TROVARE
Repositorio Institucional
Instituto Universitario y Hospital Italiano de Buenos Aires

Echavarría, Estrella

Perspectiva de la enseñanza en docentes de cirugía: Facultad de Medicina Universidad de la República Montevideo Uruguay

Maestría en Educación para Profesionales de la Salud

Tesis 2016

Cita sugerida (Vancouver): *Echavarría E. Perspectiva de la enseñanza en docentes de cirugía: Facultad de Medicina Universidad de la República Montevideo Uruguay [tesis de maestría] [Internet]. [Buenos Aires]: Instituto Universitario Hospital Italiano; 2016 [citado AAAA MM DD]. vi; 60; xx p. Disponible en: http://trovare.hospitalitaliano.org.ar/descargas/tesisytr/20160810111020/tesis-echavarria-estella.pdf*

HOSPITAL ITALIANO
de Buenos Aires

Este documento integra la colección Tesis y trabajos finales de Trovare Repositorio Institucional del Instituto Universitario Hospital Italiano y del Hospital Italiano de Buenos Aires. Su utilización debe ser acompañada por la cita bibliográfica con reconocimiento de la fuente.
Para más información visite el sitio http://trovare.hospitalitaliano.org.ar/

Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina
Acceda a la licencia completa:
http://creativecommong.org/licenses/legal.htm

PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA EN DOCENTES DE CIRUGIA
FACULTAD DE MEDICINA.UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA

Montevideo-Uruguay

Por Estrella Echavarría

Dirigida por Marcelo García Diéguez

Presentado en cumplimiento de los requisitos para obtención del título de Maestría en Educación para Profesionales de la Salud ante el Instituto Universitario Escuela de Medicina Hospital Italiano de Buenos Aires. Buenos Aires. Julio 2016.

© Copyright ,Estrella Echavarría, 2016

DEDICATORIAS

A doña Nena y don Luis, mis padres por la generosidad y confianza en permitirme ser.

A Mario y Lucia, refugio de cada día.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes de las clínicas quirúrgicas, por el entusiasmo en aceptar una mirada en su quehacer docente.

Al Dr. Marcelo García Diéguez por su paciencia en la tutoría en todas las etapas de esta tesis.

Al Dr. Sergio Mele y al Ing. Rafael Alonso por el asesoramiento en el análisis estadístico.

A Beatriz Macedo, por su revisión y aportes al manuscrito inicial.

A mis amigos, por el apoyo y afecto en esta travesía…

RESUMEN

Introducción: Las perspectivas sobre la enseñanza son una combinación interrelacionadas de creencias, e intenciones que da dirección y justificación a las acciones de los docentes. Afectan la forma de enseñar de los docentes.

Objetivos: 1) Describir las Perspectivas sobre enseñanza de los profesores de clínicas quirúrgicas.2) Determinar si las concepciones varían en función de la trayectoria docente y la formación docente.

Material y Métodos. Estudio prospectivo. Observacional. Junio –Noviembre 2014. Se aplicó el Inventario de Perspectiva de Enseñanza (IPE), a los docentes de las Clínicas Quirúrgicas de la Facultad de Medicina de la UdelaR, Montevideo, Uruguay. IPE comprende 5 perspectivas de enseñanza: Trasmisión (entrega del conocimiento), Aprendizaje (modelado la forma de ser), Desarrollo (Cultivar formas de pensar), Acompañamiento (Facilitar la autosufiencia) y Reforma Social (búsqueda de mejor sociedad).Trasmisión y aprendizaje centradas en el docente, las demás, se centran en el estudiante. Otras variables de interés: sexo, grado académico, años de desempeño docente, tiempo de enseñanza y formación docente.

