa estructura.

En la carrera de Ciencias Médicas la complejidad de esta interacción se manifiesta muy claramente. Se evidencia desde la propia constitución interdisciplinar que tan sabiamente han percibido los gestores de nuestra facultad al denominarla de "Ciencias Médicas". Su constitución indica la participación de distintas disciplinas. Incluye desde las ciencias formales a las fácticas y estas desde las psicosociales a las biológicas. Las Ciencias Médicas, por lo tanto, son un crisol de los aportes de todas las ciencias (sin entrar en consideración de las distintas clasificaciones) que necesitan aliarse y articularse para generar una estructura propia, solidamente consistente, capaz de abordar de forma holística un campo específico, el de la Medicina.

Los contenidos, conceptuales y procedimentales, que aportan cada una de las ciencias auxiliares de la Medicina generan un campo de fuerzas de mucha tensión. En ese espacio los desarrollos disciplinarios tienen un ritmo de producción propio. La evolución del pensamiento humano genera avances diferentes en los distintos ámbitos de las Ciencias Médicas. Esto hace que en el momento de mayor desarrollo de una disciplina,

o área, esta se transforme en un riesgo de hipertrofia en la formación del médico general en detrimento de la interdisciplinariedad que requiere la formación de grado de un médico general.

Este nivel de diferenciación y tensión se tornan menos fáciles de detectar en la cotidianeidad de la práctica de la enseñanza y aún menos evidente en el ejercicio profesional de la medicina. Allí los espacios de conflicto, aunque parezca una paradoja, se nos hacen más difíciles de analizar y por lo tanto su comprensión se nos torna compleja.

Es imprescindible reflexionar sobre esta cuestión puesto que estos elementos se mueven en todas las dimensiones curriculares; vivido, real y aún en el oculto, resultando por ello los de mayor incidencia en la formación médica.

Las decisiones que se toman en los diseños curriculares, aún las menos explícitas, necesitan ser profundamente debatidas por la comunidad académica. La educación está ligada fundamentalmente a este nivel de acción; sostenida en representaciones sociales, modelos, usos, costumbres que son la trama de sostén de convicciones que, muchas veces, no fundadas en el rigor del pensamiento lógico, operan como elementos suficientes, que no requieren del pensamiento crítico, y afectan fuertemente la sistematización de la enseñanza. Este es uno de los riesgos que solo puede evitarse si las decisiones curriculares se toman en base a los resultados y evaluaciones de la investigación educativa acreditada.

El currículo para lograr sustentar propuestas, diseños y acciones debe explicitar desde que paradigmas, modelos, categorías y criterios se diseñan y la institución necesita generar un espacio académico específico, con recursos suficientes, para sostener de manera continua la investigación educativa.

La participación de los hacedores es otro prerequisite si se quiere generar propuestas innovadoras educativas, con alguna posibilidad de mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Se requieren un compromiso muy fuerte de todos los sectores. La participación es la posibilidad de garantizar que los grupos puedan ir acordando paulatinamente, para encontrar la suficiente flexibilidad y equilibrio, en la dinámica curricular.

Es por esto, y de acuerdo con lo que ya hace décadas ha expresado André Danzin desde la Comunidad Europea y UNESCO, que el debe lograrse el consenso por parte de los involucrados. Esto antes de tomar decisiones que resistidas aumentan la confusión, movilizandofuerzas de oposición aún a las propuestas teóricamente deseables.

Por otra parte hay que considerar que cada elemento constitutivo del currículo guarda interacción dinámica con los demás, con los naturalmente necesita articularse. Esto explica lo falaz de la evaluación aislada de cada uno de los componentes, o la inclusión de elementos aislados que aunque pueden parecer panaceas de la educación si no son pertinentes a ese currículo pueden ser negativos. Mantener la consistencia de la relación entre los objetivos, los contenidos, las acciones y el contexto es un requerimiento de cada propuesta curricular.

