



**Universidad Nacional de La Plata**

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Trabajo Final Integrador

AÑO 2023

***Título: “Taller de capacitación docente en Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta de innovación en el marco del Taller de Integración III de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Santiago del Estero”***

*Autor: Rojas, Rubén Ariel*

Directora: Esp. María Lucrecia Gallo

## Índice

Resumen descriptivo - - - - -	3
1. Introducción - - - - -	4
2. Caracterización del tema y problema, contextualización y justificación - - - - -	5
2.1. El contexto institucional - - - - -	6
2.2. Los talleres de integración - - - - -	8
2.3. La implementación de la metodología de ABP en la carrera de Medicina de FCM	12
2.4. La formación de los docentes de la carrera de Medicina - - - - -	15
2.5. Formación docente en ABP: Sugerencias de la CONEAU a las facultades de medicina de la Argentina	17
2.6. La integración interdisciplinaria y el ABP en otras carreras de medicina	18
2.7. La oportunidad de creación del taller de capacitación docente en Aprendizaje Basado en Problemas	19
3. Objetivo general - - - - -	22
3.1. Objetivos específicos - - - - -	22
4. Marco conceptual - - - - -	23
4.1. La innovación educativa en el nivel superior - - - - -	23
4.2. El ABP: Una Metodología Innovadora en el Aprendizaje - - - - -	26
4.3. El taller como modalidad de trabajo en la formación de docentes - - - - -	31
4.4. Las mediaciones tecnológicas del ABP - - - - -	34
5. Diseño de la innovación propuesta: "Taller de capacitación docente en aprendizaje basado en problemas"	37
5.1. Presentación - - - - -	37
5.2. Objetivos - - - - -	37
5.3. Propósitos - - - - -	38
5.4. Desarrollo metodológico - - - - -	39
5.5. Estrategias de evaluación de la propuesta - - - - -	50
6. Conclusiones finales - - - - -	53
7. Referencias bibliográficas - - - - -	54

## **Resumen Descriptivo**

El presente trabajo tiene como objetivo diseñar un Taller de Capacitación Docente en Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) dirigido a docentes del tercer año de la carrera de medicina de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina. Esta iniciativa, diseñada para transformar la práctica docente en el nivel superior, se concibe como un espacio de capacitación teórico-práctica destinado a formar a los docentes en las competencias necesarias para orientar a los estudiantes hacia un enfoque reflexivo, científico, holístico e integrador en su práctica médica profesional. El programa consta de 8 módulos que se distribuyen a lo largo de 4 semanas, abordando temas clave, tales como los conceptos fundamentales del ABP, su integración en el plan de estudios, el diseño de casos, la implementación en el aula, la evaluación, el aprendizaje en línea, así como los retos y oportunidades asociados con este método de enseñanza de la medicina. Además, se busca generar una reflexión institucional que promueva un modelo constructivista del aprendizaje, alejándose de la centralidad del docente y fomentando habilidades clave en los estudiantes, como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y la colaboración. La propuesta se fundamenta en la necesidad de innovar la educación para hacer frente a los desafíos de la sociedad contemporánea. Los cambios propuestos no se limitan únicamente a la incorporación de nuevas tecnologías, sino que también implican transformaciones en la enseñanza y el aprendizaje. El objetivo es liderar cambios en el proceso de formación universitaria arraigado en la tradición, con la finalidad de desarrollar médicos generalistas que posean un enfoque humanista y un sólido compromiso social, capacitados para ejercer su profesión con una perspectiva holística. En este sentido, se busca integrar el conocimiento científico sobre la enfermedad con los aspectos psicosociales, antropológicos y culturales en el diagnóstico y tratamiento de los pacientes.

## **1. Introducción**

El aprendizaje en ambientes colaborativos busca propiciar espacios en los cuales se dé la discusión entre los estudiantes al momento de explorar conceptos que se desean dilucidar o situaciones problemáticas que se desea resolver. El objetivo es que la combinación de estas situaciones e interacciones sociales contribuya a un aprendizaje personal y grupal efectivo. Dentro de estas estrategias se encuentra el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), surgido en los años 60 como una nueva forma de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación médica. En este enfoque, el docente se convierte en el tutor de un grupo reducido de alumnos, quienes, haciendo uso activo de la evidencia científica, la lógica de integración y la transdisciplina, deben resolver un problema específico.

Al margen de ello, cada vez que se habla de ABP en las reuniones sobre educación médica, el debate suele polarizarse entre aquellos que defienden el método y los que se oponen con vehemencia. Otros consideran que es una estrategia educativa más amplia que un mero método de enseñanza, compuesta por varios elementos distintos. Sin embargo, los profesores de medicina buscan ampliamente la introducción del ABP en sus prácticas, aunque todavía no existe un acuerdo definitivo sobre lo que realmente implica. Es evidente, entonces, que lo aplican sin necesariamente tener claro en qué consiste exactamente o qué requisitos conlleva.

Otro problema al que se enfrenta la introducción del ABP en las facultades de medicina es que los estudiantes, al ser exigidos a convertirse en aprendices activos en lugar de receptores pasivos de instrucción, experimentan un choque cultural durante la transición hacia un enfoque educativo menos dependiente del profesor.

Sin embargo, el mayor desafío, reconocido por todas las escuelas, radica en la variación de la calidad de los profesores que realizan la tutoría. La fuerza o debilidad de la cadena del ABP reside en el eslabón representado por la capacidad del profesor como tutor.

La carrera de medicina de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM), en la implementación de sus talleres de integración, no es ajena a este proceso. Independientemente de la interpretación que sus docentes tengan sobre el ABP, se presentan en sus prácticas intersticios institucionales que representan obstáculos en el aprendizaje y que interfieren en la apropiación de los conocimientos por parte de los estudiantes. La discusión no fluye como se desea, las preguntas críticas resultan

inadecuadas y el proceso se ve interrumpido por la voz dominante de los tutores, quienes toman la palabra de manera directiva y deciden lo que se hará y lo que no, estableciendo una relación asimétrica de poder.

El trabajo de integración que se propone surge como respuesta a la observación de la compleja trama de elementos observables y no observables presentes en la práctica docente. Se evidencia que las decisiones a nivel macro y micro se vuelven incoherentes, y los esfuerzos por construir subjetivamente el conocimiento y fomentar una dinámica de debate se ven limitados por las lógicas institucionales de poder, en las cuales el docente vuelve a ocupar un papel central. En este sentido, resulta imprescindible la realización de talleres de formación de tutores en ABP, que permitan el desarrollo de esta metodología de trabajo y beneficien a los docentes de la FCM que desempeñan estas funciones.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es generar una propuesta para la creación de un espacio de formación docente continua, denominado "Taller de Capacitación Docente en Aprendizaje Basado en Problemas". Este taller estará dirigido a docentes tutores y evaluadores del TI III y tendrá como finalidad la transición de un proceso de enseñanza y aprendizaje "centrado en el docente" a uno "centrado en el estudiante". La intencionalidad formativa es que los docentes puedan practicar una integración real desde su propia experiencia docente, participando en diversas actividades que promuevan un proceso de "aprender haciendo" y "hacer aprendiendo".

## **2. Caracterización del Tema y Problema, Contextualización y Justificación**

La incorporación de este espacio se fundamenta en dos aspectos. En primer lugar, surge de la necesidad de comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva que priorice el protagonismo o centralidad de los estudiantes. En este enfoque, la resolución de casos clínicos se convierte en la fuente principal de aprendizaje, abordando aspectos físicos, sociales y medioambientales del problema. En segundo lugar, se reconoce la importancia de considerar el ABP como parte de un enfoque curricular completo, que interrelaciona las asignaturas de la carrera de medicina en un contexto más amplio, en lugar de ser simplemente un método aislado.

Si se sigue una estrategia planificada y se brinda una formación creciente en la aplicación del ABP, el tutor podrá facilitar de manera más eficiente el desarrollo de un razonamiento clínico adecuado en los estudiantes de medicina, en comparación con los métodos tradicionales de aprendizaje que se basan principalmente en la memorización. Para lograr esto, es necesario que los docentes tutores realicen una formación específica para desempeñar su nuevo rol. En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo desarrollar una intervención innovadora que consiste en el diseño de un Taller de Capacitación Docente en ABP, dirigido a los docentes tutores del tercer año de la carrera de medicina de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, en el marco de la asignatura Taller de Integración III.

### **2.1. El Contexto Institucional**

La Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), creada en 1973 y con sede principal en la ciudad Capital, está constituida en su organigrama general por las siguientes unidades académicas: Facultad de Ciencias Exactas y Tecnologías, Facultad de Ciencias Forestales, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, Facultad de Agronomía y Agroindustrias, Escuela para la Innovación Educativa, y la recientemente creada Facultad de Ciencias Médicas (FCM), donde se inscribe este proyecto.

El principal objetivo de la UNSE, inserta en una sociedad donde el porcentaje de sujetos con estudios universitarios completos e incompletos alcanzaba, según el INDEC en 2010 al 4,49% es impartir enseñanza superior con carácter científico. Su misión es formar investigadores, profesionales y técnicos con amplia formación cultural,

conscientes de su responsabilidad y capacitados para contribuir a reducir las desigualdades sociales. La educación que ofrece la UNSE se concibe como un servicio público orientado a satisfacer las necesidades provinciales, regionales y nacionales.

En el año 2014, mediante la Resolución del Consejo Superior N° 245, se creó la FCM. Esta creación se fundamentó en la necesidad de evitar la emigración de jóvenes interesados en la carrera hacia otras ciudades, así como en la importancia de formar médicos generalistas con un enfoque fuertemente humanista y comprometidos socialmente. Esta formación se basa en una sólida base científico-tecnológica, que fomenta una actitud crítica y proactiva hacia la comprensión y solución de los problemas de la región y el país.

La FCM ofrece exclusivamente la carrera de Medicina en modalidad presencial y a nivel de grado. Actualmente, esta carrera forma parte de las políticas de acreditación y está en proceso de conformación de su cuerpo docente, con el objetivo de integrar la docencia, la investigación y la extensión. En el año 2019 se completó el período de organización, que culminó con la aprobación del plan de estudios de la carrera. Desde entonces, se encuentra en el periodo de normalización, el cual concluirá con la regularización de un porcentaje del cuerpo docente y la elección del primer Decano por parte de los claustros de la Facultad.

En el contexto actual, todo el cuerpo docente, compuesto por 79 profesores y 184 Jefes de Trabajos Prácticos tiene un carácter contratado, ya que no se han convocado hasta la fecha concursos públicos para cubrir cargos de carácter regular (Informe de gestión FCM, comunicación personal, 29 de diciembre de 2021).

Cabe mencionar que la FCM se encuentra en pleno proceso de su primera Autoevaluación Institucional, como parte de la solicitud de acreditación de su única carrera. Este proceso será seguido por la visita del Comité de Pares, quienes realizarán la evaluación externa en nombre de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Durante este proceso se evaluarán diversas dimensiones, como la enseñanza, la investigación y la extensión, con el objetivo de valorar la formación, suficiencia y dedicación del cuerpo docente de la carrera para asegurar un adecuado desarrollo de las tareas académicas.

La organización curricular del Plan de Estudios se divide en 11 áreas de conocimiento, en las cuales se agrupan las 65 asignaturas según su afinidad en contenido disciplinar.

Además, el Plan de Estudios se estructura en 3 ciclos de formación distintos, que funcionan como ejes conceptuales longitudinales: el Ciclo de Formación Básica (CFB) abarca el 1º, 2º y 3º año; el Ciclo de Formación Clínica (CFC) abarca el 4º y 5º año; y la Práctica Final Obligatoria (PFO) abarca el 6º año. Estos ciclos están compuestos por materias anuales, cuatrimestrales, mensuales (intensivas) y optativas.

## **2.2. Los Talleres de Integración**

En este marco, los Talleres de Integración (TI) se ubican en el Área de Integración, cuyo objetivo es integrar las demás áreas del Plan de Estudio a través de 5 TI y la PFO. Estos son espacios curriculares cuya finalidad es correlacionar los conocimientos adquiridos en las asignaturas correspondientes a cada año de la carrera.

Específicamente, es en el Taller de Integración III (TI III) donde se identifican las dimensiones problemáticas que dan origen a esta propuesta de intervención.

El autor de este trabajo, en su rol como docente tutor del TI III, está directamente involucrado en la propuesta del taller. Desde su posición institucional, propone el diseño y desarrollo de esta iniciativa para mejorar la formación y capacitación de los docentes tutores. Desde el punto de vista pedagógico, se considera al taller como una herramienta importante, ya que permite a los estudiantes afianzar y contextualizar lo aprendido mediante el ABP.

Esto último se logra mediante el trabajo en pequeños grupos, donde se fomenta la discusión y resolución de casos clínicos simulados, fortaleciendo el proceso de aprendizaje, asegurando una comprensión más profunda y una aplicación práctica de los conocimientos. Para implementar esta modalidad, es crucial contar con una adecuada coordinación entre las cátedras involucradas en el desarrollo de las asignaturas correspondientes, respaldada por una gestión eficiente de la Facultad y la designación de un coordinador.

La estrategia de enseñanza y aprendizaje utilizada en TI III se basa en la construcción de significados e interpretaciones compartidas a través del aprendizaje social, que surge y evoluciona mediante la interacción entre alumnos y profesionales. Para favorecer el aprendizaje complejo, se fomenta la formación de pequeños grupos enfocados en proyectos, así como la combinación del estudio individual con el trabajo en equipo. Esto

busca lograr la participación responsable de los miembros en un ambiente colaborativo, cooperativo y de apoyo.

En este sentido, los procesos, productos, resultados y avances en la resolución de los casos son compartidos de manera pública. Esto permite que los alumnos los contrasten, presenten e intercambien experiencias y apreciaciones desde múltiples enfoques, así como valoren diversas soluciones a los problemas. Esta estrategia también promueve habilidades de comunicación, tales como la asertividad, empatía, tolerancia, capacidad de escucha, supervisión y redistribución del trabajo.

