

Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud

The effects of pedagogical training on university teaching in the field of health

María L. Sáenz-Lozada, María L. Cárdenas-Muñoz y Edgar Rojas-Soto

Escuela de Educación Médica, Departamento de Ciencias Fisiológicas, Departamento de Pediatría, Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. mlsaenzl@unal.edu.co

Recibido 11 Septiembre 2009/Enviado para Modificación 29 Mayo 2010/Aceptado 28 Junio 2010

RESUMEN

Objetivo Evaluar los efectos de la capacitación a los profesionales que participaron en el curso de extensión "Formación pedagógica en ciencias de la salud", que dicta el Grupo de Apoyo Pedagógico y Formación Docente, de la facultad de medicina de la Universidad Nacional de Colombia. El curso se desarrolló en forma semipresencial, abordó temáticas como didácticas, currículo, evaluación y el papel del maestro.

Métodos Se realizó un estudio exploratorio de tipo cualitativo. Los datos para este estudio fueron obtenidos a través de una entrevista personal, realizada por los investigadores, en el sitio de trabajo de cada uno de los participantes; en la cual se aplicó un cuestionario a cincuenta profesionales que tomaron el curso durante los años 2003 y 2004. El cuestionario estaba conformado por diez preguntas semiestructuradas.

Resultados El 82 % de los participantes consideraron que la calidad de la comunicación con los estudiantes, es una de las cualidades más valoradas, entendiendo que el aprendizaje es un proceso compartido entre el profesor y el alumno. El 64 % adquirió nuevos conceptos sobre la evaluación e incrementó el uso de estrategias pedagógicas más participativas.

Conclusión Los cursos de capacitación docente tienen un efecto positivo en la práctica docente reflejada en la calidad de la comunicación, la relación profesor - alumno y las estrategias pedagógicas empleadas, elementos fundamentales de los modelos pedagógicos constructivistas. Los resultados son concordantes con las experiencias de otros investigadores. La universidad, debe propiciar este tipo de intervenciones, que al mejorar el desempeño de sus docentes, promoverán su desarrollo académico.

Palabras Clave: Educación médica, enseñanza, evaluación educacional, programas de desarrollo (*fuentes: DeCS, BIREME*).

ABSTRACT

Objective Evaluating changes in teaching adopted by teachers after participating in the Pedagogical Health Science Formation extension course taught by the National University of Colombia's Pedagogical Support and Teaching Formation Group

from the Medicine Faculty. This was a part-time course; it dealt with topics such as didactics, curriculum, evaluation and the teacher's role.

Methods A qualitative, exploratory study was carried out, involving a personal interview formulated by the investigators; this was held in each participant's place of work. Fifty teachers who had taken the course between 2003 and 2004 were interviewed. The questionnaire consisted of ten semi-structured questions.

Results After taking the course, 82 % of the participants considered that the quality of their communication with students was one of their most valued qualities, having understood that learning is a process which must be shared by both teachers and students. 64 % of the participants stated that they had acquired new concepts about evaluation and had increased their use of more participative pedagogical strategies.

Conclusion Teaching training courses had a positive effect on teaching, reflected in the quality of communication, teacher-student relationships and the pedagogic strategies used, all being very important elements in constructivist-orientated pedagogical models. The study's results agreed with other investigators' prior experience. The university must encourage this kind of intervention which will promote its own academic development by improving its teachers' performance.

Key Words: Medical education, teaching, educational evaluation, development programmes (source: MeSH, NLM).

La educación continuada del profesor universitario hace parte fundamental de su formación integral, que transcurre entre la reflexión permanente de su quehacer, el conocimiento cabal del saber propio de su disciplina o profesión, el desarrollo de habilidades para aplicar las estrategias metodológicas modernas y el reconocimiento de la relación con los estudiantes como punto de partida para llevar a buen término este proceso.

Para los profesores del área clínica de la salud, se suma la necesidad del desarrollo de habilidades (competencias) comunicativas y emocionales (solidaridad, compasión, humanidad), que soporten e inspiren la relación con el paciente y al mismo tiempo involucren al estudiante (1,2).