Los prerequisites además requieren de una tarea interdisciplinaria, un estudiante activo ya que este va a requerir desarrollar competencias tales como:

Tipos de competencias educativas generales

Autorreflexión y autocrítica

Tolerancia y adaptabilidad

Capacidad de plantear académicamente problemas y situaciones

Capacidad de ampliar las representaciones y modificarlas para llevarlas a otros campos.

Lógica para el trabajo autónomo y en equipo.

Capacidad de formular proyectos socialmente pertinentes y académicamente consistentes.

Analizar y sintetizar

Abstraer y manejar sistemas simbólicos

Tener un pensamiento sistémico

Capacidad de liderazgo

Plantear soluciones creativas

Aprender de los fenómenos complejos

Dpto de Pedagogía Médica- 2009

La armonización de contenidos y estrategias de enseñanza, al igual que la consideración de los modos particulares de cada comunidad académica y sus sujetos son otros de los prerrequisitos. Por ello también se requiere que la autoevaluación y la metaevaluación sea ejercida por los mismos docentes que enseñan, con el compromiso en el caso del diseño curricular por competencias, de desarrollar las competencias en la diversidad de sus áreas, como el modo apropiado de Educación Médica, aceptando que esto implica cambios que involucran a todos los actores.

DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS

La "incorporación de competencias" a la estructura curricular, indica la aceptación de paradigmas que requieren debates tanto teóricos como epistemológicos.

Las competencias implican nuevos lenguajes en la Educación Médica. Estos nos requieren poder diferenciar cuando significan complejización innecesaria, generando obstáculos para comprensión de los problemas, y cuando aportan una mayor profundización en el análisis de las cuestiones curriculares relevantes.

Si adherimos al diseño curricular por competencias asumimos que se nos exige una perspectiva abierta, además de la construcción de un marco conceptual de distintas teorías y la delimitación de los aspectos centrales de la formación médica.

En el caso de nuestro cambio curricular la cuestión central en relación a las competencias surge del siguiente interrogante:

¿Nuestro currículo podría instalar las competencias manteniendo la consistencia de su diseño?

Si consideramos, en términos generales los prerrequisitos Pedagógicos, expuestos hasta aquí, para un diseño curricular por competencias, podríamos dar una respuesta positiva a esta pregunta en el caso de nuestro diseño curricular. Al evaluar el desarrollo de la propuesta curricular, por los aportes de los propios actores, y reconociendo la flexibilidad de la estructura curricular encontramos suficientes elementos que indican

que la elaboración del diseño curricular por competencias es factible y aún deseable como enriquecimiento de su diseño.

Si la Institución así lo considera la pregunta que por secuenciación surge es:

¿Cómo construir alternativas innovadoras capaces de generar competencias en los estudiantes?

Para abordar la búsqueda de respuestas, aún provisionarias, debemos apelar a los fundamentos de la Pedagogía Médica y sus aportes a la construcción de las competencias.

Acerca del concepto de competencias.

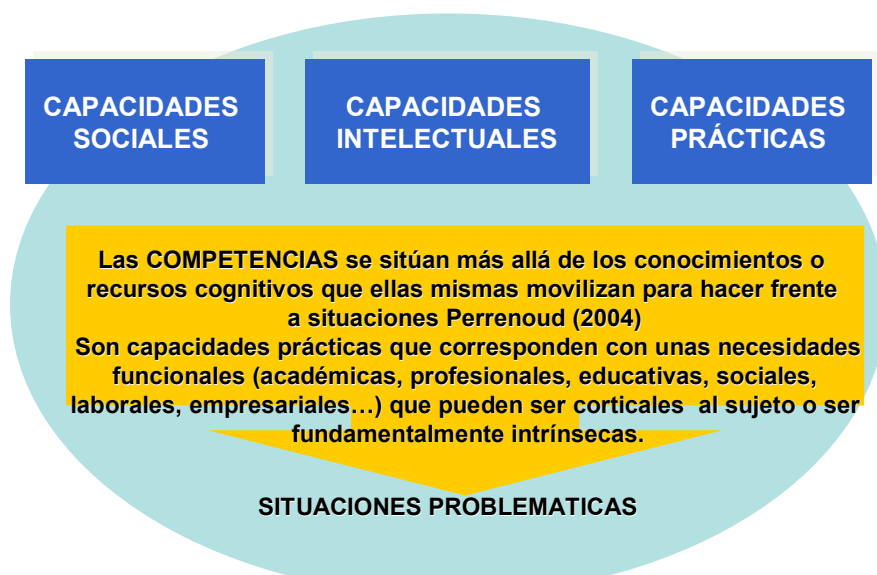
El análisis de las competencias, en la formación médica, parte de comprenderlas como:

Capacidades prácticas que corresponden con necesidades funcionales (académicas, profesionales, educativas, sociales, laborales, empresariales...) que pueden ser fundamentalmente intrínsecas y que se sitúan más allá de los conocimientos o recursos cognitivos que ellas mismas movilizan para poder hacer frente a situaciones.

Por lo tanto desarrollamos nuestro trabajo en base al el concepto de competencia como: “la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad profesional plenamente identificada”.

Coincidiendo con Perrenoud (2004) el concepto de competencia lo situamos más allá de los conocimientos o recursos, que ellas mismas movilizan, para hacer frente a situaciones (pp.11, 134).

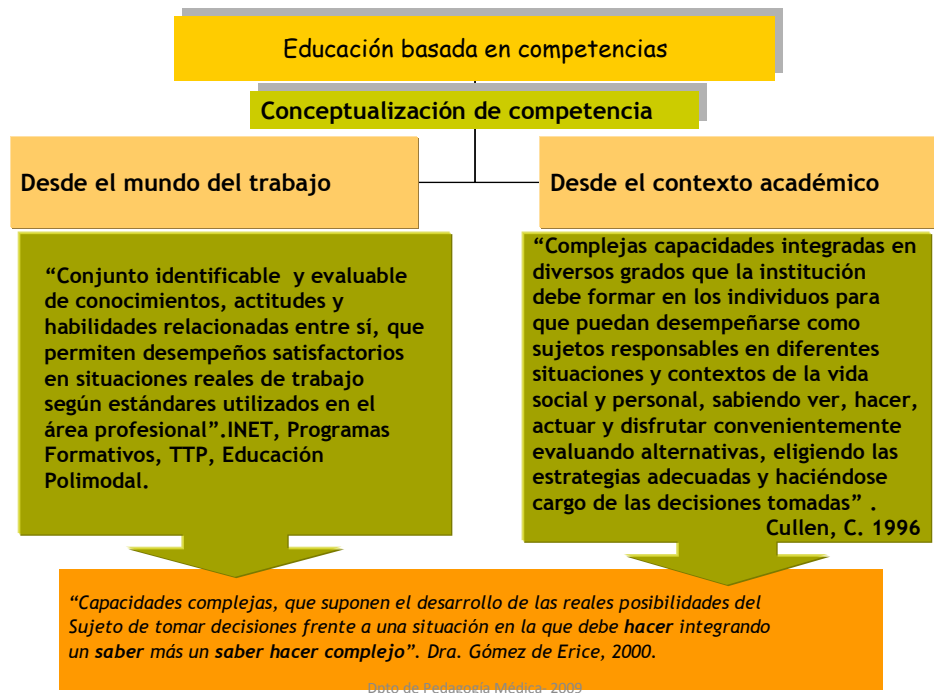
Representamos este concepto del siguiente modo:



Dpto de Pedagogía Médica- 2009

Desde este posicionamiento consideramos las competencias como la articulación de la formación y el ejercicio profesional.

Aceptamos que “formar” se entiende como *preparar*, sobre todo *preparar* para la ocupación o profesión. Esto es: para el desempeño, o quehacer, en un área ocupacional. Como capacidades prácticas que se corresponden con las necesidades funcionales (sociales, empresariales, académicos, educativas...).