Así, esta estrategia fortalece las trayectorias estudiantiles al permitir a los estudiantes de la carrera de Medicina superar la fragmentación del desarrollo lineal de los diferentes espacios curriculares. Además, les ayuda a mantener un ritmo académico y a desarrollar una visión más amplia e integradora de los diversos aspectos que afectan su experiencia universitaria (Toscano et al., 2015). Es importante reconocer las diferentes trayectorias y comprender que todas ellas forman parte de los diversos modos en los que los estudiantes se relacionan con sus estudios superiores. Esto implica un compromiso tanto de la Universidad como de los diferentes niveles del sistema en su conjunto, en el marco de una acción que vaya más allá de la exclusiva responsabilidad individual de los sujetos (Ros et al., 2017).

En concreto, esta estrategia propone la elaboración de un trabajo que interrelacione y articule las herramientas teórico-prácticas adquiridas en asignaturas del tercer año. Este espacio brinda la oportunidad de realizar un ejercicio creativo enriquecido por la participación del colectivo estudiantil.

La implementación de esta estrategia requiere una semana al finalizar cada cuatrimestre, en la cual los estudiantes se dedican exclusivamente a esta actividad. El proceso se inicia con la entrega de casos a cada grupo, seguido del desarrollo de tutorías, discusiones y debates que involucran la interacción entre estudiantes y docentes. Finalmente, se lleva a cabo una exposición oral y se entrega un informe escrito con las propuestas de resolución.

Durante las jornadas de trabajo, en el primer día, se realiza la entrega de los casos a cada grupo, acompañados de las instrucciones para la elaboración del informe escrito y la presentación oral. A lo largo del segundo y tercer día, se desarrollan tutorías que promueven el diálogo, el debate y la discusión de los casos, involucrando la interacción

entre los estudiantes y los docentes tutores. En el cuarto día, se lleva a cabo el trabajo en grupos, permitiendo que los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos y colaboren en la resolución de los casos. Finalmente, en el quinto día, se realiza la exposición oral de los resultados y se entrega el informe escrito en formato impreso.

El plan de formación del TI III propone orientar y acompañar a los estudiantes en un proceso que les permita:

- Favorecer la interpretación de las situaciones problemáticas planteadas en los casos clínicos asignados.
- Estimular la capacidad de relacionar elementos que resulten de la aplicación de los contenidos abordados desde las asignaturas de tercer año de la carrera.
- Orientar la elección de estrategias metodológicas que permitan ahondar en los elementos identificados para buscar respuestas o explicaciones al caso.
- Propiciar la articulación de los contenidos desde los distintos enfoques e interrelacionarlos haciendo asociaciones que exhiban un enfoque interdisciplinario.
- Fomentar el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo.
- Favorecer la capacidad de elaboración de informes, búsqueda de bibliografía y exposición oral con lenguaje técnico y solvencia en la comunicación.
- Estimular el pensamiento crítico y reflexivo y la autoevaluación.

A la vez, intenta desarrollar en el estudiante de medicina aquello que Gimeno Sacristán (1990) define en Edelstein y Coria (1995) como un profesional con competencias contextuales. Es decir, un profesional capaz de analizar la realidad en que le cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas, planificadas, creativas y a veces audaces, ante las diversas y cambiantes situaciones que tiene que enfrentar.

Así, el estudiante de tercer año es capaz de:

- Identificar problemas de salud en el marco contextual del caso planteado, para analizarlo con enfoque interdisciplinario desde los conocimientos logrados en la cursada.
- Indagar información crítica y reflexivamente atendiendo a los interrogantes emergentes del caso.

- Analizar desde marcos teóricos (libros, publicaciones científicas, documentos, normas, etc.) los componentes explícitos del caso para entender las diferentes dimensiones involucradas.
- Formula enunciados de problemas en el marco contextual del caso planteado, para explicar interrelaciones de las diferentes dimensiones.
- Establecer comunicación fluida y comprometida en el grupo de trabajo y con sus tutores para el logro del trabajo colaborativo.
- Presentar la información (oral y escrita) de manera pertinente, oportuna y con vocabulario técnico cuando comunica los resultados del trabajo.
- Reconocer alcances y limitaciones personales y grupales para mejorar el proceso de aprendizaje durante el TI.
- Utilizar las tecnologías de información y comunicación reconociendo la importancia en la presentación del trabajo (oral y escrito) para una comunicación adecuada.

Un banco de casos clínicos realistas se construye a partir de las propuestas de los docentes de las diversas asignaturas, teniendo en cuenta las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes. En esencia, esta construcción metodológica (Edelstein, 1995) busca articular las lógicas disciplinares, las posibilidades de apropiación de los estudiantes y los contextos específicos en los que se entrelazan ambas lógicas.

Por consiguiente, las posibles soluciones a los casos deben integrar los contenidos, fomentar la reflexión y generar competencias que permitan abordar problemáticas desde una perspectiva interdisciplinaria en contextos complejos y cambiantes. Para lograrlo, se realiza una investigación bibliográfica sobre los diversos temas tratados en el curso, se sigue un razonamiento ordenado y sistematizado, y se toman decisiones fundamentadas. De este modo, se busca promover una síntesis de lo trabajado, potenciando el aprendizaje a través de la integración y aplicación de los conocimientos adquiridos.

### **2.3. La implementación la Metodología de ABP en la Carrera de Medicina de la FCM**

En el señalamiento de las dimensiones problemáticas que se perciben en diferentes instancias de indagación formales e informales, se mencionan aquellas relacionadas a los intersticios institucionales que representan obstáculos de aprendizaje e interfieren en la apropiación de los conocimientos mediante la estrategia del ABP, a saber:

- a. Dificultades para implementar la metodología de acuerdo con los principios básicos de la enseñanza con casos: opiniones y pareceres de los integrantes del proceso se manifiestan disconformes con la experiencia. Se infiere que obedece al alineamiento con contextos tradicionales en el que profesores y estudiantes tienen una cultura educativa basada en planes de estudio organizados en asignaturas, por disciplinas y con métodos docentes que privilegian la transmisión de conocimientos sobre la adquisición competencial.

Un estudio sobre la percepción de los estudiantes avanzados de medicina de la FCM sobre el ABP como herramienta didáctica, concluyó que más del 75% los estudiantes no recibieron una capacitación previa para la implementación de la metodología y más del 70% considera que los datos provistos en los casos no fueron suficientes para lograr los objetivos de integración (Ciancia et al., 2022).

- b. Relaciones asimétricas de poder entre docentes tutores y estudiantes: Los docentes descartan categóricamente enfoques planteados por los estudiantes para la resolución del caso (basándose en su apreciación, en su experiencia personal o en el ejercicio de la medicina en sus propios consultorios). Esto marca, ante la inmediatez de los acontecimientos, un vínculo que refleja el ejercicio del poder (desde el dominio del espacio, el manejo del tiempo, la utilización del lenguaje como instrumento de simulación, la fragmentación y la neutralización del contenido (Remedi, 1987; Becerra, 1989). Los tutores persuaden la inclusión de contenidos disciplinares pertenecientes a las propias áreas del conocimiento sin remarcar la importancia de adquirir la destreza en un modo de pensar y reflexionar en la resolución del caso. Esta tensión se arrastra desde la confección de los casos clínicos simulados y se infiere que obedece a la creencia que algunas asignaturas tienen mayor importancia, o que en la estructura curricular representa una mayor carga horaria, o que pertenece a determinado ciclo de formación. Esto se enmarca en que el docente despliega su trabajo en un ámbito

particular en el que también circula el poder, espacios de micro-poder, manejos sutiles donde el nexo saber-poder/poder-saber cobra significativa relevancia.

- c. Uso inadecuado de las preguntas críticas durante la tutoría y discusión del caso que obligan al estudiante a recordar fragmentos de información y producir respuestas específicas, en lugar de inducirlos hacia una reflexión inteligente con un examen de las ideas importantes, las nociones y los problemas relacionados con el caso. Más del 70% de los estudiantes avanzados de la carrera considera que no se alcanzan los objetivos de los TI y lo atribuyen a un ineficiente planteo de actividades por parte de los tutores y al escaso tiempo disponible para el trabajo grupal (Ciancia et al., 2022).
- d. Cuando los docentes no asisten en instancias decisivas de la tutoría, donde ocurre la discusión, se evidencia un escaso compromiso con el espacio curricular. Esto afecta negativamente aspectos valiosos, como la exploración exhaustiva de hipótesis de resolución de casos por parte de los estudiantes o la realización de exámenes más rigurosos. Las actuaciones de los docentes reflejan su oposición a las prácticas integradoras propuestas por el TI III. Es indudable que este tema requiere un análisis más completo y exhaustivo.
- e. Los docentes evaluadores no siempre comparten la misma visión que los docentes tutores en cuanto al enfoque de los casos. Esta discrepancia se refleja en la calificación negativa de las incorporaciones realizadas por los estudiantes en sus producciones escritas. Esta situación evidencia una falta de compromiso con el espacio y una descoordinación docente en la guía durante el proceso de ABP.
- f. Algunos grupos, coaccionan la incorporación de objetos de aprendizaje que el caso clínico no amerita, con la sola y única intención de condescender a los docentes tutores. Otros presentan dificultad en el ordenamiento para materializar sus ideas, limitan su accionar a las correcciones del tutor, alejándose del desarrollo de la autogestión en las decisiones.
- g. Los estudiantes consideran al TI como “una pérdida de tiempo” por no tratarse de un espacio convencional de enseñanza y de aprendizaje en el que, según expresan, les permite manejar sus tiempos y autonomía, incluso su individualidad en el proceso.

- h. Disposición de lugares que se ocupan en el aula: los docentes se agrupan de un lado de la mesa y los estudiantes del otro, limitando la predisposición para el trabajo en equipo. El ABP recomienda una distribución de trabajo en círculo con la intención de acortar las diferencias y jerarquías. Aquí, el entorno arquitectónico y la espacialidad condicionan las formas comunicacionales.

Las problemáticas percibidas plantean interrogantes relevantes que requieren ser abordados. En primer lugar, es necesario indagar si los docentes de la FCM cuentan con las condiciones necesarias para implementar metodologías de enseñanza y de aprendizaje centradas en el estudiante. Asimismo, resulta pertinente cuestionar si los estudiantes son estimulados y guiados por los tutores con las competencias adecuadas para llevar a cabo trabajos grupales aplicando el análisis de casos. Además, es importante considerar si los tutores poseen la formación pedagógica requerida para una adecuada implementación de la metodología del ABP.

En Argentina, se han obtenido numerosos resultados satisfactorios con la metodología del ABP. Estos resultados se han evidenciado en estudios como "Aprendizaje Basado en Problemas como Experiencia en la Enseñanza de la Patología Médica" de Metz et al. (2019), "Aprendizaje basado en problemas en el programa articulatorio" de Cayul et al. (2019), o "Utilización de casos clínicos para la enseñanza de las inmunopatologías" de Estein et al. (2019), entre otros. Estas evidencias contrastan de manera significativa con las confusiones que existen entre los docentes de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) sobre esta estrategia.

La mala calificación y quejas de los estudiantes con relación a la experiencia, la resistencia o falta de compromiso, así como las tensiones puestas de manifiesto en el ámbito de la práctica docente, constituyen los motivos para pensar en la formación en ABP como necesaria para desplegar toda la gama de principios y enfoques que la estrategia requiere.

Estas prácticas no remiten a un plano de actuación individual, sino que están condicionadas por la trama histórico-social, política e institucional que las contienen. Dado que los docentes ingresan al campo de la educación superior en una Facultad nueva, en periodo de normalización, con cobertura transitoria en los cargos y modificaciones continuas en la integración de los equipos docentes es posible que no todos los profesionales posean las capacidades y las habilidades necesarias para obtener los resultados deseados. Por eso, tanto la formación como la motivación del tutor se

convierten en herramientas fundamentales para poder influir positivamente en los estudiantes, lograr los objetivos planificados y practicar exitosamente el ABP.

#### **2.4. La formación de los docentes de la carrera de Medicina**

Es importante resaltar que Morandi (2014), Mistrorigo (2017) y Edelstein (2014 a) coinciden en que, en las últimas décadas, el debate sobre la formación docente se ha convertido en uno de los ejes centrales en torno a las universidades inclusivas, las cuales buscan transformar y ser transformadas por sus contextos sociales, culturales y políticos.

Sin embargo, en relación la formación docente, Zabalza Bereza (2011) sostiene que:

Partiendo del supuesto erróneo de que a enseñar se aprende enseñando, o el de que el ser buen investigador garantiza *per se* que se es un buen profesor, la carrera profesional de los docentes universitarios ha desestimado cualquier tipo de exigencia previa (en lo que se refiere a capacitación docente) y ha dejado a la libre discrecionalidad de cada universidad el ofertar o no formación para la docencia y a la voluntad de los profesores el aprovecharse o no de ella. (p. 184)

En el mismo sentido, Edelstein (2014b) plantea una problemática central en relación con las condiciones del trabajo docente: la falta de formación pedagógica necesaria para desempeñarse como docente. En la mayoría de los casos, se requiere una formación complementaria además de la formación en su propio campo de conocimientos. En la actualidad, la formación pedagógica se ha convertido en un requisito cada vez más importante para el desempeño docente.

La misma autora, sostiene que en ese sentido la formación docente es inconclusa. Junto a la actualización permanente en lo relativo a su propio campo de formación y actuación, es necesario incorporar una formación orientada al ejercicio de la docencia. Asimismo, es necesario avanzar en apoyos institucionales y fundamentalmente en que lo relativo a la formación realizada tenga posibilidades de integración a las prácticas cotidianas en la cátedra, equipo docente o área de desempeño; que, además, tenga presencia significativa en la valoración que se realice de su actividad.