Resultados: Respondieron 56/58 (96%). Grados académicos: asistentes de clínicas 30%, profesores adjuntos 41%, profesores agregados 20% y profesores titulares 9%. Los puntajes del IPE entre 133 a 210 puntos. A mayor grado académico y formación docente mayor puntaje total de IPE. En 41docente (73%) la perspectiva de aprendizaje dominante fue la de Aprendizaje, seguida por la de Acompañamiento y Reforma social. La perspectiva de Desarrollo se evidencio con mayor frecuencia en docentes con formación docente. Las diferencias entre los docentes se vincularon al grado académico, de desempeño académico, siendo muy significativas en los docentes con formación docente.

Discusión y Conclusiones. Se describe diversidad de perspectivas de enseñanza, entre las perspectivas identificadas predomina la enseñanza centrada en el docente. La formación docente estuvo muy vinculada a enseñanza más centrada en el estudiante. Las perspectivas son orientaciones filosóficas al conocimiento, aprendizaje, rol y responsabilidad del docente. Representan visiones legítimas de la enseñanza. Conocer las perspectivas, puede promover a mejorar la enseñanza.

Palabras claves: Perspectivas de enseñanza. Docentes de clínicas quirúrgicas.

INTRODUCCIÓN

En el Uruguay existe una histórica y permanente preocupación por la enseñanza de la cirugía.

El entrenamiento clínico de futuros cirujanos y estudiantes, se ha realizado en forma sostenida en tres hospitales. Desde 1788 hasta 1922 exclusivamente en el Hospital de Caridad (Hospital Maciel desde 1911), a partir de 1922 se incorpora, en el Hospital Pasteur y en 1953, en el Hospital de Clínicas de la Facultad de Medicina.

En el pasado se asumía que todo profesor de medicina podía realizar actividades docentes de forma autodidacta; sin embargo, con el paso del tiempo quedó en evidencia que para impartir una docencia de calidad, que promueva el aprendizaje y enseñanza efectivos en los estudiantes, requiere formación específica.

El Claustro de la Facultad de Medicina plantea que para poder desempeñar las funciones de enseñanza, extensión, investigación y docencia, acorde con el perfil el docente, los docentes deberán tener formación en pedagogía para abordar las tareas de enseñanza.

En el modelo constructivista propuesto se asume que la docencia debe estar enmarcada dentro de una perspectiva constructivista, y a la vez humanista, de modo que el papel del profesor debe cambiar de ser un informador a un facilitador del aprendizaje, propiciando así que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje. La actividad docente tendrá que tomar en cuenta las necesidades particulares de los estudiantes, para que éstos logren un desarrollo integral, profesional y humano.

En este sentido, las concepciones sobre la enseñanza de los profesores, cumplen un rol fundamental, dado que afectan el resultado del aprendizaje de los estudiantes. Los cambios duraderos en el comportamiento del docente, solo se pueden realizar si sus concepciones sobre la docencia son reconocidas y modificadas.

Por concepción, nos referimos a la gama de significados que una persona asigna a su experiencia en una práctica en particular, que pueden actuar como un filtro por el cual la nueva información pasa y es procesada

Las concepciones deben ser diferenciadas de las creencias y de las perspectivas, términos relacionados que son a menudo usados en la literatura, las perspectivas, abarcan mayores

aspectos que el de las concepciones. Las creencias incluyen la confianza en la propia capacidad para afectar el desempeño del estudiante (eficacia docente), la naturaleza del conocimiento (supuestos epistemológicos) y las causas del rendimiento de los estudiantes. Se forman tempranamente, a menudo implícitamente y, considera que están profundamente arraigadas.

Las perspectivas son una combinación interrelacionadas de creencias, e intenciones que da dirección y justificación a las acciones de los docentes.

Identificar las perspectivas sobre la enseñanza de los docentes de cirugía podría aportar datos útiles, tanto para que el docente analice su desempeño, como para que la Facultad, teniendo en cuenta el cambio curricular propuesto por la Facultad de Medicina de la Universidad (UdelaR).