Desde distintas aproximaciones conceptuales podemos coincidir en que puede delimitarse en las competencias términos profesionales amplios, con dimensiones de: un conocimiento específico, habilidades, actitudes y comportamientos que la constituyen. Por tanto las competencias nos permiten un enfoque de la Educación Médica integral pero también nos permite especificar las diferencias y las particularidades de cada una de las etapas de la formación médica continua. Acordado esto podemos señalar que el enfoque de la formación por competencias nos brinda:

VENTAJAS

Enfoque de la Educación que:

- Permite relacionar la educación y el trabajo desde diferentes niveles de formación .
- Orienta a la persona hacia un desempeño competente en todas las situaciones en que debe resolver problemas, actuar, relacionarse y proyectarse.
- Su desarrollo es coherente con la construcción de los aprendizajes que integran conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.
- Son apropiadas para trabajar la articulación de niveles de formación porque permiten apreciar logros en desempeños desde la integración del conocimiento más que desde una acumulación sumativa de información reproducible en cada disciplina.

Dpto de Pedagogía Médica- 2009

Los modelos Pedagógicos permiten organizar en ámbitos las competencias a desarrollar en la enseñanza de la medicina.

Por ejemplo para el modelo de Harde los ámbitos son:

Competencias técnicas

Competencias intelectuales, emocionales, analíticas y creativas

Competencias personales.

El modelo de competencias profesionales integrales establece tres niveles: las competencias básicas, las genéricas y las específicas, cuyo rango de generalidad va de lo amplio a lo particular. Las competencias básicas son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran la competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos.

Las competencias genéricas son la base común de la profesión o se refieren a situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuesta complejas. Por último, las competencias específicas son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución.

Otra cuestión de suma importancia a tener en cuenta, de acuerdo con los autores citados, es que **las competencias se pueden desglosar en unidades de competencias** definidas dentro de la integración de saberes teóricos y prácticos que describen acciones específicas a alcanzar. La agrupación de diferentes unidades de competencia en grupos con clara configuración curricular da cuerpo a las mismas competencias profesionales.

Cualidades de la educación por competencias profesionales

La educación basada en competencias se sostiene en el hecho de que los conocimientos obtenidos en el aula sean *transferidos* a otras situaciones donde ocurren las prácticas profesionales (*transferibilidad*)

Otro aspecto a tener en cuenta es la *multireferencialidad*, aquí se hace referencia a la existencia de espacios donde existe un desfase entre las necesidades reales de la sociedad y la formación que se brinda a los estudiantes.

Otra cuestión fundamental es que este tipo de educación propicia una adquisición de competencias que les permita seguir aprendiendo, conciben el proceso de aprendizaje como abierto, flexible y permanente, es decir, este proceso se denomina *formación en alternancia* entre dos escenarios, el aula y la práctica profesional.

También es inherente a la formación por competencias profesionales integradas a la capacidad el estudiante para que reflexione y actúe sobre situaciones imprevistas o disfuncionales, el principio de aprendizaje por disfunciones (Miklos, 1999) requiere poner en juego el pensamiento crítico y la reflexión para poder desplegar la creatividad y poder tomar decisiones adecuadas pero que no fueron vislumbradas en la formación.

Tales como:

Ejemplos de Competencias en el ámbito universitario

Planificar la actuación como estudiante a partir de la organización de los tiempos y las tareas.

Búsqueda, selección y utilización inteligente de los recursos disponibles para el estudio.

Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje sobre qué está aprendiendo, cómo está aprendiendo y con qué está aprendiendo.

Utilizar de modo estratégico (consciente e intencional) técnicas y procedimientos para procesar la información.

Establecer conexiones entre los diferentes aprendizajes de los distintos espacios curriculares y al interior de cada espacio curricular.

Detectar las propias dificultades, para modificar intencional y conscientemente la estrategia de aprendizaje.