Ahora bien, en relación a la formación del docente de medicina, es importante mencionar la Resolución del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación N° 1314/2007. En su anexo IV, denominado "Estándares para la Acreditación de la Carrera de Medicina", específicamente en el apartado III referente al Cuerpo Académico, se establece que el profesional debe contar con formación en docencia superior, que supere las 50 horas, así como también demostrar antecedentes y dedicación acordes a las funciones que desempeña.

Además, en el inciso III.4 de dicha resolución, se enfatiza que la carrera de medicina debe brindar oportunidades para que los docentes puedan mejorar tanto sus habilidades y conocimientos en sus disciplinas específicas, como también en estrategias de enseñanza, evaluación y gestión educativa.

De igual manera, es relevante mencionar el texto actualizado de la norma en la Dimensión II - Condiciones para la Actividad Docente. En el inciso II.2, que se refiere a la conformación del cuerpo académico en relación con los requisitos de las actividades de formación, se indica que la carrera demuestra que el conjunto de su cuerpo académico cuenta con un perfil adecuado para llevar a cabo las diversas actividades educativas planificadas.

Asimismo, en el inciso II.4, que trata sobre la capacitación, actualización y perfeccionamiento docente, se establece que la carrera, ya sea de manera independiente o como parte de una entidad mayor, cuenta con políticas institucionales que fomentan la formación continua y la actualización tanto del cuerpo docente como de los profesionales que ejercen funciones docentes en hospitales, unidades asistenciales u otras instituciones.

Por otro lado, en cuanto a los criterios de calidad del Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias del MERCOSUR (ARCU-SUR) para la acreditación de carreras de medicina, en el componente Docentes, se encuentra el criterio 3.3.3 que aborda la Capacitación y actualización profesional, pedagógica e investigación. Este criterio establece que la carrera debe fomentar la actualización profesional y pedagógica de sus docentes en la disciplina que imparten. Además, se requiere la implementación de un programa formal y reconocido de capacitación docente en el área de Educación en Ciencias de la Salud. Asimismo, es recomendable que se ofrezcan programas de estudios universitarios de posgrado para los docentes, con procesos formales y reconocidos.

Esta nueva visión de la formación, sostiene Zabalza Bereza (2011):

Ha supuesto un gran desafío institucional que los responsables universitarios están dispuestos a asumir con todas sus consecuencias, tanto en el plano de la reorganización académica de los estudios como en la potenciación de nuevas prácticas docentes. Y han entendido, sensatamente, que todo el proceso debe venir acompañado de un fuerte esfuerzo institucional orientado a la formación del profesorado y a la generación de nuevas condiciones que faciliten esa docencia más centrada en los alumnos y en su aprendizaje. (p. 184)

### **2.5. Formación docente en ABP: Sugerencias de la CONEAU a las Facultades de Medicina de la Argentina**

La recomendación recurrente en las resoluciones de la CONEAU durante la acreditación de carreras de medicina es la promoción de políticas que fomenten la formación pedagógica y continua en docencia superior para el cuerpo docente. Diversas facultades han recibido sugerencias relacionadas con la inclusión de cursos de formación docente en Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), aunque con implementaciones y alcances variables. El relevamiento y análisis de los antecedentes a continuación nos permitirá acercarnos a la propuesta.

La CONEAU emitió recomendaciones específicas para diversas facultades de medicina en relación a la formación docente. En el caso de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), la Resolución 750/10 establece que es necesario garantizar que todos los docentes tutores cuenten con una formación pedagógica adecuada para implementar correctamente la metodología de ABP. Además, se recomienda que todos los docentes de la carrera acrediten formación en docencia superior de al menos 50 horas. Estas recomendaciones se basan en la constatación de que no todos los tutores recibieron capacitación pedagógica específica para la tutoría, a pesar de que se habían dictado cursos para tutores anteriormente.

En el caso de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata, la Resolución 943/05 recomienda intensificar las actividades de articulación e integración,

evitando el sistema de cursadas fragmentadas y reduciendo las horas destinadas a los Talleres de Integración. También se sugiere disminuir el número de alumnos participantes en estos talleres y realizar actividades de resolución de casos en grupos más pequeños.

Por otro lado, la carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Cuyo ha recibido recomendaciones en la Resolución 646/10 de la CONEAU. Se sugiere implementar cursos presenciales y virtuales en docencia, así como instancias formales de posgrado en Docencia en Ciencias de la Salud, para garantizar que el cuerpo académico cuente con una formación en docencia superior de al menos 50 horas. En respuesta a estas recomendaciones, la institución ofrece actualmente cursos de entrenamiento para tutores en Aprendizaje Basado en Problemas y discusiones dirigidas a través de la Secretaría de Posgrado y Desarrollo Institucional.

En el caso de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad del Aconcagua, la Resolución 650/10 de la CONEAU recomienda mantener una oferta continua de cursos de formación pedagógica en la metodología de aprendizaje basado en problemas, con el objetivo de satisfacer las necesidades de formación docente.

## **2.6. La Integración Interdisciplinaria y el ABP en otras carreras de Medicina de la Argentina**

Otras ofertas académicas de Medicina en el país no incluyen espacios de integración equivalentes a los Talleres de Integración que se llevan a cabo en la FCM. En la Universidad Nacional de Córdoba, de acuerdo con el Plan de Estudio de la carrera de Medicina (2021), las actividades de integración interdisciplinaria se realizan dentro de asignaturas como semiología o traumatología y ortopedia, donde se utilizan estrategias de resolución de casos.

En la Universidad Nacional de Cuyo, según la Ordenanza N° 3/2009, que modifica el Plan de Estudios de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas (2009), la integración de los espacios disciplinarios se logra a través de cursos optativos y obligatorios que combinan contenidos de diferentes disciplinas relacionadas, permitiendo superar la fragmentación del conocimiento. Algunos de estos cursos utilizan el ABP para facilitar la integración de los contenidos.

En la Universidad Nacional de Tucumán, de acuerdo con la Resolución de Acreditación N° 961/11 (2011), se llevan a cabo actividades de integración curricular horizontal y vertical, como el módulo de Emergentología y el módulo de Aprendizaje Clínico Temprano. Además, existen actividades interdisciplinarias entre Bioquímica y Semiología, así como algunas cátedras, como Biología y Física, que elaboran materiales impresos con un enfoque de resolución de problemas.

En la Universidad Nacional de La Rioja, la integración de los espacios curriculares de las Ciencias Médicas se realiza a través de un examen final integrador, según la Ordenanza N° 363/2008 (2008).

En la Universidad Nacional de La Plata, Tricerri et al. (2020) proponen la creación del "Taller de Integración Intercátedras" para los estudiantes de la Facultad de Medicina, con el objetivo de fomentar la integración. Esta actividad utiliza la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas, reuniendo a docentes de diferentes asignaturas para generar discusiones integradas e involucrar a los estudiantes en una visión global. Se busca promover el encuentro de conocimientos complementarios y contrastar los contenidos que se pueden integrar en la atención integral del paciente.

## **2.7. La Oportunidad de creación del Taller de Capacitación Docente en Aprendizaje Basado en Problemas**

Ninguna reforma o transformación de la docencia tiene posibilidad alguna de prosperar si no se apoya en y va acompañada de iniciativas de formación e incentivos al profesorado. Se precisa romper la inercia establecida, las tradiciones y rutinas asentadas y, sobre todo, la presión de los otros compromisos tanto hacia dentro de la universidad (investigación, docencia, gestión, empeños y reuniones varias, etc.) como hacia fuera de la misma (asesorías, extensión cultural, convenios, informes y estudios, etc.) que sobrecargan la agenda del profesorado y des-priorizan la atención necesaria a la docencia. (Dearing, 1997; Bricall, 2000 y Valcarcel, 2003)

Díaz Barriga (2012), agrega que una perspectiva actual de la innovación se encuentra en la orientación genérica de las reformas educativas hacia los fundamentos de diversas propuestas del constructivismo, como el ABP o el Aprendizaje Colaborativo. Sin embargo, contradiciendo esta visión, en muchos países se sigue enfocando en la generación de exámenes a gran escala que se centran en procesos de memorización y aplicación mecánica de la información.

Este autor afirma que:

Todo ello genera en la mayoría de los casos alguna confusión docente. Precisamente por esto afirmamos que la innovación no sedimenta sus elementos en el aula; los profesores no alcanzan a discernir el sentido pedagógico y didáctico de una propuesta educativa, esto es, no acaban de llevarla a plenitud en el aula. (p. 29)

El "Taller de Capacitación Docente en Aprendizaje Basado en Problemas", propuesta presentada en este trabajo, encuentra su creación fundamentada en las problemáticas identificadas dentro de la FCM, en las recomendaciones del organismo técnico argentino encargado de evaluar la calidad de las instituciones universitarias, así como en los planes de mejora presentados por las facultades de medicina durante el proceso de acreditación de sus carreras.

El relevamiento de estos antecedentes muestra que la estrategia del ABP en espacios destinados a la integración de contenidos disciplinares, como el TI III de la FCM, tiene un carácter novedoso. Esto se debe no solo a que otras facultades de la región no evidencian esa combinación, sino también a que dentro de la propia UNSE no se conocen estrategias educativas que conjuguen, en un solo espacio, el aprendizaje de la toma de decisiones científicas, el enfoque holístico, el aprendizaje auto dirigido, la colaboración en equipo, el aprendizaje de la escucha y la participación pertinente en un debate.

En este sentido, D'Amour y Oandasan (2005) sugieren que el ABP en carreras de medicina debe fomentar esta integración interdisciplinaria para que los estudiantes puedan comprender la importancia de una atención centrada en el paciente. La colaboración entre diferentes disciplinas permite que los estudiantes desarrollen una comprensión más amplia de las necesidades del paciente y puedan brindar una atención más holística y efectiva. Por su parte, Thistlethwaite et al. (2010) señalan que en la enseñanza de la medicina se debe fomentar dicha integración para que los estudiantes desarrollen habilidades de liderazgo y colaboración en equipo en la resolución de problemas complejos en el contexto clínico.

El mejoramiento de las prácticas docentes y el éxito de la implementación de la estrategia requieren en primera instancia un tutor capacitado. Acuerdo con Salinas

(1994) en que “... nos encontramos frente a una buena enseñanza en la medida en que tras ella haya buenos profesores y profesoras, no sólo objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación bien formulados y ordenados” (p. 6).

Y “los mejores profesores son aquellos que saben por qué hacen lo que hacen cuando enseñan. Ellos toman en consideración diversas alternativas, sopesan sus posibles efectos y evalúan sus decisiones recogiendo evidencias relevantes” sostiene Rathes et al (1971)<sup>1</sup> en Zabalza (2008, p. 201).

Si bien el proyecto curricular de la FCM solo hace una breve referencia a la capacitación pedagógica continua de la planta docente, es factible llevar a cabo dicho proyecto debido a que la UNSE cuenta con políticas de actualización y perfeccionamiento de sus docentes, las cuales están enunciadas en su Estatuto. Se destaca que el perfeccionamiento abarca la capacitación en el área científica o profesional específica, así como los aspectos didácticos y el desarrollo de una adecuada formación interdisciplinaria de manera continua a lo largo de la carrera académica.

El rol de tutor que los docentes de la UNSE asumen en la dinámica del Taller de Integración III, con la aplicación del ABP, requiere una intervención transformadora. La FCM debe fomentar el crecimiento académico en este aspecto, asumiendo la responsabilidad de los procesos necesarios para el desarrollo de cambios hacia una comprensión de este nuevo rol. El tutor necesita estar convencido de las cualidades de su aplicación, lo cual va más allá de la capacitación; se trata de una convicción profunda que sustenta su labor basada en su capacidad reflexiva y su capacidad para adaptarse según la comprensión de la situación. Por lo tanto, la formación del docente de la FCM se enfrenta al enorme desafío de su profesionalización y actualización en los conocimientos más avanzados en metodologías activas de enseñanza.

---

<sup>1</sup> Rathes, J.; Pancella, J.R. y Van Ness, J. S. (1971): *Studying Teaching*. London: Prentice-Hall.

### **3. Objetivo General**

- Diseñar un Taller de capacitación continua para docentes tutores y evaluadores del TI III de la carrera de medicina de la UNSE en ABP para transitar procesos de enseñanza y de aprendizaje “centrados en el docente” a otros “centrados en los estudiantes”.

#### **3.1. Objetivos Específicos**

- Releva las recomendaciones de organismos de acreditación para las carreras de grado y posgrado en Argentina, enfocadas en la formación complementaria del docente de medicina, y analizar las estrategias institucionales existentes para su mejora.
- Establecer una base sólida de conocimientos teórico-metodológicos que respalden la propuesta de capacitación docente y permitan su implementación exitosa.
- Perfilar una propuesta modular que construya capacidades y habilidades en los docentes tutores en la aplicación de ABP en concordancia con los contenidos curriculares de las asignaturas que se deben integrar en el TI.

## **4. Marco Conceptual**

### **4.1. La Innovación Educativa en el Nivel Superior**

Dado que la presente propuesta busca desarrollar habilidades y competencias docentes necesarias para implementar y guiar adecuadamente el aprendizaje de los estudiantes de medicina en un enfoque pedagógico diferente al modelo tradicional de enseñanza, nos apoyamos en el planteo de Camilloni (2010), sobre la necesidad de transformar la universidad con el fin de formar profesionales altamente especializados y flexibles, capaces de adaptarse a los cambios tecnológicos y sociales, con habilidades específicas para trabajar en entornos complejos e inciertos.

Toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas, para propiciar una mejora en los pensamientos y en las prácticas de formación que demandan el desarrollo profesional e institucional, con el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa, es para Macanchí Pico et al (2020) una innovación educativa.