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA i
AGRADECIMIENTOS ii
RESUMEN iii
INTRODUCCION iv
CAPITULO 1 MARCO TEORICO 1
1.1- Enseñanza en la Medicina 1
1.2- Las perspectivas sobre la enseñanza y aprendizaje de los docentes 3
1.3- Principios del aprendizaje 13
1.4-Instrumentos para identificar las perspectivas de los docentes sobre la enseñanza 14
1.4. 1-Instrumento elegido 18
CAPITULO 2 PLATEAMIENTO DEL PROBLEMA 23
2.1-Los docentes de la Facultad de Medicina 23
2.1.2-Perfil Docente 23
2.1.3 -Perfil del egresado 26
2.2-La enseñanza de la Cirugía 27
2.3-Justifición 30
2.3.1-Objetivos 32
CAPITULO 3 METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION 33
3.1-Poblacion 33
3.2-Diseño 33
3.3-Instrumento 33
3.4-Procedimiento 33
3.5-Recolecccion de los datos 34
3.6-Analisis de los datos 35
CAPITULO 4 RESULTADOS 36
4.1-Resultados del instrumento IPE. 36
4.2-Caracteristicas de los docentes de Cirugía de la UdelaR 36
4.3-Comparacion de grupos 40
CAPITULO 5 ANALISIS Y DISCUSION 46
CAPITULO 6 CONCLUSIONES 59
CAPITULO 7 IMPLICANCIAS A FUTURO - RECOMENDACIONES 60
ANEXO I. (a) y (b) Inventario de Perspectivas de Enseñanza y sus reactivos i
ANEXO II. Resumen de principales características de cada perspectiva vii
ANEXO III. Consentimiento informado para participar en el estudio xv
INDICE DE TABLAS xvi
INDICE DE FIGURA xvi
INDICE DE GRAFICOS xvii
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS xviii

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

1.1-Enseñanza en la Medicina

La toma de conciencia de que los docentes de la enseñanza superior deben formarse como tales es relativamente reciente. Hace algunas décadas comienza a tomar forma en el pensamiento de los académicos la idea de esta necesidad que, aparece reflejada en publicaciones europeas y anglosajonas por los años setenta. Posteriormente aparece esta preocupación en las universidades de América Latina. Los nuevos desafíos se han ido conformando desde finales del siglo XX, implicando la actividad docente [1].

Las investigaciones sobre innovaciones educativas muestran que el éxito de cualquier iniciativa de cambio o reformulación en proyectos educativos pasa por el compromiso del profesorado con dichos cambios [2,3].

Las personas suelen ser resistentes a los cambios en la medida que no sean vistos como necesarios y útiles.

Las investigaciones sobre el cambio conceptual de la formación docente muestra una analogía entre las teorías científicas y la teorías ingenuas o de sentido común que son elaboradas por las personas, simplemente a partir de sus de sus vivencias [4]. En ese sentido se han recogido evidencias acerca de los puntos de vista de los profesores, verdaderas teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, que probablemente sean obstáculos para conseguir un cambio en sus formas de ver concebir y practicar la enseñanza universitaria.

Es por tanto, difícil que se pretenda cambiar una forma personal de ver el enseñar y el aprender , si no se proponen teorías alternativas, que den cuenta de todo lo que anteriores teorías ya explicaban pero que además, sean capaces de explicar nuevos fenómenos, con mayor profundidad: nuevas propuestas que resulten fructíferas a la hora de ser implementadas.

En el trabajo de formación docente en la universidad se suele recoger muchas de estas concepciones avaladas por la literatura .Por ejemplo, los profesores suelen creer que el aprendizaje es una consecuencia de la enseñanza, y que por lo tanto, si se enseña bien, necesariamente los estudiantes deben aprender; y si no lo hacen es porque no estudian o porque no son capaces¨.Zabalza lista algunas de estas creencias[5]:

_ que a enseñar se aprende enseñando;

_ que para ser buen profesor basta con ser buen investigador ;

_ que aprender es una tarea que depende exclusivamente del estudiante. Los profesores deben dedicarse a enseñar los temas. Si aprenden o no es cosa que tienen que resolver los estudiantes.