Comprender la realidad social desde el análisis de su complejidad.
(Formación docente)

Dpto de Pedagogía Médica- 2009

El cambio continuo de los contextos y la aparición de nuevos conocimientos requiere que los profesionales sean capaces de aprender nuevas competencias y de “desaprender” las ya obsoletas, los sujetos deben ser capaces de identificar y manejar la emergencia de nuevas competencias. Es decir se debe formar a sujetos con un pensamiento flexible, creativo, imaginativo y abierto al cambio. Esto es posible en una:



Categorización de competencias (más analíticas que clasificatorias)

Tales competencias requieren de diseños que incluyan las generales y específicas, como por ejemplo las que presentamos en los siguientes:

A- Profesionales

1- Genéricas o transversales (comunes a varias profesiones)

- a- Instrumentales
- b- De conocimiento
- c- Comunicación de la información
- d- Interpersonales
- e- Organizativas
- f- Éticas

2- Específicas de un ámbito profesional

B- Autoconciencia histórica

C- Dinamicidad (cambiantes o necesariamente actualizables y las perennes)

D- Vinculadas al contexto de pertenencia

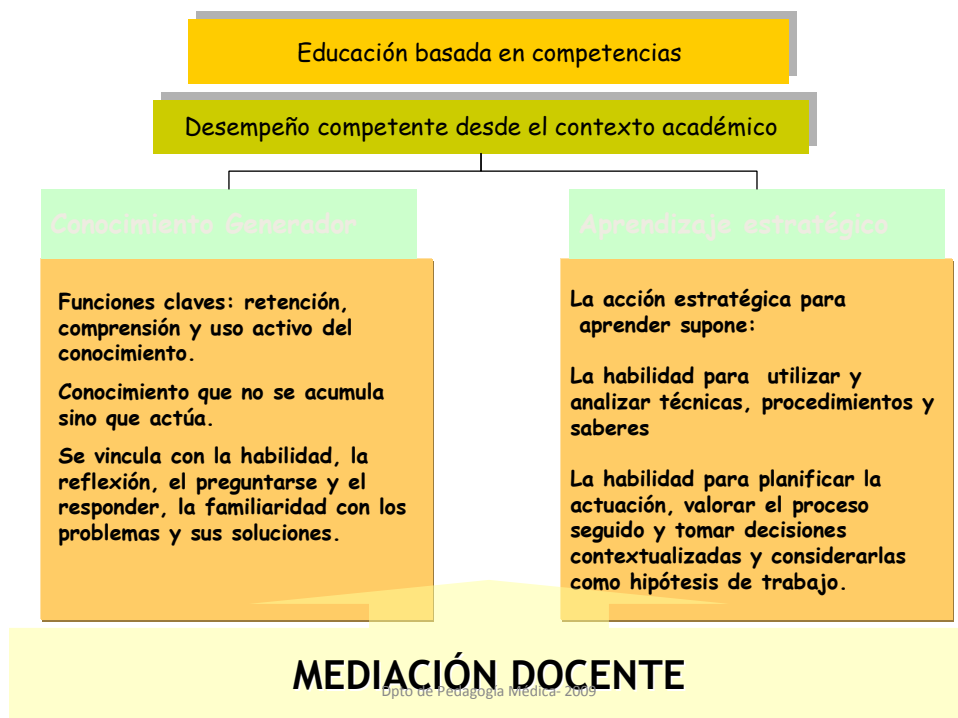
E- Evolutivas (personales, colectiva y de humanidad)

Estos materiales, de insumo del taller y los artículos de los autores citados, aportaron a la reflexión sobre nuestro desarrollo curricular y la práctica de la enseñanza de la medicina.

Diseño curricular por competencias en nuestro contexto

Los cambios curriculares requieren basarse en la teoría de la enseñanza y en los conocimientos de su objeto de estudio, la práctica educativa. Como tal es necesario un monitoreo permanente del desarrollo de su desarrollo en el campo de la enseñanza. Por tanto la generación de espacios de formación de competencias requiere una continua y permanente evaluación de todo la curricula, una evaluación de calidad academica que incluya obviamente lo cuantitativo para generar más luz en lo cualitativo, dimensión ineludible de la evaluación de la formación médica por competencias.