El concepto de innovación educativa ha sido abordado por diversos autores desde distintas perspectivas. En este sentido, es relevante destacar el aporte de Barraza Macías (2005) en cuanto a las características de la innovación. Por un lado, se trata de la introducción de algo nuevo, ya sea algo previamente utilizado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se aplica en nuevas circunstancias, con diferentes propósitos, combinaciones o formas de organización, entre otras posibilidades. Por otro lado, estas nuevas formas de hacer o utilizar algo deben generar una mejora. Sin embargo, es importante subrayar que dicha mejora debe ser resultado de un cambio intencional, es decir, planificado, deliberado y sistematizado, con el objetivo de alcanzar un nivel superior en relación a las metas y objetivos previamente establecidos.

Aunque el concepto de innovación implica una mejora, por la introducción de elementos nuevos, no toda mejora puede considerarse como innovación. Por lo tanto, es necesario distinguir esos términos. Según Gros Salvat y Lara Navarra (2009), la mejora se refiere a conservar y seguir un camino ya iniciado, que ha demostrado resultados positivos. Por otro lado, la innovación implica generar un cambio real y no solo modificaciones en la estructura o el proceso. Esta distinción implica desafíos no planificados en la gestión de la innovación, así como en la elección de un modelo para llevarla a cabo.

Asimismo, es necesario destacar otra base teórica expresada por Zabalza (2013) cuando afirma que:

Una cosa es cambiar y otra bien distinta es innovar. Innovar no es sólo hacer cosas distintas, sino hacer cosas mejores. Innovar no es estar cambiando constantemente (por aquello de identificar innovación con cambio), sino introducir variaciones como resultado de procesos de evaluación y ajuste de lo que se estaba haciendo. La cuestión es introducir procesos innovadores que vayan asentando prácticas que supongan una mejora de la calidad de lo que se está haciendo. (p. 117)

Además, es fundamental mencionar que según Lucarelli (2004), la innovación implica romper con el estilo didáctico habitual al interrumpir comportamientos repetitivos a lo largo del tiempo. Esta nueva práctica puede relacionarse con las prácticas existentes mediante mecanismos de oposición, diferenciación o articulación. La innovación como ruptura implica considerar cómo cambian las formas habituales de la relación entre el docente, el alumno y el contenido, y cómo se incluyen los sujetos del aprendizaje como protagonistas. Es decir, implica determinar qué estrategias se utilizan para permitir que el estudiante sea un agente activo en su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la misma autora también sostiene que la innovación, desde una perspectiva crítica, implica la participación activa de los sujetos involucrados en la gestación y propagación de la experiencia. Este protagonismo implica tomar decisiones sobre cómo interrumpir formas tradicionales instituidas, quiénes toman la iniciativa, qué problemas se perciben, a qué necesidades se responde y cómo se organiza la nueva práctica. En contraste, las llamadas "innovaciones" desde una perspectiva tecnicista delegan la programación, el diseño y las decisiones a actores externos al contexto donde se desarrolla la práctica. A los docentes y a aquellos involucrados en el aula se les asignan actividades de implementación de proyectos que les son ajenos, en un contexto de participación más aparente que real.

Debido a esta característica fundamental es que se pensará a la innovación "como una propuesta que plantea una ruptura respecto de los modos naturalizados de las prácticas de enseñanza en las que se pueden reconocer diferentes problemáticas a ser mejoradas, a

través del diseño de una propuesta alternativa de intervención” (Ungaro y Morandi, 2022, p. 2).

Por su parte, Zabalza (2013) afirma que:

Ninguna innovación es viable sin un programa paralelo de formación del profesorado. Para algunos profesores este tipo de afirmaciones resultan chocantes e, incluso, ofensivas. Es como si se pretendiera decir que ellos no son capaces de innovar sin tener que recibir cursos para ello. Después de tantos años de experiencia como profesores les parece más que demostrada su capacidad docente e innovadora. (p. 127)

En el mismo sentido, Wassermann (1994) señala que “ninguna innovación educativa, por prometedora que sea, puede ser totalmente exitosa en cualquier circunstancia. Siempre habrá alumnos que odien los casos y prefieran que el maestro dicte una clase magistral” (p.14). Además, sostiene que “es posible que a los docentes nos fascinen las innovaciones, pero queremos tener todo aprendido hoy mismo. La paciencia, el estudio empeñoso de los complejos procesos interactivos que se dan en el aula, no es nuestro fuerte” (p.12).

Para comprender los cambios que se pretenden construir, se destaca los aportes de Fullan (2007) quien ha defendido la necesidad de incorporar cambios significativos en la educación para poder enfrentar los desafíos de la sociedad actual. El autor sostiene que la innovación educativa no solo implica cambios tecnológicos, sino también cambios en la forma en que se enseña y se aprende. En este sentido, ha propuesto una serie de estrategias y herramientas para mejorar la calidad de la educación, como la colaboración entre docentes, la evaluación formativa y la retroalimentación efectiva, la enseñanza centrada en el estudiante y el uso de datos para la toma de decisiones.

Las transformaciones del proceso de formación universitaria arraigado por la tradición que propone Fullan (2007) son centrales mientras deben estar lideradas por los propios docentes y deben ser sostenibles a largo plazo; en tal sentido, Zabalza (2013) agrega que se debe “mantener los cambios hasta tanto se haya podido consolidar la nueva cultura que los cambios (cuando son cambios y no meros sucedáneos) conllevan

necesariamente” (p. 113). Estas definiciones cobran particular interés para esta propuesta en tanto se la piensa como formación continua.

Al enmarcar la innovación desde estas perspectivas, se reconoce la complejidad y la interrelación de diversas variables involucradas en esta propuesta. Esta concepción implica la introducción de nuevas ideas, métodos y prácticas en el contexto educativo de la FCM, con el propósito de generar un impacto directo en las prácticas de enseñanza. Se busca fomentar un enfoque pedagógico más participativo y centrado en el estudiante, con el objetivo de promover un aprendizaje más significativo y contextualizado.

#### **4.2. El ABP: una metodología innovadora en el aprendizaje**

De Bellis (2014) plantea la necesidad de transformar la educación para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas complejos, lo que puede lograrse a través de la implementación de metodologías activas y participativas.

Lo antes mencionado se complementa con los aportes de Dussel (2010), quien destaca la importancia de una educación orientada a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos socialmente, lo que implica una formación integral que incluya no solo conocimientos teóricos sino también habilidades para la resolución de problemas prácticos.

En este sentido, el ABP es especialmente útil en la formación de estudiantes de Medicina, ya que les permite desarrollar habilidades para resolver problemas reales en el campo de la salud. Esta metodología se basa en un enfoque constructivo de aprendizaje, que se orienta hacia la comprensión y no se limita únicamente a la repetición memorística de información.

Pozo y Pérez Echeverría (2009) resaltan la importancia de formar profesionales competentes que sean capaces de comunicarse, analizar, tomar decisiones, resolver problemas y colaborar con otros. Según los autores, adquirir conocimientos de manera repetitiva, como se encuentra en el currículum tradicional, no es suficiente para lograr este objetivo. Aunque el conocimiento es necesario para desarrollar competencias, simplemente acumular una gran cantidad de conocimientos no garantiza que un estudiante sea competente para aplicarlos de manera efectiva.

Barrows (1986) sostiene que el ABP es una estrategia de enseñanza que simula la práctica clínica y permite desarrollar habilidades para la toma de decisiones. Al trabajar con problemas clínicos, los estudiantes aprenden a aplicar los conocimientos teóricos a situaciones reales, lo que les ayuda a desarrollar habilidades para la práctica clínica.

Esta estrategia fue desarrollada y llevada a la práctica en los años 60 en la Escuela de Medicina de la Universidad de Mc Master en Canadá y desde entonces ha habido una gran diseminación por el mundo de este enfoque educativo.

Martínez Viniegra y Cravioto Melo (2002), lo definen como:

Una estrategia educativa que permite desarrollar en el alumno el razonamiento y el juicio crítico. El principio básico consiste en enfrentar al alumno a una situación y darle una tarea o un reto como fuente de aprendizaje. No es simplemente un método para facilitar el aprendizaje, sino que representa una interpretación particular de los procesos de enseñanza y de aprendizaje diferente a la implícita en la didáctica tradicional.

La principal actividad recae sobre el que aprende convirtiéndose en el soporte fundamental de la formación y fuente privilegiada de conocimiento. El docente cumple con el rol de estimulador, facilitador y orientador permanente, y el estudiante va descubriendo, elaborando, reconstruyendo, reinventando y haciendo suyo el conocimiento. Esta verdadera enseñanza promueve un aprendizaje continuo y significativo. (p. 3)

Para diseñar de manera efectiva las actividades de enseñanza en ABP, es crucial tener una comprensión clara de lo que se entiende por problema y diferenciarlo de un simple ejercicio. La Real Academia Española define un problema como una cuestión que requiere aclaración. Varios autores lo conciben como cualquier situación que genera cierto grado de incertidumbre y que desencadena una conducta orientada a buscar su solución. Según Lester en Abramovich et (2022), un problema se define como “una situación que un individuo o un grupo quiere o necesita resolver y para la cual no dispone de un camino rápido y directo que lo lleve a la solución” (p. 17). Esto exige que

la persona tome decisiones sobre el proceso que debe seguir, las técnicas que debe emplear, el tipo de solución que es adecuada, etc.

Pozo y Pérez Echeverría (2009) sostienen que un ejercicio, en cambio, es una tarea más o menos complicada en función de los propios conocimientos y experiencia, para la cual ya se sabe de antemano cómo afrontarla y resolverla, es decir, casi no es necesario tomar decisiones porque son tareas para las que ya se dispone de recursos o conocimientos que llevan de forma más o menos inmediata a la solución. Sólo requieren la puesta en marcha de técnicas que pueden convertirse en rutinas por medio de ejercicios repetitivos. Si bien la diferencia entre un problema y un ejercicio puede ser considerada como una cuestión de grados, hay ciertas características que hacen que una tarea esté más cerca de un ejercicio que de un problema.

Los mismos autores sostienen que, de todos modos, no se trata de elegir si enseñar mediante ejercicios o mediante problemas, sino de saber diferenciar unos de otros para que las tareas propuestas a los alumnos se sitúen a lo largo de un continuo que va de los ejercicios a los problemas. El aprendizaje de la solución de problemas necesita que las tareas sean lo suficientemente abiertas como para proponer un desafío a los estudiantes, pero también lo suficientemente cerradas como para que tengan los conocimientos que les permitan comprender la tarea y avanzar en el proceso de solución. Es decir, aunque la meta final sea enseñar a los alumnos a resolver problemas, para ello se necesita dotarlos de las técnicas necesarias, que deben aprenderse mediante ejercicios.

Jessup (1998) agrega que la metodología del ABP no tiene como objetivo principal la resolución completa del problema, sino que actúa como un catalizador para modificar la conducta del estudiante, alejándolo de la recepción pasiva de la información y el aprendizaje memorístico. Los problemas son el punto de partida que permite al estudiante identificar sus propias necesidades de aprendizaje, así como los temas que requiere abordar para resolverlos de forma individual o en grupo.

Por su parte, Davini (2009) afirma que:

Las secuencias de enseñanza nunca se identifican con el desarrollo de una "única clase", dentro de los rígidos horarios de tiempos escolares o académicos. Por el contrario, representan un diseño básico de actividades secuenciadas, desarrolladas a lo largo de un tiempo de asimilación y aprendizaje. (p. 79)

De acuerdo con Abramovich et al. (2022), los actores principales en el ABP son el estudiante, el docente y la situación problema. La metodología del ABP consta de tres pasos: el planeamiento, el desarrollo y el cierre.

Durante el planteamiento y el desarrollo, el docente desempeña diversos roles fundamentales. Su labor abarca plantear la situación problema, delimitar contenidos y actividades, y establecer metas de aprendizaje que fomenten el desarrollo de aptitudes de razonamiento complejo. Además, se encarga de enfocar y contextualizar el problema desde una perspectiva académica, proporcionando retroalimentación especialmente en la formulación de hipótesis y planteamiento de soluciones. Al llegar al cierre del proceso, el docente concluye destacando los conceptos aprendidos, promoviendo la transferencia de nuevos conocimientos y evaluando tanto a nivel individual como grupal a los estudiantes. Aunque puede haber superposición de actividades debido a la incertidumbre, es esencial que el docente guíe de manera efectiva todo el proceso de ABP.

Por su parte, los estudiantes desempeñan roles fundamentales durante el desarrollo del proceso. En primer lugar, participan en la lectura y análisis detallado del escenario del problema, discutiéndolo en equipo para garantizar una comprensión compartida. A continuación, contribuyen en la generación de ideas a través de una lluvia de ideas, explorando teorías, hipótesis y posibles soluciones. Posteriormente, colaboran en la elaboración de listas que identifican lo conocido y lo desconocido sobre el problema, estableciendo así áreas que requieren investigación adicional. Basándose en esto, participan en la planificación de estrategias de investigación y en la definición clara del problema a abordar. Además, contribuyen en la recopilación y análisis de información relevante proveniente de diversas fuentes. Finalmente, colaboran en la presentación de resultados, que incluyen recomendaciones, predicciones o inferencias relacionadas con la solución propuesta.

En el cierre del proceso, los estudiantes desempeñan roles esenciales. Elaboran el reporte final, realizan una autoevaluación y presentan la propuesta al grupo. Estas responsabilidades les permiten consolidar y comunicar eficazmente los resultados y soluciones obtenidos.