_ que una universidad es de calidad no tanto por las clases que imparte sino por los recursos que dispone: laboratorios, bibliotecas, etc.

En el imaginario docente se encuentra instalada la idea de que son muchos los docentes que saben bien sus materias, se destacan en sus campos profesionales y son buenos investigadores, por lo tanto enseñan bien, sin que nadie les haya dicho cómo hacerlo, aprendiendo por ensayo y error, a partir de sus propias biografías. Esto los lleva a la convicción de que la formación didáctica es prescindible.

Los docentes suelen asociar el concepto de didáctica a las metodologías de enseñanza. Esta idea del papel de la didáctica convive casi siempre en forma implícita, no declarada, con modelos más actualizados que reconocen a la didáctica como una disciplina que se ocupa de pensar el enseñar y el aprender, transcendiendo el cómo hacerlo. Se han ido removiendo en las comunidades docentes algunas concepciones tradicionales.

La experiencia docente, la antigüedad en el dictado de cierta materia, no hacen de aquel docente, un buen docente. La práctica de la enseñanza no produce por si conocimiento didáctico; más bien instala rutinas.

Resulta indiscutible la necesidad de constituir un campo didáctico particular, que dé cuenta y aborde los problemas específicos de la enseñanza en la universidad. A pesar de reconocer esta necesidad, con frecuencia la didáctica como ciencia de la enseñanza no es advertida ni aplicada por los docentes universitarios.

En el pasado se asumía que todo profesor de medicina podía realizar actividades docentes de forma autodidacta; sin embargo, con el paso del tiempo quedó en evidencia

que para impartir una docencia de calidad, que promueva aprendizaje y enseñanza efectivos en los estudiantes, se requiere formación específica [6-8]. Los cambios surgidos en la educación médica han hecho de la docencia una tarea compleja y demandante, en la que es posible identificar diferentes roles, que el profesor de medicina puede llegar a desarrollar [9-10].

Recientemente, la Asociación Americana de Colegios Médicos (HHMI AAMC-2009) declaró: ‘‘la curiosidad, el escepticismo, la objetividad y el uso del razonamiento científico son fundamentales para la práctica de la medicina. Estos atributos deben impregnar todo el continuo de la educación médica" Sin embargo, las tensiones claramente continúan entre lo que se sabe hace una buena enseñanza que fomente estos atributos y lo que se espera que el cuerpo docente sea capaz [11,12] y como el cuerpo docente realmente entiende la enseñanza [13].

El cuerpo docente a menudo ve la enseñanza como la entrega de sus conocimientos a los estudiantes de la manera más eficiente posible, en lugar de encontrar formas de promover el cambio conceptual en los alumnos. Por otra parte, muchos docentes todavía comienzan a enseñar con poca o ninguna capacitación docente, aunque esto puede estar cambiando [14,15].

Incluso los docentes que atraviesan una capacitación docente, o programas de tutoría, pueden encontrar que este tipo de programas sólo hacen hincapié en los aspectos más prácticos de la enseñanza - pasando por las habilidades y conocimientos [13,15]. Además, la manera como los profesores piensan el aprendizaje de los estudiantes no siempre se correlaciona con el abordaje que se realiza de la enseñanza [16], aun incluso si han reflexionado sobre sus creencias básicas de enseñanza[17].

1.2- Las perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los docentes.

En distintos artículos, se utilizan diversidad de términos, tales como creencias, concepciones, estilos, representaciones, miradas, perspectivas, pensamientos, teorías personales, para referirse al conjunto de ideas o creencias del colectivo docente sobre la formación docente en general y su dimensión pedagógica didáctica en particular, sin realizar una clara distinción conceptual entre ellas.

Las perspectivas sobre la enseñanza de los profesores pueden influir en sus métodos de enseñanza, y algunos investigadores han sugerido que afectan el aprendizaje de los alumnos, e incluso si no se presta atención a las mismas es poco probable que se logren los cambios en la enseñanza [18,19].