Simultáneamente, es ineludible, la reflexión sobre la práctica docente, la búsqueda en los aportes apropiados y suficientes que ésta brinda para que sean los realizadores de la evaluación diagnóstica. Que esta oriente el proyecto curricular, su proceso de determinación e investigación, y los modos de abordar las resistencias que las innovaciones generan en todos los integrantes involucrados de la comunidad académica. Por tanto el docente de un currículo por competencias requiere construir competencias para generar competencia en los espacios educativos:

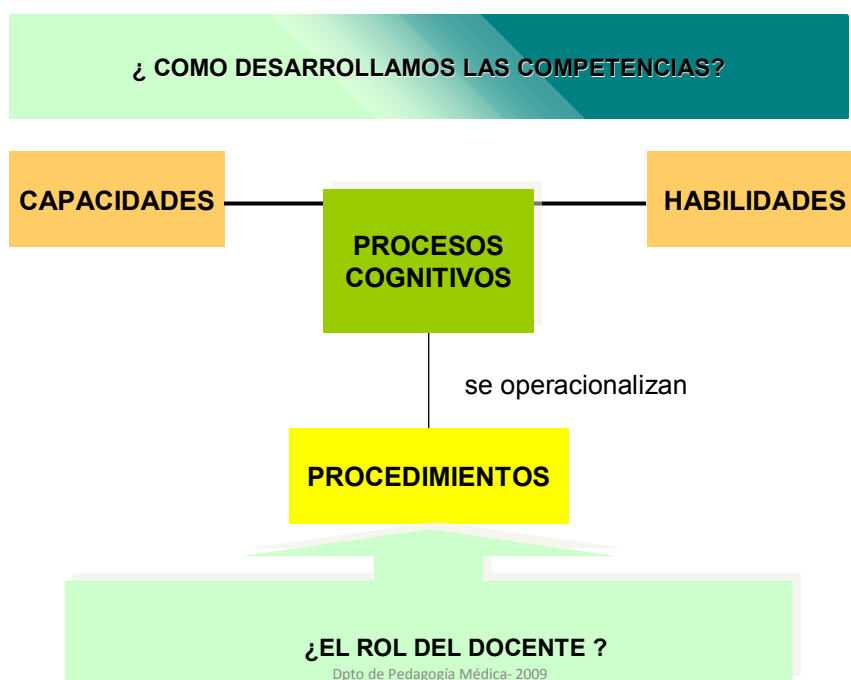


Por lo tanto la generación de espacios de formación docente, también continua y permanente, requiere construir contenidos conceptuales específicos de la didáctica de las ciencias de la salud. Los mismos solo pueden desarrollarse con un trabajo interdisciplinario sobre la práctica de los docentes que enseñan ciencias de la salud desde la investigación educativa.

El nuevo rol docente.

La cuestión relevante que debe analizarse es, entonces, el cambio del Rol del Docente ante la modificación del lugar que ocupa en el proceso de enseñanza. Al basar la propuesta en las competencias cambia el modelo centrado en el docente por un modelo centrado en el alumno. El docente necesita modificar o adoptar nuevas estrategias, utilizar nuevas técnicas y tecnologías. Su rol actual también se vuelve más complejo, con nuevas exigencias.

Entre estas nuevas funciones podemos citar: el profesor como proveedor de información seleccionada, secuenciada y jerarquizada; como modelo para el estudiante, como facilitador pero no hacedor, como evaluador permanente, como planificador, como generador de recursos educativos. La problemática para el docente ya no se centra en cómo transmitir conocimientos sino en:



Huerta Amézola, enuncian en su trabajo citado que “los docentes y alumnos conciben al proceso de enseñanza-aprendizaje de manera comprometida deben conocer, interpretar y hacer suyas las propuestas curriculares innovadoras enmarcadas en el modelo de las competencias profesionales integrales”. Esta recomendación nos parece la adecuada para iniciar el diseño curricular por competencias.