El desarrollo efectivo del ABP, agrega Abramovich et al. (2022), requiere de cuatro requisitos esenciales. En primer lugar, es necesario que el número de estudiantes por tutorías no supere los 10, para garantizar una atención personalizada y un seguimiento

adecuado. Asimismo, se requieren centros de salud adecuados, que permitan a los estudiantes adquirir competencias en situaciones reales. Además, se necesitan recursos edilicios, bibliográficos y financieros pertinentes. Sin embargo, el requisito fundamental es contar con un número suficiente de tutores capacitados, quienes serán responsables de guiar y orientar a los estudiantes en el proceso.

Este mismo autor afirma que tras varios años de experiencia en la formación médica mediante el uso del ABP, hemos notado que a veces se ve afectado por la influencia reproductiva arraigada en la mayoría de los docentes formados con métodos clásicos. Resulta preocupante ver cómo debemos intervenir en estas situaciones, especialmente cuando los temas abordados están dentro del estricto dominio de especialidad del docente. Los docentes con más experiencia tienden a intervenir en el proceso de resolución de problemas ofreciendo soluciones y adoptando una actitud paternalista de ayuda.

Por tanto, el éxito de la aplicación del ABP como estrategia innovadora en el proceso requiere:

Considerable atención por parte del maestro y del alumno sobre los objetivos de aprendizaje, y la identificación de los procesos cognitivos adecuados. La habilidad del maestro para desempeñarse como tutor, representa la fortaleza o debilidad de la metodología de solución de problemas. Es necesario implementar talleres para tutores, en donde se establezcan las tácticas de desempeño y la calidad para el diseño y aplicación del ABP. (Martínez Viniegra y Cravioto Melo, 2002, p. 3)

Por su parte, Walton y Matthews (1989) señalan que las principales dificultades de la introducción del ABP en las facultades de medicina, reconocidas por todas las escuelas, es la variación en la calidad de los profesores, y sostienen que:

Es en el eslabón que representa la calidad del profesor, como tutor, donde reside la fuerza o la debilidad de la cadena del ABP. Es imprescindible realizar talleres de desarrollo del profesorado para los tutores, que sean amplios y con buena

asistencia. Muchos intentos de aplicación del ABP fracasan debido a la inadecuada capacidad de los docentes tutores. (p. 552)

Harden y Crosby (2000) también han discutido estos desafíos específicos y coinciden en que:

El ABP requiere una reorientación del rol del docente, pasando de ser un "experto" que proporciona información a ser un facilitador del aprendizaje. Esto implica un cambio en la mentalidad y la actitud de los docentes, y puede requerir una formación específica para ayudarles a desarrollar las habilidades necesarias. La metodología es diferente a la enseñanza tradicional basada en la transmisión de conocimientos, lo que puede hacer que los docentes se sientan incómodos con su capacidad para enseñar eficazmente en este contexto. (p. 339)

Cantarini et al. (2010) destacan que:

La formación pedagógica del profesorado universitario cobra en la actualidad una significativa importancia a los efectos de estimular la innovación, el sentido crítico, la reflexión, la creatividad en función de cubrir las necesidades de aprendizaje que demanda su práctica docente, todo ello contribuye a elevar la calidad de la formación del estudiante de la Educación Superior. (p.12)

#### **4.3. El Taller como Modalidad de Trabajo en la Formación de Docentes**

La incorporación del concepto de taller es fundamental para esta propuesta. Ander Egg (1994) lo define como una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. González Tirados y González Maura, (2007) agregan que en un taller se proponen estrategias formativas de carácter eminentemente práctico que permiten propiciar la formación y desarrollo de habilidades y competencias en los docentes. Por su parte, Urrego Tobón (2011) destacan que el taller se presenta como un espacio para la reflexión, el debate y la confrontación de ideas y conocimientos buscando la construcción colectiva de conceptos y teorías en

torno al saber científico, generando un encuentro de los saberes propicio para el trabajo en equipo e interdisciplinario, para el diálogo, para la reflexión y acuerdos entre los diferentes actores del proceso formativo en función de construir una comunidad de aprendizaje en que se favorezca el desarrollo de competencias individuales y la manifestación de construcciones colectivas desde las distintas áreas del conocimiento.

Presenta las siguientes características descritas por Cano (2012):

Es un dispositivo de trabajo con grupos; es limitado en el tiempo, tiene objetivos específicos y es un proceso en sí mismo, aunque pueda estar inserto en un proceso mayor que tiene una apertura, un desarrollo y un cierre. Es un espacio que se caracteriza por la producción colectiva: los aprendizajes y creaciones se producen a partir de un diálogo de experiencias y saberes basado en el protagonismo de los participantes. Busca la integración de teoría y práctica; hay un "aprender haciendo" y un "hacer aprendiendo". (p. 33)

Lerner y Torres (2009) argumentan que para fortalecer la formación de los docentes y generar cambios en el aula, es fundamental fomentar la construcción de herramientas conceptuales que les permitan operar de manera autónoma. Enseñar es una tarea compleja que requiere profesionales autónomos. Solo cuando los docentes se apropian de los conocimientos didácticos existentes, pueden asumir la responsabilidad de mantener y expandir las transformaciones en su práctica. Así, el proceso formativo establece vínculos estrechos entre los espacios de discusión, reflexión y planificación con los docentes, así como la implementación de proyectos didácticos en el aula.

En concordancia con lo anterior, Rodríguez (2003) y Zabalza (2012) destacan la importancia del taller como espacio donde los participantes pueden aprender haciendo, y donde se fomenta el trabajo colaborativo y la creatividad. Además, la implementación de talleres en el plan de estudios puede mejorar la calidad de la enseñanza, al permitir una mayor interacción entre los estudiantes y los docentes, y al enfocarse en objetivos específicos y medibles.

Schön (1983), reconocido teórico de la educación, ha abordado el tema de la capacitación docente desde una perspectiva reflexiva, al sostener que la misma debe fomentar la reflexión sobre la práctica docente, y permitir mejorar la capacidad para

resolver problemas en el aula. En tal sentido, en el contexto de este trabajo, se entiende por capacitación docente en los términos definidos por Ander Egg (1999) como un conjunto de propuestas de contenidos o metodologías de actualización en las diferentes disciplinas en las que se desempeñan los docentes. Este autor la define como “Hacer apto para una cosa. Preparación para adquirir o mejorar los conocimientos y las aptitudes que la formación profesional no ha proporcionado para realizar una tarea o actividad educativa”. (p. 46)

Existe una variada literatura que señala las diferencias entre la idea de formación de la de capacitación y sus diferencias para analizar las prácticas profesionales docentes. Sin embargo, se toma como guía la propuesta de Alanís (2001) cuando sostiene que la capacitación se enfoca en la adquisición de habilidades técnicas específicas y conocimientos para realizar una tarea determinada que contribuirá a la formación entendida como el desarrollo integral del docente.

Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que debe ser enseñar y sobre cómo alcanzar los objetivos. Como sostiene Giroux (1997), “Tenemos que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza, y asumir el rol de profesionales reflexivos de la misma” (p. 176). Asumir ese rol, dice Remedí (2004) “es trabajar del lado de lo instituyente y no de lo instituido para poder finalmente intervenir (ubicarnos en medio de dos momentos) para trabajar sobre procesos emergentes y no sobre lo dominante” (p. 3).

Practicarlo, dice Giroux (1997):

Permitirá ubicarnos en la categoría de intelectuales transformativos, no solo como académicos sino como participes activos y reflexivos en el desarrollo de una sociedad libre y democrática cuando proporcionemos a los estudiantes oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. (p. 178)

Finalmente, resulta relevante considerar lo expresado por Zabalza (2008) de que no hay innovación que se desarrolle sin dificultades, polémicas o dudas. Además, la

intervención docente en temas curriculares en el nivel superior, según lo planteado por Coscarelli (2021a), requiere enfoques apropiados debido a la complejidad del objeto de estudio en el que se entrecruzan sentidos y prácticas múltiples. Asimismo, esta intervención implica una responsabilidad e influencia en el conjunto del sistema y en la sociedad en su totalidad.

En este sentido, Zabalza (2008) sostiene que "sólo los cambios menores, aquellos que no problematizan el sistema ni rompen con el statu quo de las rutinas establecidas, progresan de forma lineal y sin quebrantos" (p. 199). Por consiguiente, asumo el desafío de proponer esta intervención como una oportunidad para incorporar cambios y perspectivas a la FCM, teniendo en cuenta la integración interdisciplinaria en torno a problemas de la práctica profesional.

#### **4.4. Las mediaciones tecnológicas del ABP**

Uno de los grandes retos que enfrenta la Universidad es el de formar individuos capaces de continuar su capacitación a lo largo de toda la vida y esta necesidad conduce a cuestionar los espacios donde se lleva a cabo, los medios, el rol del docente y del alumno, las metodologías a emplear, los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cabero Almenara, 2005).

En ese sentido, Zabalza (2008) sostiene que:

Un repaso somero a los contenidos de los proyectos de innovación que se presentan a las diversas convocatorias de las universidades deja bien a las claras que el contenido fundamental de las innovaciones suele tener que ver con la introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza. Hoy por hoy, las nuevas tecnologías constituyen el eje vertebrador del esfuerzo innovador en la docencia universitaria. (p. 123)

Con este panorama, se puede pensar en introducir las TIC a la Universidad como nuevas herramientas que pueden colaborar en la educación pero a la vez se requiere de un proceso de reflexión (Salinas, 2004). Cómo, de qué manera, para qué, son las preguntas

que es necesario responder para que la incorporación de las TIC responda a una auténtica necesidad y no a una moda impuesta desde afuera.

Además, Martínez (2021) afirma que:

Quando se trata de integrar las TIC en las labores pedagógicas de los docentes, es preciso que éstos desarrollen tres habilidades básicas: manejo pedagógico de los contenidos, conocimiento de las herramientas y programas informáticos para determinar cuál resulta pertinente para realizar el proceso de mediación didáctica a partir de la integración de las TIC. (p. 31)

Por su parte, Font Rivas (2008) indica que “Las plataformas convencionales basadas en Moodle <sup>2</sup> pueden dar una respuesta adecuada a las necesidades del aprendizaje en ABP” (p. 259).

En este sentido, Garibay (2014) afirma que "Las plataformas brindan la posibilidad de que en un único entorno virtual, se acceda a diversos medios que permiten la interacción entre docentes y alumnos" (p. 36). Además, según la misma autora, "En las plataformas es posible combinar distintas modalidades de trabajo entre profesores y alumnos, tanto sincrónicas (chat) como asincrónicas (foros, wikis, correo electrónico, blogs)" (p. 36).

En particular, el foro virtual es una herramienta que se basa en el correo electrónico, y constituye un espacio de intercambio en donde se encuentran los mensajes propios del tema y de las personas que están participando.

Esta modalidad de trabajo colaborativo también permite introducir el concepto de la evaluación mediada por TIC, la cual ofrece flexibilidad en términos de horarios y ubicación debido a la comunicación asincrónica. Entre las tres formas propuestas por Barberá (2004), destaca la evaluación colaborativa, que implica el registro y la visualización de los procesos colaborativos. Esta categoría incluye actividades como los foros virtuales y la edición conjunta de un documento en línea por parte de varias personas.

---

<sup>2</sup> La plataforma Moodle es un sistema de gestión del aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés) de código abierto ampliamente utilizado en el ámbito educativo. Moodle proporciona un entorno virtual de aprendizaje en el que los educadores pueden crear y administrar cursos en línea, brindando a los estudiantes acceso a materiales educativos, actividades interactivas, foros de discusión y herramientas de evaluación.

Sin embargo, Garibay (2008) destaca dos aspectos centrales. En primer lugar, señala que estas herramientas no cambian por sí solas la enseñanza o el aprendizaje, ni están diseñadas con ese fin. En su lugar, es necesaria la presencia del docente o tutor para guiar y encauzar la discusión, así como una clara planificación e identificación de los objetivos docentes que se pretenden alcanzar con la actividad. En segundo lugar, resalta la importancia de contar con docentes preparados y un equipo de informáticos dispuestos a asesorar y diseñar las propuestas de los docentes. Estas condiciones son probablemente las que limitan una mayor adhesión al uso de las tecnologías en la enseñanza.

Estos conocimientos, según Valverde Berrocoso et al. (2010), claramente trascienden los que posee individualmente un experto en un contenido curricular (como un profesor con experiencia en la enseñanza de una disciplina), un experto en TIC (como un ingeniero informático) o un pedagogo experto (como un tecnólogo educativo). Por lo tanto, la formación del profesorado para la integración de las TIC requiere una reconsideración de los enfoques y prácticas actuales, que están demasiado enfocados en la capacitación técnico-informática, sin relación con los contenidos curriculares específicos ni con los contextos de aplicación.

## **5. Diseño de la Innovación Propuesta: "Taller de Capacitación Docente en Aprendizaje Basado en Problemas"**

### **5.1. Presentación**

Esta propuesta de intervención consiste en un espacio de capacitación destinado a los docentes del tercer año de la carrera de medicina, orientado al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), con un recorrido planteado en 8 módulos en los que se articulan espacios de formación teóricos que permitan la comprensión de los principios del ABP y el rol docente en él, pero principalmente un abordaje práctico con el objetivo de favorecer primero un proceso de "aprender haciendo" y "hacer aprendiendo", y con la finalidad de un replanteo del proceso de enseñanza durante el TI III después.

El espacio tendrá el formato de un taller, para destacar el carácter participativo y activo que se pretende que tenga el docente en formación durante la discusión, el diálogo y la reflexión sobre las prácticas educativas y la implementación del ABP dentro del currículo. Este formato de capacitación permite una práctica real de la integración disciplinar, con una flexibilidad tal que puede adaptarse a las necesidades y características específicas de los participantes, brindando opciones para personalizar la experiencia de aprendizaje, como sugieren Hmelo-Silver y Barrows (2006).