Tanto docentes como estudiantes elaboran representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que en muchos casos no proceden de la instrucción directa, puesto que no se corresponden con teorías del aprendizaje estudiadas formalmente. Más bien estas representaciones parecen adquirirse de modo implícito a través de la práctica diaria en escenarios educativos, y su vez estar configuradas por rasgos bastante generales de los modos de pensar de las personas.

En el marco referencial propuesto por Pozo et al. [20] , estas concepciones se entienden como teorías implícitas o como el conjunto de las representaciones o interpretaciones no conscientes que el profesorado realiza al enfrentarse a las distintas situaciones que se le plantean en la enseñanza.

Según Rodríguez y Marrero[21], utilizan el concepto de teorías implícitas de la docencia y las definen como teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica . Según estos autores, las concepciones implícitas de la docencia que sostiene un determinado profesional responden a un proceso que tiene dos pasos: (1) en primer lugar, tienen su fundamento en la divulgación y popularización de teorías y discursos pedagógicos de carácter más o menos científico, y (2) posteriormente requieren una selección, elaboración y articulación personal de diversos elementos presentes en dichos discursos. En sus investigaciones sobre teorías implícitas se suele distinguir entre síntesis de conocimiento y síntesis de creencias para reflejar los dos pasos del proceso.

El estudio de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado y del profesorado (en ejercicio y en formación) ha sido abordado desde distintos enfoques [22,23]. Aunque hay convergencias entre ellos, cada uno asume una posición diferente respecto al origen, la naturaleza cognitiva y los procesos de cambio de esas concepciones.

Según Ramsden [24], los profesores universitarios experimentan y comprenden la enseñanza de distintas maneras, cada una con distintas connotaciones e implicancias sobre cómo se espera que los estudiantes aprendan. Describe tres teorías:

Teoría 1. Enseñanza entendida como transmisión o comunicación:

Muchos docentes de universidad entienden la tarea de enseñar implícita o explícitamente como la transmisión de contenido o la demostración de procedimientos. El conocimiento auténtico del profesor debe ser inculcado a los estudiantes. La tradicional clase magistral es la representación suprema de la perspectiva docente del profesor como transmisor de información. Los estudiantes son recipientes pasivos de la sabiduría de un único comunicador. Es necesario y suficiente que sea un experto en la materia. El conocimiento que tiene y el conocimiento de las técnicas docentes se encuentran en compartimentos diferentes. La teoría muestra afinidades entre esta perspectiva y el aprendizaje memorístico. Se dará aprendizaje siempre que se muestre al estudiante el máximo de información posible.

Bajo esta teoría los docentes habitualmente atribuyen cualquier fracaso de aprendizaje a los estudiantes. Se conceptualiza como un modelo input-output; no se acaba de comprender muy bien porqué el estudiante no aprende después de haber sido expuesto a la enseñanza del profesor/a -probablemente porque no ha prestado suficiente atención en clase, por falta de voluntad, pereza al trabajar un tema, poca capacidad para absorber material nuevo, falta de preparación o formación previa. Se asocia la calidad del aprendizaje del estudiante con su capacidad y personalidad. Todos los problemas de aprendizaje son externos al profesor, el programa o la institución. Aumentar el nivel de exigencia en la entrada a la universidad parece ser un remedio al problema del aprendizaje insuficiente.

Esta teoría se sostiene debido a la creencia que los problemas fundamentales de la universidad provienen de la cantidad de información que debe ser transmitida, y de los numerosos grupos de estudiantes por asignatura. La única manera de resolver estos problemas es diseñar sesiones que ayuden a transmitir más información o más rápidamente (por ejemplo mediante vídeos, transparencias o programas informáticos).