La evolución de la investigación, que en la primera mitad del siglo XX estaba integrada con la enseñanza y el cuidado del paciente y que a partir del año 1960 comienza a incrementar su orientación molecular, donde se evita trabajar con pacientes y la inmersión en el laboratorio se hace necesaria, crea escasez de profesores clínicos investigadores que enseñen a los estudiantes a través del ejercicio con los pacientes.

En 1925 Abraham Flexner demandaba a los profesores clínicos que fueran excelentes educadores "ilustrados, espirituales, estimuladores de la búsqueda y del desarrollo del pensamiento" (3) y así mismo reconocía la importancia de los aspectos humanísticos y sociales en la formación del profesional de la salud, un modelo quizás un poco alejado de la realidad actual.

Son varios los estudios que han definido lo que es ser "un buen profesor de la clínica". Stutkin G y cols., hacen una revisión sistemática de la literatura sobre lo que es ser un buen profesor clínico, y encuentran que este se caracteriza por ser fuente de inspiración, ejemplo y soporte para el estudiante promoviendo su iniciativa y autonomía, comprometido y compasivo con los pacientes y con una gran capacidad de comunicación con los estudiantes (3). Reilly B, sugiere además que el profesor debe ser entusiasta, con una enseñanza centrada en el paciente más que en el problema y una práctica clínica basada en la justicia y la equidad (4).

La preparación de los profesionales de la salud en el área de la pedagogía, es esencial para que ellos puedan ejercer con suficiencia, su rol docente. Se deben tener en cuenta los principios de aprendizaje propios del adulto, descritos inicialmente por Knowles y cols., cuya finalidad está encaminada al crecimiento personal, sustentado en la necesidad de aprender y la motivación. Se espera que ellos desarrollen un amplio rango de conocimientos, actitudes y habilidades; para trabajar con alumnos de diferentes niveles, en variados escenarios (hospitales, consultorios, laboratorios, salones de clase) y con una diversidad de métodos de enseñanza (5-7).

Se han realizado varios estudios buscando la efectividad de diferentes tipos de programas de desarrollo, dirigidos a profesores del área de la salud. Estos incluyen cursos cortos, series de seminarios, talleres y cursos de entrenamiento continuados. La mayoría de estos estudios, muestran que hay alto grado de satisfacción en el ámbito de la institución universitaria y que los participantes consideran estos programas útiles y relevantes (8-10).

Es clara la necesidad de la capacitación y formación en pedagogía del profesor universitario para mejorar sus habilidades docentes, generar principios y prácticas que permitan adecuar diferentes campos del conocimiento al proceso de enseñanza aprendizaje y autoevaluar su quehacer en las funciones que la universidad le exige: docencia, investigación y extensión.

El Grupo de Apoyo Pedagógico de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia tiene como misión, la reflexión en torno a los problemas de la educación, su investigación y la permanente actualización de sus miembros. El grupo organiza programas de desarrollo en educación médica, para los docentes del área de la salud. En tal sentido y buscando estos objetivos, el "Curso de Formación pedagógica en ciencias de la salud" se ha dictado desde el año 2003. Surgió entonces la pregunta de ¿Cuál es la transformación en el ejercicio docente de los profesionales que participaron en ellos?, como un intento de mirar los efectos de esta intervención en el desempeño de los participantes.

El objetivo de este estudio fue evaluar los efectos subjetivos de esta capacitación, en los profesionales que participaron en el curso realizado durante los años 2003 y 2004.

MÉTODOS

Se realizó un estudio exploratorio de tipo cualitativo, que permitió analizar y comprender la utilidad y necesidad de capacitación en pedagogía.

Los datos para este estudio fueron obtenidos a través de una entrevista realizada de forma personal por alguno de los investigadores en el sitio de trabajo de cada uno de los participantes con quienes se acordó previamente una cita, donde se aplicó un instrumento en forma de cuestionario con siete preguntas semiestructuradas y posteriormente se complementó con un grupo focal en el que se resolvieron tres preguntas adicionales.