### **5.2. Objetivos**

- Desarrollar competencias, en el ámbito pedagógico, esenciales para que el docente tutor guíe al estudiante a una praxis reflexiva, con razonamiento científico, holístico e integrador.
- Identificar las principales características de los casos problemas que pueden incluirse en la metodología de ABP en concordancia con los temas curriculares abordados en las asignaturas que se integran.
- Desarrollar habilidades en la redacción de problemas abiertos y ambiguos, necesarios para trabajar el razonamiento hipotético deductivo en la metodología de ABP durante el TI.

- Conocer y practicar técnicas de discusión y de interrogatorio sobre el caso [*debriefing a case*]<sup>3</sup> con preguntas que estimulen el pensamiento reflexivo en el contexto del problema.
- Construir las *Notas para el docente*, que acompañen la narración de cada caso para anticipar los contenidos disciplinares que se desea que los estudiantes integren durante la discusión así como una identificación clara de los problemas que corresponde examinar en el TI III.
- Integrar las TIC en el proceso de formación en ABP y los principios de la metodología de la enseñanza basada en casos en tanto instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas.

### 5.3. Propósitos

- Generar instancias de reflexión institucional de la práctica áulica que nos alejen de la centralidad del docente en el proceso de enseñanza y de aprendizajes y nos acerquen a un modelo constructivista del aprendizaje.
- Generar un espacio de formación transdisciplinar que beneficie no solo a los docentes de medicina, sino también a los estudiantes y a la sociedad en general. Los futuros médicos podrán desarrollar habilidades claves como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y la colaboración, fundamentales para su formación integral y futuro desempeño profesional. Por su parte, la sociedad se beneficia al contar con ciudadanos capaces de resolver problemas, contribuir al desarrollo sostenible y al bienestar común.

---

<sup>3</sup> Debriefing a case: Maestre y Rudolph (2015) lo definen como “la conversación entre varias personas para revisar un evento real o simulado, en la que los participantes analizan sus acciones y reflexionan sobre el papel de los procesos de pensamiento, las habilidades psicomotrices y los estados emocionales para mejorar o mantener su rendimiento en el futuro” (p. 282).

## **5.4. Desarrollo Metodológico**

### **5.4.1. Población Objetivo**

Todos los profesores del tercer año de la carrera. Al 2023 son aproximadamente 50. Incluyen profesores titulares, adjuntos, asociados y jefes de trabajos prácticos de las siguientes asignaturas: Anatomía Patológica, Semiología, Diagnóstico por Imágenes, Farmacología General, Inglés II, Metodología de la Investigación II, Relación Médico-Paciente y Familia II, Bioética, Portugués I, Disección Anatómica y Salud Pública III. Estos docentes deben desempeñarse como tutores o evaluadores de los trabajos de integración presentados por los grupos de estudiantes para la acreditación de la asignatura Taller de Integración III.

### **5.4.2. Carga Horaria y Modalidad**

El taller tiene una carga horaria de 40 horas reloj, equivalente a 60 horas cátedra. El desarrollo se prevé en una modalidad de cursado de 2 encuentros presenciales semanales de 2 horas cada uno, a lo largo de 4 semanas consecutivas. En casos específicos, estos encuentros pueden extenderse según las necesidades particulares.

La carga horaria se completa con actividades semanales que se realizarán a través de la plataforma Moodle de la FCM en un aula específica que se creará para esta propuesta. En este entorno interactivo, los docentes tendrán acceso a materiales educativos, participarán en discusiones y colaborarán en la creación de casos clínicos, lecturas, videos y otros recursos complementarios. Además, podrán compartir experiencias y establecer interacciones entre ellos.

Debe tenerse presente que la puesta en marcha de un diseño proyectual es una instancia compleja y plena de dinamismo. La implementación del taller de formación se realizará de forma inmediata después de la finalización del periodo de exámenes ordinarios de febrero-marzo, de acuerdo con el calendario académico establecido por la FCM. Se ha considerado este momento como el más oportuno para impartir el taller, ya que los docentes contarán con un mayor tiempo disponible para dedicarlo a su propia formación. Esta elección busca asegurar que los docentes puedan participar activamente en el taller y aprovechar al máximo los recursos educativos ofrecidos, en beneficio de su desarrollo profesional.

El Equipo de Acompañamiento Técnico Pedagógico de la FCM desempeñará un papel fundamental al asumir la responsabilidad de llevar a cabo la ejecución de la propuesta. Como equipo especializado, su objetivo principal es coordinar y desarrollar estrategias de apoyo pedagógico para potenciar el aprendizaje y el desarrollo de competencias de los estudiantes. Sin embargo, su labor también abarca la planificación y diseño de programas educativos y la implementación de estrategias didácticas innovadoras, el acompañamiento docente y la evaluación de los resultados obtenidos. Se espera que en la ejecución de esta propuesta se priorice un modelo basado en el apoyo mutuo como estrategia de formación. Es decir, que profesores con experiencia en ABP tutoricen a los noveles sin importar el ciclo en el que se desempeña, la categoría o la dedicación.

### 5.4.3. Contenidos

Los contenidos deben ser sometidos a procesos de transposición didáctica, ya que requieren actualizaciones y estarán sujetos a una revisión periódica con el fin de incorporar los conocimientos exigidos por los avances científicos y los cambios sociales. Se ha diseñado como una secuencia modular de 8 unidades distribuidas en 4 semanas, como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Propuesta metodológica del taller.**

Semana	Módulo	Contenido
1	1: Introducción al ABP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción al ABP: definición, características y ventajas sobre sistemas tradicionales.</li> <li>- Principios pedagógicos del ABP: aprendizaje activo, colaborativo y autónomo, disposición de los actores en el aula.</li> <li>- El rol del docente tutor en el ABP.</li> <li>- Antecedentes de casos exitosos de ABP en facultades de medicina del país.</li> </ul>
	2. Integración del ABP en el plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación del ABP con el ciclo de formación básica del plan de estudios.</li> <li>- Identificación de áreas de conocimiento y las asignaturas que las integran y de las áreas de aprendizaje que deben abordarse mediante el ABP.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de los objetivos de aprendizaje de cada asignatura del tercer año de carrera.</li> </ul>
	3: Diseño de casos de ABP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de problemas de salud relevantes en el contexto del NOA.</li> <li>- Diseño de casos de ABP: redacción de casos abiertos y ambiguos que permitan un abordaje desde el método hipotético deductivo.</li> <li>- Definición de objetivos de aprendizaje, selección de información relevante que guíen un diagnóstico sindromático.</li> <li>- Construcción de las notas para el docente, que acompañen la narración de cada caso para anticipar los contenidos disciplinares que se desea que los estudiantes integren durante la discusión.</li> <li>- Evaluación de la calidad de los casos de ABP.</li> <li>- Ejemplos de diseño de casos de ABP coherentes con los objetivos de aprendizaje.</li> </ul>
2	4. Implementación del ABP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposición arquitectónica y estructura comunicacional en aula para una discusión efectiva.</li> <li>- Orientación de la discusión en grupo y síntesis.</li> <li>- Estrategias para guiar la discusión en grupo: preguntas abiertas, retroalimentación y resolución de conflictos.</li> <li>- Formulación de preguntas adecuadas para el interrogatorio en la tutoría siguiendo razonamientos inductivos, deductivos y abductivos.</li> <li>- Ejemplos de conducción exitosa en implementación del ABP en casos clínicos.</li> </ul>
	5. Evaluación del ABP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de evaluación en el ABP: formativa y sumativa.</li> <li>- Diseño de instrumentos de evaluación en el ABP: construcción de rúbricas de evaluación de trabajo</li> </ul>

3		<p>grupal y de exposición oral, listas de verificación y escalas de calificación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación del desempeño del docente tutor en el ABP.</li> <li>- La importancia de la comunicación y la colaboración entre los docentes tutores y evaluadores, para establecer criterios de evaluación compartidos y mecanismos de seguimiento para garantizar una experiencia coherente y de calidad para los estudiantes.</li> </ul>
	6. Aprendizaje en línea del ABP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plataformas y herramientas en línea para trabajar la construcción de casos clínicos.</li> <li>- Diseño de casos de ABP en línea: utilización de la herramienta wiki de la plataforma Moodle.</li> <li>- Guía de discusión en grupo en línea utilizando foros de discusión.</li> </ul>
4	7. Retos y oportunidades del ABP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desafíos y oportunidades del ABP en el contexto actual de la educación médica.</li> <li>- El ABP como una estrategia de innovación educativa.</li> <li>- Casos de éxito del ABP en la educación médica.</li> <li>- Ejemplos de superación de retos y aprovechamiento de oportunidades en el ABP.</li> </ul>
	8. Evaluación y cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación del programa de capacitación en ABP.</li> <li>- Identificación de oportunidades de mejora.</li> <li>- Reflexión final sobre el ABP como una estrategia de aprendizaje efectiva en la educación médica.</li> </ul>

#### 5.4.4. Metodología de Trabajo

El enfoque metodológico se basará en la integración de sesiones teóricas y prácticas.

Se hará especial énfasis en las actividades prácticas dado que proporcionará la oportunidad de aplicar los conocimientos en la construcción de casos clínicos abiertos y ambiguos, necesarios para trabajar el razonamiento hipotético deductivo, así como en la práctica de técnicas de discusión y del interrogatorio eficaz.

Para ello, se procederá a la conformación de grupos de 7 u 8 docentes participantes. Se buscará activamente lograr una composición interdisciplinaria en cada grupo, con el propósito de asegurar una perspectiva holística en las actividades prácticas planificadas.

Se considera que esto es de vital importancia, ya que fomentará el intercambio de conocimientos, experiencias y enfoques desde diversas disciplinas de la medicina. Esto permitirá a los docentes construir las “notas para el docente” que acompañan la narración de cada caso para anticipar los contenidos disciplinares que se desea que los estudiantes integren durante la discusión.

La mirada holística que se busca promover implica considerar todos los aspectos relevantes de un problema, teniendo en cuenta sus implicancias clínicas, éticas, sociales culturales y científicas. Al interactuar con docentes de distintas disciplinas, se podrá construir casos clínicos más completos y multidimensionales, generando una formación integral que potenciará la calidad de la enseñanza y la atención médica del futuro profesional.

Las discusiones y el diseño de casos se completarán a través de los foros de discusión y herramientas wiki de la plataforma Moodle que ofrece oportunidades valiosas para promover la participación activa de los docentes en la creación, edición y mejora de los casos clínicos.

#### **5.4.5. Evaluación del Taller**

La evaluación del taller se llevará a cabo mediante trabajos grupales, enfocados en dos pilares fundamentales. En primer lugar, se espera que cada grupo de docentes participantes construya al menos tres casos clínicos multidisciplinarios que tomen en cuenta sus implicancias clínicas, éticas, sociales, culturales, contextuales y científicas. Los problemas y los casos deberán estructurarse con base en una intención de estudio y se presentarán mediante la narración de episodios o hechos, en los que se incluyen datos del paciente o del problema que impliquen un reto para el estudiante en el sentido de definir términos y elaborar conceptos como paso preliminar para entender el problema.

Cada caso deberá incluir las preguntas que el docente puede realizar para facilitar la discusión, permitir explorar las diferentes interpretaciones y plantear hipótesis de resolución. Además, deberá proporcionar las "notas para el docente" que acompañen la narración de cada caso, con el objetivo de anticipar los contenidos disciplinares que se desean que los estudiantes integren durante la discusión.

En segundo lugar, se espera que los docentes construyan dos rúbricas de evaluación del TI III que serán las herramientas fundamentales para evaluar la resolución grupal de casos y permitirán valorar de manera objetiva y justa el desempeño de los estudiantes tutorizados.

La primera rúbrica será de tipo analítica utilizada para evaluar el informe escrito de los estudiantes. Esta rúbrica permitirá valorar la calidad y profundidad del informe, así como la adecuada incorporación de los aspectos clínicos, éticos, sociales, culturales y científicos abordados en el caso clínico.

Esta herramienta deberá contener criterios de evaluación, niveles de desempeño y puntajes. En cuanto a la presentación del trabajo, deberá evaluar la claridad y completitud de la portada, la inclusión de un índice que contenga todos los apartados, una introducción que enuncie los objetivos y alcances del trabajo, la organización en apartados o capítulos, la incorporación de bibliografía y/o webgrafía que cumpla con normas internacionales, y el uso de recursos adecuados que aporten claridad en la comprensión del tema.

En cuanto a la información, debe permitir valorar la pertinencia y relación con el problema planteado, la presencia de referencias teóricas y/o empíricas, la organización con títulos y subtítulos, la coherencia y cohesión en la presentación de ideas, y la fundamentación de las ideas y/o argumentos en todas las secciones del trabajo. En cuanto al abordaje metodológico, contendrá la identificación clara de los problemas de salud del caso, el análisis crítico desde marcos teóricos formales e informales, la correcta formulación y contextualización de los enunciados del problema, la presentación de juicios explicativos y valorativos, la pertinencia de la consulta bibliográfica, y la integración de los aportes de las asignaturas y fuentes consultadas en la conclusión.

El puntaje final otorgado se basará en la suma de los puntos asignados a cada criterio. La calificación final obtenida por el grupo se hará de acuerdo a una tabla de

equivalencias y se clasificarán como "Excelente", "Muy bueno", "Aceptable" y "No alcanza el nivel".

La segunda rúbrica analítica, que el equipo de docentes tutores debe construir, será la que se utilice para evaluar la presentación oral de los resultados del caso por parte de los estudiantes. Esta rúbrica tendrá en cuenta aspectos como la claridad de la exposición, el dominio de los contenidos, la capacidad para responder a preguntas y generar discusión, y la adecuada integración de los aspectos multidisciplinarios en la presentación.