Teoría 2. Enseñanza como organización de la actividad del estudiante:

En esta teoría, el centro de atención pasa del profesor al estudiante. La enseñanza es un proceso de supervisión que incluye la articulación de técnicas diseñadas a asegurar que el estudiante aprende. Su aprendizaje es visto como un problema complejo. Se procuran hacer muchas actividades porque se entiende que el aprendizaje se da por interacción. La metodología incluye la motivación de los estudiantes de manera que estén más predispuestos psicológicamente a aprender la asignatura. Se utilizan técnicas para promover la discusión, prácticas para relacionar el conocimiento teórico con su experiencia, como por ejemplo diferentes tipos de aprendizaje experiencial.

La enseñanza, bajo este punto de vista, no es vista como la simple transmisión de información, sino como la manera de tratar a los estudiantes para que aprendan: utilizando metodologías variadas, realizando trabajos en grupo.

Corresponde al estadio de desarrollo de la mayoría de académicos que creen que esta es la manera de innovar en la educación superior. La mejora de la docencia tiene relación con ampliar el repertorio de técnicas y estrategias del docente, más que cambiar sus concepciones de la docencia. Aprender técnicas docentes es, bajo esta teoría, una base suficiente para mejorar la enseñanza. Se asume que si aprendemos como hacer algo, el aprendizaje sobre como reflexionar en aquello que hacemos y aplicar nuestro conocimiento a las nuevas situaciones ocurre de manera natural.

La visión del aprendizaje de los estudiantes correspondiente a esta teoría docente es que hay ciertas condiciones que garantizarán el aprendizaje. Si no se da aprendizaje, hay problemas con el entorno del estudiante y/o con él mismo. El aprendizaje del estudiante todavía es visto como un proceso aditivo, no como responsabilidad última del aprendiz. Esta teoría representa de muchas maneras el estadio transicional entre la teoría 1 y la teoría 3.

Teoría 3. Enseñanza entendida como hacer posible el aprendizaje:

“Las teorías 1 y 2 se centran en el docente y el estudiante respectivamente; la teoría 3 entiende la enseñanza y el aprendizaje como dos caras de una moneda.” (Ramsden, 1993:114). La enseñanza es vista como la ayuda a los estudiantes para cambiar su comprensión de la materia, como trabajar cooperativamente con ellos para guiarlos en el cambio de concepciones, significa hacer posible el aprendizaje. Enseñar implica conocer las dificultades e incomprensiones de los estudiantes, intervenir para

cambiarlas, crear un entorno de aprendizaje que anime activamente a los estudiantes a implicarse en la materia. Tiene más relación con el contenido, el qué se ha de aprender que el cómo porque el contenido y los problemas de los estudiantes con el aprendizaje dirigen los métodos que emplea el profesor.

El conocimiento lo construye de manera dinámica el estudiante mismo, y lo hace a partir de la aplicación y modificación de sus propias ideas. La diferencia de las otras teorías es que el conocimiento lo transforma el estudiante, no se le da transformado. Esta teoría muestra el concepto de enseñanza como una actividad reflexiva que busca la mejora constante de la docencia a partir de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y escuchando también los otros docentes. La mejora continua consiste en construir y elaborar el conocimiento profesional y reconceptualizar los hechos. Los docentes de esta perspectiva están interesados en aprender variedad de recursos sobre cómo mejorar su docencia.

Según Ramsden las tres teorías, que son constructos teóricos o modelos ideales, tienen una estructura jerárquica y progresiva: cada una no solo subsume a la anterior sino que implica un cambio de perspectiva esencial. Hay progresión lógica entre ellas. La tercera teoría presupone las anteriores y define el aprendizaje como el cambio conceptual producto no solo de la adquisición de conocimientos sino también de su transformación por parte del estudiante. Enseñar supone no solo presentar información, sino también despertar interés por el tema, crear conflictos cognitivos que se resuelvan en conceptos más maduros, diferenciados e interrelacionados con conceptos previos, transferibles a otros contextos. La buena enseñanza, según Ramsden, proporciona oportunidades para que los estudiantes, los protagonistas en último término del aprendizaje, aprendan.