Previamente se realizó una prueba piloto con siete de los participantes y se ajustó el cuestionario dejando las siguientes preguntas:

1. ¿Planea diferente su curso hoy? SI NO ¿en qué cambió?
2. En el desarrollo del curso usted usa nuevos:
Recursos materiales estrategias Cuáles?
3. ¿El curso le ayudó a organizar de manera distinta los contenidos?
 - a) introducir nuevos contenidos SI NO Cuáles?
 - b) eliminar algunos de estos SI NO
4. ¿En su curso cambió la comunicación con los estudiantes? SI NO
¿En qué aspectos?
5. ¿Cambió la evaluación? SI NO ¿Cómo? En el concepto, en la forma,
en el contenido, en los sujetos.

6. ¿Desde la perspectiva personal el curso le aportó elementos para su desarrollo?
¿Cuáles?
7. ¿Ha elaborado algún proyecto pedagógico (Guías, módulos, textos, material audiovisual, multimedia, artículos, investigaciones)?
8. ¿El curso le permitió reflexionar sobre los problemas de la educación superior?
SI NO ¿En qué aspectos?
9. ¿En qué aspectos el curso le permitió comprender mejor el papel del Maestro Universitario?
10. ¿Qué elementos le aportó el curso para mejorar la interdisciplinariedad?

La entrevista se aplicó a cincuenta profesionales que habían hecho el "Curso de Extensión en Formación Docente". Inicialmente se llevó a cabo una búsqueda telefónica de todos los profesionales que habían participado en los cursos de las cohortes de los años 2003 y 2004, aquellos que respondieron la llamada y con los que se logró concretar una entrevista, conformaron la muestra de 50 participantes.

Las entrevistas se recolectaron entre septiembre de 2007 y enero de 2008. Se creó una base de datos de tipo Excel en donde se catalogó, archivó y organizó la información. La transcripción de las entrevistas las realizó manualmente el investigador principal, por medio del análisis de contenidos y de acuerdo a los objetivos del estudio.

El investigador principal se reunió en varias ocasiones con cada uno de los coinvestigadores para realizar una lectura inicial y análisis de cada una de las respuestas. Después en una posterior reunión, todos los investigadores hicieron una segunda lectura, la codificación y la categorización deductiva de las respuestas, para realizar al final el análisis de cada una de ellas, definiendo tres categorías: desempeño como docente; desempeño como investigador y desempeño personal. La categoría desempeño como docente contó a su vez con cuatro subcategorías: relación universidad maestro, currículo, didácticas y evaluación. Después de analizar todas las respuestas, tanto de la entrevista como del grupo focal, se correlacionaron con las categorías.

RESULTADOS

De los 50 participantes entrevistados, el 66 % eran del género femenino, 56 % eran profesionales de la medicina, 6 % de enfermería, 6 % bacteriólogos, 12 % odontólogos, 20 % otros profesionales de la salud, el 88 % estaba trabajando como docente.

El análisis de las respuestas arrojó los siguientes resultados:

Categoría desempeño como docente

- En la subcategoría universidad/maestro, evaluada con las preguntas 4, 8, 9 y 10, se evidenció que la relación profesor-alumno es la esencia del quehacer del maestro. El 82 % de los participantes tienen una buena comunicación con los estudiantes, el 70 % opinó que el curso le ayudó a mejorarla.
- La subcategoría didáctica fue evaluada con la pregunta 2. Con respecto a los recursos educativos, mostró que los medios audiovisuales siguen siendo los más utilizados. El 22 % de los participantes los usa pero a partir del curso se motivó a renovarlos. El 14 % comenzó a utilizar otros recursos como los simuladores, internet y videos. Otros materiales de apoyo como las lecturas de artículos son utilizados por el 18 %. Las estrategias pedagógicas de tipo participativo fueron las más usadas en el 64 %; entre ellas el taller por el 20 %, seminario 14 %, casos clínicos 10 %, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) 8 % y lúdica 8 %. En el grupo focal se manifestó la importancia de la pertinencia de las metodologías usadas para un buen aprendizaje.
- La subcategoría currículo, valorada con las preguntas 1,3,4,7 mostró lo siguiente: respecto a la planeación, sólo el 16 % realiza un proceso sistemático, sin embargo un 46 % piensa en las estrategias que va a usar en su curso antes de iniciarlo; un 36 % tienen en cuenta las condiciones previas del estudiante. El 48 % de los participantes desarrolla guías y módulos para sus cursos.