Este instrumento deberá contener una serie de indicadores y criterios de evaluación. Por ejemplo, deberá poder evaluar el nivel de análisis, incluyendo la identificación de los problemas de salud contextualizados, el manejo de información actualizada y el uso de diferentes fuentes formales e informales, el análisis interdisciplinario de los componentes, la formulación y fundamentación de hipótesis en el marco contextual, la emisión de juicios explicativos y valorativos, y la solvencia conceptual. También deberá contener indicadores que valoren la formulación y organización de los enunciados del problema, incluyendo la exposición ordenada y clara, la delimitación precisa de los objetivos del trabajo, la exposición de enunciados contextualizados de los problemas del caso, y la explicación de las interrelaciones entre las diferentes dimensiones que lo componen.

Finalmente, deberá incluir un indicador para evaluar la comunicación de los resultados del trabajo, considerando la presentación oral y con vocabulario técnico, la comunicación ordenada y fluida, la respuesta fundamentada a las preguntas del tribunal evaluador, y la creatividad en el uso de recursos tecnológicos para fortalecer la presentación del tema. Los niveles de desempeño se clasificarán como "Excelente", "Muy bueno", "Aceptable" y "No alcanza el nivel", y se asignarán puntos según cada criterio.

La participación y el aprendizaje de los docentes en el taller serán evaluados teniendo en cuenta la calidad de las producciones grupales, la coherencia y relevancia de las preguntas planteadas en el caso clínico, la capacidad para anticipar los contenidos disciplinares mediante las "notas para el docente", así como la adecuada aplicación de las rúbricas en la evaluación del informe escrito y la presentación oral. Se valorará tanto el proceso de construcción como los resultados finales de los trabajos grupales, promoviendo un enfoque integral en la evaluación.

*Modelo de caso clínico esperado para la evaluación del taller:*

Caso Clínico: "Ascitis y pérdida de peso en un trabajador de la industria del carbón vegetal"

Presentación del caso:

Mario es un hombre de 62 años que trabaja como carbonero en Real Sayana, una localidad de la provincia de Santiago del Estero, donde las temperaturas son elevadas. Mario ha estado expuesto durante años al calor intenso debido a su trabajo, que implica la utilización de hornos a leña. Además, ha consumido bebidas alcohólicas desde los 30 años. En la actualidad, Mario presenta síntomas preocupantes, incluyendo hiporexia, una importante pérdida de peso, hipocolia y ascitis. Su esposa, Antonia, es diabética y obesa. El matrimonio no cuenta con seguridad social debido a sus sucesivos trabajos informales. Sus dos hijos varones, Luciano y Esteban, se han mudado a otra provincia en busca de empleo.

Notas para el docente:

- a. Se espera que los alumnos apliquen los conocimientos de Semiología para identificar posibles causas de la ascitis y la pérdida de peso en Mario.
- b. Los alumnos deben considerar los conceptos de Anatomía Patológica y Diagnóstico por Imágenes para interpretar los resultados de las pruebas y establecer un diagnóstico sindromático.
- c. Se espera que los alumnos apliquen los principios de Farmacología General para seleccionar medicamentos apropiados para el manejo de la ascitis y los síntomas relacionados.
- d. Los alumnos deben reflexionar sobre la importancia de la Relación Médico-Paciente y Familia al abordar la situación de Mario y su familia, considerando su contexto socioeconómico y emocional.
- e. Se espera que los alumnos analicen los aspectos éticos relacionados con el acceso a la atención médica y la equidad en la salud, así como los desafíos de Salud Pública asociados a la exposición ocupacional y el consumo de alcohol.

Lista de preguntas sugeridas para favorecer la discusión con y entre los estudiantes:

- a. ¿Cuáles podrían ser las posibles causas de la ascitis y la pérdida de peso en Mario?

- b. ¿Qué elementos clínicos y signos de alarma serían importantes de evaluar durante el examen físico de Mario?
- c. ¿Qué pruebas de laboratorio y estudios de diagnóstico por imágenes serían necesarios para llegar a un diagnóstico sintomático?
- d. ¿Cómo se pueden aplicar los conocimientos de Anatomía Patológica y Diagnóstico por Imágenes en la interpretación de los hallazgos?
- e. ¿Qué consideraciones farmacológicas serían relevantes para el manejo de la ascitis y los síntomas relacionados?
- f. ¿Cómo se puede abordar la relación médico-paciente considerando la situación de Mario y su familia?
- g. ¿Qué aspectos éticos y de Salud Pública podrían surgir en este caso?

Este caso clínico tiene como objetivo integrar los conocimientos de diversas asignaturas y promover una discusión en profundidad sobre el diagnóstico sindromático, el manejo terapéutico, la relación médico-paciente y los aspectos éticos y de Salud Pública en un contexto específico de trabajo y situación familiar.

#### **5.4.6. Bibliografía del Taller**

Textos en español:

1. *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una propuesta metodológica en educación superior.*

Valle, Ángela del y Escribano González, Alicia. ISBN: 9788427716179

Editorial: Narcea Ediciones (2010).

El libro describe el ABP como un método que podría sentar las bases para la reforma pedagógica en el Espacio Europeo de Educación Superior. El ABP surgió como una alternativa a la educación tradicional y se enfoca en que los alumnos resuelvan problemas específicos, siendo responsables de seleccionar materiales, definir la secuencia de aprendizaje y participar en la evaluación. El docente se convierte en tutor, y el pilar central de esta metodología es el alumno, quien aprende tanto de forma individual como colectiva. El ABP está en consonancia con el Sistema de Crédito Europeo, que valora el tiempo invertido por los estudiantes en aprender dentro y fuera del aula en lugar de solo contar las horas de clase.

2. *El aprendizaje basado en problemas en los estudios de enfermería.*

Fuentes Pumarola, Concepció y Ballester Ferrando, David. ISBN: 9788499841649. Editorial: Documenta Universitaria (2012).

La educación universitaria debe adaptarse a los cambios globales y al acceso de los estudiantes a la tecnología y fuentes de información. Estos cambios requieren un enfoque educativo centrado en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, en lugar de enfocarse únicamente en la acumulación de conocimientos. La docencia actual debe promover el aprendizaje transversal que capacite a los estudiantes para ser más autónomos, críticos, reflexivos y capaces de resolver los desafíos de una sociedad en constante cambio.

3. *El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud.*

Dueñas, Víctor Hugo. ISBN: 16579534136 Editorial: Red Colombia Médica (2006).

El texto destaca la importancia de estimular el pensamiento crítico en la formación profesional universitaria para garantizar la competencia y la calidad en la práctica. El enfoque de ABP se presenta como una metodología que promueve el desarrollo de competencias, como evaluar, debatir, opinar y decidir, a través de actividades que fomentan el autoaprendizaje y la autonomía cognitiva. En el ABP, se utiliza el error como una oportunidad de aprendizaje y se valora la autoevaluación y la evaluación formativa.

4. *La enseñanza por proyectos y el aprendizaje basado en problemas (ABP): dos enfoques para la formación universitaria desde una perspectiva innovadora.*

El texto resalta la necesidad de desarrollar nuevas formas de formación que sean innovadoras y se adapten a la sociedad actual, especialmente en el ámbito de la educación superior. La rápida respuesta a situaciones y problemas que surgen en la sociedad, así como la demanda de profesionales competentes para enfrentar los desafíos tecnológicos y sociales, requieren alternativas de formación en la educación. Una de las metas de la educación superior es preparar a los estudiantes para resolver las demandas de la sociedad a través del conocimiento científico, lo cual implica cambios en la práctica docente y enfoques innovadores como la Enseñanza por Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

5. *El estudio de casos como método de enseñanza.*

Wassermann, Selma (1994). Amorrortu editores S.A. Buenos Aires.

El estudio de casos como método de enseñanza es un recurso valioso para docentes de los últimos años de la escuela primaria y profesores de escuelas secundarias de todas las disciplinas. Está diseñado para aquellos interesados en aprender a implementar esta propuesta didáctica.

Los capítulos introductorios exploran los fundamentos teóricos del método y brindan pautas sobre cómo enseñar con casos. Esto incluye la selección adecuada de casos, la organización de los contenidos, la orientación de los estudiantes y la facilitación de debates sobre el contenido de los casos. Además, se ofrecen reflexiones y orientaciones interesantes sobre la evaluación cualitativa del desempeño de los estudiantes.

Textos en inglés:

6. *Twelve tips for constructing problem-based learning cases.*

Samy A. Azer, Ray Peterson, Anthony P. S. Guerrero y Gudrun Edgren (2012).

El texto resalta que uno de los elementos clave para introducir un programa de ABP es construir buenos casos. Los buenos casos deben reflejar los principios educativos, que incluyen:

- (a) Integración de ciencias básicas y clínicas junto con componentes de profesionalismo y psicosociales.
- (b) Fomento de la discusión de dominios cognitivos como identificación de problemas, generación de hipótesis, elaboración de un plan de investigación, evaluación de evidencia a favor y en contra de cada hipótesis, interpretación de hallazgos, construcción de mecanismos, uso de evidencia para refinar la hipótesis y elaboración de un plan de manejo.
- (c) Fomento de la discusión de casos en grupos pequeños con énfasis en el aprendizaje centrado en el estudiante.
- (d) Promoción del aprendizaje colaborativo y la contribución de los estudiantes a la discusión del caso, y
- (e) Fomento del trabajo en equipo y estrategias de aprendizaje autodirigido.

7. *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education.*

- Barrows, H. S., y Tamblyn, R. M. (1980). Springer Publishing Company.
8. *Problem-based learning applied to medical education.*  
Barrows H. S. (2000). Springfield, IL: South Illinois University School of Medicine.
  9. *Challenges facing PBL tutors: 12 tips for successful group facilitation.*  
Azer SA. (2005). Med Teach.
  10. *Goals and strategies of a problem-based learning facilitator.*  
Hmelo-Silver C. E. y Barrows H. S. (2006). Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning (IJPBL)
  11. *Problem-based learning: future challenges for educational practice and research.*  
Dolmans, D. H., De Grave, W., y Wolfhagen, I. H. (2005). Medical Education.

### **5.5. Estrategias de Evaluación de la Propuesta**

Es necesario considerar previamente el aporte de Zabalza (2011) cuando afirma que los planes y programas pueden ser excelentes en su diseño, pero eso no garantiza una implementación correcta y eficaz, ni un impacto relevante de la formación. La puesta en práctica de los planes formativos suele verse afectada por el particular contexto de condiciones en que se mueve la formación en cada institución universitaria y todos corren el gran riesgo de su instrumentalización para otros fines. En otras palabras, sostiene que existe la posibilidad de que el objetivo de la formación para la docencia se desvíe de la docencia y se utilice como recurso de acumulación burocrática de méritos personales o profesionales.

En este sentido, Araujo (2017) sostiene que:

Podemos destacar algunas problemáticas derivadas del conflicto sobre la calidad de las instituciones: la burocratización en torno al trabajo académico, las publicaciones y las investigaciones como un medio para obtener incentivos económicos o de acreditación, minimizando la potencialidad de dichas herramientas para profesionalizar las prácticas de enseñanza, la sobrecarga de

tareas y variedad de actividades esperadas para poder alimentar el curriculum vitae del cuerpo docente de manera estratégica, desviando los esfuerzos del trabajo académico de campo. (p. 12)

Por otro lado, es importante tener en cuenta que “No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que ubiquen” (Celman, 1998, p. 43)

Considerando estas premisas, la construcción de los dispositivos de evaluación para una eventual implementación de la propuesta deberá involucrar un proceso combinado de evaluación externa e interna.

La evaluación externa se realizará mediante los criterios de calidad del Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias de la CONEAU que sigue el sistema de acreditación regional ARCU-SUR para las carreras de medicina en Argentina.

La evaluación interna de la propuesta debería recopilar información relevante sobre los siguientes aspectos:

- a. Impacto en los usuarios del taller: Será importante determinar en qué medida se han modificado las ideas de los participantes, su compromiso con la formación, su participación en grupos de trabajo, entre otros aspectos.
- b. Impacto en la docencia: Se deberá analizar las evidencias de cambios en la práctica docente como resultado de las acciones formativas del taller, esto se evidenciará en las metodologías de enseñanza, sistemas de tutoría o evaluación, así como la implementación de iniciativas innovadoras o de apoyo a la innovación.
- c. Impacto en la FCM: Es relevante identificar los cambios ocurridos en la facultad como consecuencia directa o indirecta de la implementación del taller de formación. Esto podría incluir la creación estructuras específicas o consolidación de equipo de acompañamiento pedagógico que ya existe, creación de nuevos puestos, asignación de recursos presupuestarios adicionales, disponibilidad de recursos técnicos, espacios especializados, materiales didácticos o recursos virtuales, así como la implementación de convocatorias o premios.

- d. Impacto en los estudiantes: Se deberá indagar si los estudiantes están informados sobre la ejecución del taller de capacitación de sus profesores. Será importante identificar las reacciones positivas o negativas de los estudiantes como resultado de la formación recibida por los profesores.

Los documentos, comunicaciones, artículos, productos, recursos didácticos, rúbricas de evaluación y bancos de casos clínicos generados por el profesorado participante del proceso de formación, podrían completar los indicadores de la evaluación interna.

Se espera que la elección de la metodología de la evaluación sea discutida y definida por el Equipo de Acompañamiento Técnico Pedagógico de la FCM. Este equipo podría considerar, por un lado, la inclusión de una encuesta de satisfacción que recoja opiniones, recomendaciones sobre futuras acciones y percepciones de los diferentes actores sobre el desarrollo del taller. Por otro lado, se podría implementar un portafolio formativo enfocado en un proceso reflexivo y de autoevaluación del docente, como un profesional autónomo y responsable, capaz de participar activamente en la evaluación de su propia función.