Las competencias en el diseño curricular aportan a la tarea docente. La misma si vería apoyada si se contase con una currículo diseñada por competencias que oriente la elaboración propuestas de enseñanza y la selección de estrategias didácticas. Tiene por tanto un sentido de orientación a la hora de: determinar, definir o seleccionar cuales son los contenidos prioritarios a enseñar, organizar la tarea de acuerdo a las asignaturas (equivalencias y correlatividades) seleccionar o construir las estrategias de enseñanza, definir los recursos necesarios, y naturalmente el sistema de evaluación a implementar

Conclusiones para debatir:

La construcción de competencias, generales y específicas, del médico generalista vinculadas a la psiquiatría y psicología médica se manifiesta como un requisito ineludible para lograr respuestas apropiadas a las demandas sociales, esto fue puesto de manifiesto por el 100% de los 92 asistentes a los cursos de formación docente del Plan de Formación docente continuo para integrantes del equipo de salud en ejercicio de la enseñanza de la medicina del Departamento de Pedagogía Médica de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata. Las transformaciones universitarias requieren cambios expresados en competencias que atiendan las particularidades del medio a las que pertenecen, esto lo expresaron sosteniendo que los espacios curriculares de la formación del médico generalista no fueron suficientes, fueron tardíos y más sostenidos en el conocimiento que en el saber resolver los problemas. En los diagnósticos emanados de la lectura de los diseños curriculares de las carreras de Ciencias de la Salud se manifiestan las necesidades de planes de educación médica comprometidos con las competencias suficientes para abordar problemáticas particulares, que requieren formación en Psicología Médica, Psiquiatría y Neurociencias, simultáneamente con una sólida formación médica universal que no son satisfechas por los espacios curriculares. Es requisito aún no cumplido en las propuestas pedagógicas evaluar el instalar estándares internacionales y la evaluación de competencias, generales y específicas para aproximarse a cubrir las exigencias de articulación entre lo local y mundial además de atender a las particularidades de cada universidad. Se acepta que cada Universidad recibe demandas específicas de la comunidad a la que pertenece que requieren competencias específicas de los agentes de salud responsables en ese contexto. Se imponen innovaciones en los diseños curriculares que atiendan los estándares nacionales e internacionales.

El análisis del caso de las competencias generales y específicas vinculadas a la Psiquiatría y psicología Médica en la carrera de ciencias médicas nos permitió un trabajo de investigación educativa que permitió visualizar problemáticas generales de la enseñanza de la medicina y problemáticas específicas de la enseñanza de la psicología Médica, Psiquiatría y Neurociencias.

Discusión: La tarea de innovar en la universidad encuentra en la construcción de competencias, generales y específicas para el médico general, un recurso pedagógico significativo que requiere decisiones. Queda aún pendiente la tarea de construcción de propuestas pedagógicas, capaces de instalar los consensos y criterios de selección de competencias generales y específicas de esta área; incorporarlas a la enseñanza de la medicina, atendiendo las exigencias de los estándares para lograr así las acreditaciones, homologaciones y dando respuestas a

las demandas de salud. Esto se hace relevante en el área de las Neurociencias donde el nivel de discrepancia entre el avance notable de sus conocimientos en los últimos años es totalmente asincrónico con la falta de espacio curricular para su enseñanza.

Bibliografía

Amaya Afanador Adalberto: (2008) Competencias profesionales en la carrera de Medicina. PROYECTO 6X4 UEALC. INFORME FINAL

Candrea A., Susacasa S., Cerasa S.: Módulos: (2009) “Estrategias de Enseñanza en Ciencias Médicas” y “Articulación de contenidos en la enseñanza de la Medicina”. Departamento de Pedagogía Médica. Facultad de Ciencias Médicas-UNLP

Huerta Amézola, J. Jesús, Pérez García, Irma y Castellanos, Ana: (2005) “Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales”. Revista Educar, N° 35, Sección Educación, Jalisco. Oct-dic 2005. Guadalajara, Jalisco, México.

Palés Jorge, Gual Arcadi. Recursos educativos en Ciencias de la Salud. Educación Médica. [Periódico en la Internet]. [Citado 2009 Mayo 14]. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1575-18132004000200002lng=esnrm=iso.

World Federation for Medical Education (WFME) (2009) Estándares de Calidad para la Educación Médica.