En referencia al plan de estudios, el 52 % de los participantes reorganizaron los contenidos de sus cursos, un 30 % introdujo nuevos contenidos con el fin de actualizarlos.

En cuanto a la relación con los estudiantes, el 82 % anotó tener una buena comunicación con ellos, aunque el 70 % manifestó haberla mejorado en los siguientes aspectos: haciéndola más horizontal 40 %, logrando una mejor motivación 20 % y construyéndola a partir del conocimiento previo del alumno 14 %.

- La subcategoría evaluación estimada con la pregunta 5, reveló que: el 64 % modificó el concepto apreciado como medición y cuantificación en el 8 %, como valoración integral en el 32 %, como diagnóstico en el 10 %, como retroalimentación en el 16 % y como un momento de aprendizaje en el 10 % de los participantes.

Categoría desempeño como investigador

Evaluada con la pregunta 7. El 50 % de los profesionales entrevistados afirmó estar escribiendo o haber escrito artículos o proyectos de investigación, algunos relacionados con postgrados que cursan o cursaron.

Categoría desempeño personal

Estimada con las preguntas 6 y 10. El 58 % de los participantes consideró que mejoró su desempeño general y la apreciación de su rol como docentes. El 30 % manifestó sentirse mejor a nivel profesional y personal, y el 14 % expresa la necesidad de tener una educación continuada en pedagogía; además reconocieron que la interdisciplinariedad es una forma más eficiente de trabajar.

DISCUSIÓN

La Educación Médica en el área de la pedagogía es responsabilidad de la universidad, con el fin de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desempeño, la satisfacción de sus docentes y el desarrollo académico- administrativo de sus facultades.

La literatura informa de estudios similares como el trabajo de Skeff , quién ha investigado intensamente en esta línea, utilizando diferentes tipos de programas de educación médica continuada e instrumentos de evaluación. En uno de sus estudios, en el que se utilizó la metodología seminario, se realizó una autoevaluación seis meses después de la intervención y se encontró que en el 67 % de los participantes, presentaban cambios permanentes en su actitud como profesor, especialmente en sus habilidades comunicativas y en la relación con sus compañeros (9).

Por otra parte, la experiencia de Herrmann y cols. de un programa de entrenamiento durante cinco fines de semana en un lapso de 18 meses, mostró que dos años después, a través de un cuestionario enviado por correo electrónico, los participantes consideraban que habían ganado nuevas habilidades en enseñar, investigar y aprender, y que sentían mayor satisfacción con su trabajo (10).

Más recientemente la revisión sistemática realizada por Steinert y cols., basada en 53 artículos de informes de diferentes tipos de intervenciones realizadas para mejorar la efectividad de la enseñanza, encontró que en general la satisfacción es alta. Los participantes encuentran este tipo de programas

útiles y relevantes en sus objetivos e informan aumento de los conocimientos sobre los principios de la pedagogía, ganancias en sus habilidades para enseñar, para asesorar a sus alumnos y para trabajar en equipo con sus colegas (8).

Ese tipo de programas de desarrollo, benefician tanto personal, como profesionalmente a los participantes, constituyéndose en una herramienta prometedora, para el futuro desarrollo de su práctica, así como una disciplina académica que todavía está en proceso de establecerse en las escuelas médicas (12,13).