## **6. Conclusiones Finales**

La tarea de construir una línea de intervención propositiva en los procesos de formación docente en el ámbito de la UNSE ha exigido un enfoque retrospectivo que, aunque puede diferir de las expectativas del evaluador de este trabajo, me ha conducido a un distanciamiento crítico que hasta ahora no había explorado. Desentrañar ese pasado habilita la discusión sobre las formas posibles de mejorarlo y confiere a un tiempo la responsabilidad de influir en el entorno para modificarlo. Invita, en otras palabras, a asumir una perspectiva que desnaturalice la realidad y la problematice. La necesidad de contar con una planificación prospectiva integral, la obligación de concretar las ideas, de establecer una secuencia de fases, de buscar un equilibrio entre los propósitos planteados y los recursos disponibles es lo que intenté bosquejar en este documento escrito como propuesta para su transformación.

Mediante este ejercicio, me ha sido revelada la posibilidad de concebir intervenciones auténticas para abordar las problemáticas identificadas al inicio de este trabajo. Esta propuesta no se trata de una innovación impuesta por la vía formal sino que surge del análisis de nuestra propia práctica docente en el ámbito de la FCM, encontrando allí su justificación y una clara voluntad de actualización y evaluación del proceso que se busca mejorar.

El logro de un nivel de innovación capaz de transformar las concepciones de enseñanza y aprendizaje en nuestros Talleres de Integración plantea desafíos e incertidumbres, y puede incluso parecer utópico. Este proceso de cambio requiere inicialmente un compromiso individual por parte de los docentes tutores y evaluadores, seguido de un esfuerzo colectivo para fomentar una auténtica cultura de la innovación. Solo a través de la sinergia en este esfuerzo conjunto será posible mejorar la calidad de la docencia. Por lo tanto, es responsabilidad de todos los actores involucrados comprometernos en este camino hacia una verdadera profesionalización del Aprendizaje Basado en Problemas.

## 7. Referencias Bibliográficas

- Abramovich, N., Carrera, L., Roccatagliata, G., Villasboas, R. M., y Redondo, F. (2022). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En Educación médica en pediatría. Santa Fe: Ediciones UNL. ISBN 978-987-749-377-1.
- Alanís, H. A. (2001). *El saber hacer en la profesión docente: Formación profesional en la práctica docente*. (1ª ed.). Trillas.
- Ander Egg, E. (1994). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Ander Egg, E. (1999). *Diccionario de educación*. Lumen.
- Barrows, H. S. (1986). *A taxonomy of problem-based learning methods*. Medical Education, 20(6), 481-486. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Barraza Macias, A. (2005). *Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa*. Innovación Educativa, 5(28), 19-31. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>
- Becerra, M. G., Garrido M. R. y Romo R. M. (1989). *De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del curriculum*. En desarrollo de la investigación en el campo del curriculum. México, UNAM.
- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Presentado en la Conferencia de Rectores de las Universidades españolas. <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- Camilloni, A. R. (2010). *La formación de profesionales para el siglo XXI: Nuevos conceptos, nuevas competencias*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cano, A. (2012). *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. ReLMéCS, 2 (2), 22-52.

- Cayul, E., García, M. C., Elisondo, M., Givonetti, A., Sanabria, D., Larsen, K., Alzuagaray, S., Paskvan, N., y Felipe, A. (2019). *Aprendizaje Basado en Problemas en el Programa Articulatorio*. Revista de Docencia Veterinaria, 3, 19-26. ISSN 2618-186X. Recuperado de [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/118745/CONICET\\_Digital\\_Nro\\_d68ec68b-f6d3-4ad4-8558-f56207a84ffa\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/118745/CONICET_Digital_Nro_d68ec68b-f6d3-4ad4-8558-f56207a84ffa_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Ciancia, C. A., Durán, M. F., Campos, J. L., Sneidenit, F., Corbalán, M. A. Belizan, F. D. (6 de diciembre de 2022) *El Aprendizaje Basado En Problemas Como Herramienta Didáctica: Percepciones De Estudiantes Avanzados De Medicina*. [Presentación oral] Segunda Jornada Científica “Transitando caminos científicos”. Sociedad Estudiantil de Investigación en Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Facultad de Ciencias Médicas. Santiago del Estero, Argentina.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2006). *Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo*. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 3(2). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126327>
- Coscarelli, R. (2021 a). Documento de trabajo Clase 1. *Seminario Desarrollo e Innovación Curricular*. Especialización en Docencia Universitaria- Universidad Nacional de La Plata.
- \_\_\_\_\_ (2021 b). Documento de trabajo Clase 4. *Seminario Desarrollo e Innovación Curricular*. Especialización en Docencia Universitaria- Universidad Nacional de La Plata.
- Criterios de calidad para la acreditación de carreras de Medicina. ARCU-SUR (2015) [http://arcusur.org/arcusur\\_v2/application/files/4615/6321/9485/Criterios\\_ARCU\\_SUR\\_Medicina.pdf](http://arcusur.org/arcusur_v2/application/files/4615/6321/9485/Criterios_ARCU_SUR_Medicina.pdf)

- Davini, M. C. (2009). Métodos para la acción práctica en distintos contextos. En Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores (pp. 113-134). Buenos Aires, Santillana. [https://isfd112-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Davini\\_Metodos-de-ensenanza.pdf](https://isfd112-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Davini_Metodos-de-ensenanza.pdf)
- D'Amour, D., y Oandasan, I. (2005). *Interprofessionality as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept*. Journal of Interprofessional Care, 19(1), 8-20. <https://doi.org/10.1080/13561820500081604>
- De Bellis, E. L. (2014). *Metodologías activas: ¿Una forma de fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas complejos?* Revista Educere et Educare, 9(17), 103-115. <https://doi.org/10.14201/reduet201491103115>
- Díaz Barriga, A. (2012). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dussel, I. (2010). *Una educación para la ciudadanía*. Educação e Pesquisa, 36(3), 797-810. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300014>
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz
- Edelstein, G. (2014 a). “*Formarse para la enseñanza en las universidades. Aportes desde experiencias en posgrado*” en Morandi, G. y Ungaro, A. La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria. La Plata, EDULP.
- \_\_\_\_\_ (2014 b). “*Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad*” Política Universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad. IEC - CONADU. ISSN 2362-2911. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mayo de 2014.

- Estein, S. M., García, O., Fernández Fellenz, D., Fernández, V., Etcheverría, A. I., Sanz, M. E., y Padola, L. (2019). *Utilización de Casos Clínicos como Metodología para la Enseñanza de las Inmunopatologías*. Revista de Docencia Veterinaria. Edición en línea 3, ISSN 2618-186X. Recuperado de [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/118745/CONICET\\_Digital\\_Nro\\_d68ec68b-f6d3-4ad4-8558-f56207a84ffa\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/118745/CONICET_Digital_Nro_d68ec68b-f6d3-4ad4-8558-f56207a84ffa_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Font Ribas, A. (2008). El uso de las TIC como soporte para el ABP. En J. García Sevilla (Coord.), *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (pp. 229-253). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. [http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO\\_MURCIA.pdf](http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf)
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Garibay, M. T. (2014). *El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo* (1.a ed.). Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados.
- González Tirados, R. M., y González Maura, V. (2007). *Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades*. Revista Iberoamericana de Educación, 43(6), 1-14.
- Gros Salvat, B. y Lara Navarra, P. (2009). *Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya*. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 49, ISSN-e 1681-5653, ISSN 1022-6508. Pp. 223-245
- Harden, R. M., y Crosby, J. R. (2000). AMEE Guide No. 20: *The good teacher is more than a lecturer--the twelve roles of the teacher*. Medical Teacher, 22(4), 334-347. <https://doi.org/10.1080/014215900409429>

- Hmelo-Silver, C. E., y Barrows, H. S. (2006). *Goals and strategies of a problem-based learning facilitator*. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 21-39.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, Buenos Aires.
- <https://otrasvoceseneducacion.org/wpcontent/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>
- Jessup, C., M. N. J. C. (1998). *Resolución de problemas y enseñanza de las ciencias naturales*. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (3).
- <https://doi.org/10.17227/ted.num3-5701>
- Lerner, D., Stella, P., y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura*. Recorridos didácticos. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (2004). *Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?* Ponencia en las 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria, Universidad Nacional del Sur.
- Macanchí Pico, M. L., Bélgica Marlene O. C., y Campoverde Encalada, M. A. (2020). *Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior*. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202020000100396&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100396&lng=es&tlng=es)
- Maestre, J. M. y Rudolph, J. W. (2015). *Teorías y estilos de debriefing: el método con buen juicio como herramienta de evaluación formativa en salud*. *Revista Española de Cardiología*. 68(4), 282-285.
- DOI: [10.1016/j.recesp.2014.05.018](https://doi.org/10.1016/j.recesp.2014.05.018)

- Martínez Viniegra, N. L. y Cravioto Melo, A. (2002). *El aprendizaje basado en problemas*. Revista de la Facultad de Medicina de UNAM. 45(4), 185-186.  
<https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2002/un024h.pdf>
- Metz, M. P., Jimeno, M., y Cardozo, G. (2019). *Aprendizaje Basado en Problemas como Experiencia en la Enseñanza de Patología Médica*. Revista de Docencia Veterinaria, 3, 19-26. ISSN 2618-186X. Recuperado de [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/118745/CONICET\\_Digital\\_Nro\\_d68ec68b-f6d3-4ad4-8558-f56207a84ffa\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/118745/CONICET_Digital_Nro_d68ec68b-f6d3-4ad4-8558-f56207a84ffa_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Mistrorigo, V. (2017). *Formación docente universitaria: qué docentes para qué educación y para qué sociedad*. Dossier. 80-85. <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/08/14-MISTRORIGO.pdf>.
- Morandi, G. (2014). “*El campo de la formación docente de profesores universitarios: configuración histórica y perspectivas político-académicas*” en Morandi, G. y A. Ungaro (comp.), *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata, EDULP.
- Ordenanza N° 3/2009-C.D. Universidad Nacional de Cuyo Rectorado (2009). *Modificación del Plan de Estudios de la Carrera de Medicina de la Facultad de Ciencias Médicas*. <https://fcm.uncuyo.edu.ar/upload/ordenanza-plan-de-estudios-medicina1.pdf>
- Programas Plan de Estudio de la Carrera de Medicina (2021). <https://fcm.unc.edu.ar/wp-content/uploads/2022/02/PROGRAMAS-2021-revision-final.pdf>
- Pozo, J. I., y Pérez Echeverría, M. del P. (2009). *Aprender para comprender y resolver problemas*. En Pozo, J. I., y Pérez Echeverría, M. del P. (Eds.), *Psicología del*

*aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 31-53). Madrid: Morata

Remedi, E. (1987): *La identidad de una actividad*. Ser maestro, México, DIE-CINVESTAV-IPN.

Remedi, E. (2004). *La intervención educativa*. Conferencia magistral. Reunión Nacional de Coordinadores de Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México.

[https://elvs-tuc.infod.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Conferencia\\_Eduardo\\_Remedi\\_1\\_.pdf](https://elvs-tuc.infod.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf)

Resolución de Acreditación N° 961/11 (2011). *Carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Tucumán*. Acreditación de Calidad Académica MERCOSUR de Carreras Universitarias Sistema ARCU-SUR – Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA).

<https://www.fm.unt.edu.ar/images/resoluciones/coneau/Res961-11E804125110.pdf>

Rodríguez, J. E. (2003). *La enseñanza en el taller*. En C. Marcelo (Ed.), *Tecnología Educativa: Diseño y utilización de medios en la enseñanza* (pp. 83-104). Narcea Ediciones.

Ros, M., Benito, L., Germain, L., Justianovich, S. (2017). *Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas en la Universidad*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EduLP)

<https://core.ac.uk/reader/296397100#page=15>

Salinas, J. (1994). *Educación y nuevas tecnologías: hacia un modelo de enseñanza no directiva*. Ediciones Morata, S.L.

- Thistlethwaite, J., Moran, M., y World Federation for Medical Education Taskforce on Interprofessional Education and Collaborative Practice. (2010). *Learning outcomes for interprofessional education (IPE): Literature review and synthesis*. Journal of Interprofessional Care, 26(3), 209-217. <https://doi.org/10.3109/13561820.2010.483366>
- Toscano, A. G., Briscioli, B. y Morrone, A. (2015). *Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-061/782.pdf>
- Tricerri, M. A., Durán, A., Lima, M., Pieroni, M. y Pipet D. (2020). *Desafío en la Integración temática para alumnos de Medicina: Taller inter cátedras*. 3º Jornada sobre las Practicas Docentes en la Universidad Pública. Edición en línea. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de la Plata [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/106600/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/106600/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ungaro, A. y Morandi, G. (2022). *Programa de la Práctica de Intervención Académica 2022*. Especialización en Docencia Universitaria.
- Urrego Tobón, Á. (2011). *El taller como estrategia para el desarrollo de habilidades, una propuesta para estudiantes de licenciatura en educación básica*. Revista Politécnica, 7(12), 25-34.
- Valcarcel, M. (2003). *El papel del profesorado universitario español en el proceso de convergencia europea en Educación Superior*. Ministerio de Educación. Madrid
- Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M. D., y Fernández Sánchez, R. (2010). *Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas*

*prácticas con TIC*. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 11(1), 203-229.

Walton, H. J. y Matthews, M. B. (1989). *Essentials of problem-based learning*.

World Federation for Medical Education.

Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu editores S.A. Buenos Aires.

Zabalza, M. A. (2008). *Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior*. Educação, 31(3), 199-209. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

Zabalza Beraza, M. A. (2011). *Evaluación de los planes de formación docente de las universidades*. EDUCAR, 47(1), 181-197.  
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.164>

Zabalza, M. A. (2012). *Taller y cambio metodológico en la enseñanza universitaria*. En A. Blanco y A. Román (Eds.), 101-118. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Zabalza, M. A. (2013). *Innovación en la enseñanza universitaria*. Contextos Educativos. Revista De Educación, (6), 113–136.  
<https://doi.org/10.18172/con.531>