En el presente estudio, los resultados encontrados son concordantes con los informados en la literatura, siendo los más relevantes los siguientes tres aspectos:

1. La reconocida importancia que se le atribuye a la relación con los estudiantes como uno de los pilares del proceso educativo, donde el profesor actúa como guía, como ayudante, el es quien facilita el aprendizaje. En tal sentido la comunicación con los estudiantes fue buena en el 82 %, nivel muy satisfactorio considerando que esta es una de las cualidades más valoradas por los estudiantes cómo lo anota Sutkin G. y cols., en su estudio (3).
2. La adquisición de nuevos conceptos sobre la evaluación 64 % y el uso de estrategias pedagógicas más participativas 64 %, son otros indicadores positivos, del efecto de la capacitación.
3. Por último la satisfacción en la valoración del rol como docente y del desempeño general encontrado en el 58 %, debe hacer parte de uno de los fines que la universidad debe buscar.

Los programas de Educación Médica continuada son una herramienta útil para el desarrollo profesional y personal de los profesores.

De manera similar la universidad como institución, debe propiciar este tipo de programas, que al mejorar el desempeño de sus docentes, podrán incidir en su desarrollo académico, en su modelo curricular y en el ambiente institucional. Es recomendable que este tipo de iniciativas se sigan adelantando y se determine su impacto a través de investigaciones como una manera de mejorar las mismas.

En la realización de este estudio encontramos algunas limitaciones que no pudieron superarse, tales como la imposibilidad de tener una valoración previa del desempeño docente antes de la capacitación y la dificultad de tener la mirada de otro grupo evaluador, como por ejemplo los alumnos de los participantes, pues su diversidad de origen hizo imposible explorar esta posibilidad ♣

REFERENCIAS

1. Cooke M, Irby DM, Sullivan W, Ludmerer KM. American Medical Education 100 years after the Flexner Report. *N. Engl J Med.* 2006; 355: 1339-1344.
2. Álvarez JA, Vicent MD, Salamanca JM, Pérez F, Carrasco M. El tutor y la tutoría en el proceso de formación de especialistas sanitarios en la comunidad de Madrid. Análisis e interpretación mediante grupos focales. *Educación Médica* 2003; 6(2): 100-111.
3. Sutkin G, Wagner E, Harris I, Schiffer R. What Makes a Good Clinical Teacher in Medicine? A review of the Literature. *Academic Medicine.* 2008; 83(5): 452-466.
4. Reilly B [Internet]. Inconvenient truths about effective clinical teaching. Disponible en www.thelancet.com Vol 370 Agust 25, 2007. Consultado Marzo de 2008.
5. Knowles M, Holton EF, Swanson RA. La andragogía en la práctica. En: *Andragogía*. 5ª.ed México: Oxford University Press, Alfaomega editor; 2005. pp 203-207.
6. Rubenstein W, Talbot Y. Learning and Teaching in Ambulatory Care. En: *Medical Teaching in Ambulatory Care*. New York: Springer Publishing Company; 2003. pp 1-13.
7. Soto H, Barrera MP, Pinilla AE, Rojas E, Sáenz ML, Parra M. Diagnóstico sobre la Evaluación Académica en Pregrado realizada por los Docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. En: *Reflexiones en educación universitaria II: evaluación*. 1ª. Ed. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.; 2002. pp 173-197.
8. Steinert Y, Mann K, Centeno A, Dolmans D, Spencer J, Gelula M, Prideaux D. A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher* 2006; 28(6): 497-526.
9. Skeff KM, Stratos GA, Mygdal, DeWitt TA, Manfred L, Quirk M, et al. Faculty Development. A Resource for Clinical Teachers. *JGIM* 1997; 12(s2): s56-s62.
10. Herrmann M, Lichte T, Von Unger H, Gulich M, Waechter H, et al. Faculty development in general practice in Germany: Experiences, evaluations, perspectives. *Medical Teacher* 2007; 29: 219-224.
11. Castillo E, Vásquez M. El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica.* 2003; 34: 164-167.
12. Hitchcock Ma, Stritter FT, Bland CJ. Faculty development in the health professions: conclusions and recommendations. *Medical Teacher* 1992; 14: 295-309.
13. Stratos GA, Bergen MR, Albright CL, Skeff KM, Owens DK. Use of faculty development to improve ambulatory-care education. *Medical Teacher* 1997; 19(4), 285-292.