Las ideas de Ramsden, explican los diferentes enfoques y escalas de valores que observamos en la práctica, la selección de estrategias didácticas, las prácticas y criterios de evaluación , en definitiva , seguramente se basan en las epistemologías personales, esto es, la concepción que cada cual tiene sobre qué es el conocimiento.

Los estudios de Pozo et al.[20] han identificado como teorías implícitas: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructiva.

La teoría directa concibe el aprendizaje como una copia fiel del modelo presentado y como un proceso asociativo o reproductivo. Entiende que el contenido que se ha de

aprender es el que marca la disciplina y que en la evaluación ha de priorizarse que el estudiante llegue al resultado correcto sin considerar los procedimientos empleados.

Se basa en la creencia de que se aprende con la incorporación de la información por medios externos (explicación magistral y libro de texto) y a través de la práctica y la repetición.

La teoría interpretativa , comparte el supuesto anterior de que el objetivo fundamental del aprendizaje es lograr la copia lo más exacta posible de lo enseñado pero al evaluar acepta que existen diferentes procedimientos para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. Entiende que se aprende procesando cognitivamente la información (suministrada por el profesorado y el libro de texto) y, por tanto, considera que el estudiante ha de aprender tanto los contenidos disciplinares como las estrategias cognitivas necesarias para el procesamiento de la información, lo que requiere la implicación activa del aprendiz.

La teoría constructiva, comparte con la anterior el supuesto de que el aprendizaje requiere de la actividad del estudiante y que es necesario que este emplee estrategias de indagación y resolución de problemas. Pero también considera necesaria la autorregulación del propio aprendizaje, siendo este darse cuenta del aprendizaje más importante que la apropiación o interpretación del conocimiento. En la evaluación prioriza la utilización de estrategias adecuadas sobre el resultado, y en proceso de enseñanza otorga mayor relevancia a las metodologías activas y al aprendizaje reflexivo.

Sánchez [25]**,** describe tres enfoques generales del aprendizaje: a) tradicional, b) enfoque del potencial humano, c) constructivismo social.

a) Enfoque tradicional. Los estudiantes universitarios necesitan para aprender tener buena memoria y libros para memorizar. Los estudiantes universitarios aprenden si toman nota de todo lo que dice el profesor.

b) Enfoque constructivismo social. Los estudiantes universitarios aprenden si cuentan con un contexto de interacción social para la elaboración del conocimiento. Los estudiantes universitarios aprenden a través de diálogos y debates, apoyándose en claves proporcionadas por los profesores y compañeros.

c) Enfoque del potencial humano. Los estudiantes universitarios aprenden si confían en su potencial de crecimiento personal, además de contar con un profesor orientador y comprensivo .Los estudiantes universitarios aprenden si tienen en el aula libertad para expresar, compartir y aclarar sentimientos, ideas y actitudes.

La investigación tanto en la educación universitaria en general y en la educación médica, presta poca atención a las concepciones de aprendizaje y enseñanza de los docentes [16,17] y en particular en su rol en la formación docente. Por lo tanto, pensamos que considerar las concepciones de aprendizaje y enseñanza de los docentes podría aportar datos útiles para la capacitación docente.
En términos generales al referirnos a concepciones de la enseñanza se podría considerar como la gama de significados que una persona asigna a su experiencia en una práctica en particular, que puede actuar como un filtro por el cual la nueva información pasa y es procesada [26].

Así los profesores de medicina pueden tener concepciones implícitas que afecten sus puntos de vista de la educación.

Según Pratt, las concepciones deben ser diferenciadas de las creencias y de las perspectivas [27], términos relacionados que son a menudo usados en la literatura, las perspectivas, abarcan mayores aspectos que el de las concepciones.

Dada la complejidad de encontrar una definición única aceptada, Pratt y Collins [26] presentan el término perspectiva de enseñanza, como "un conjunto interrelacionado de creencias e intenciones que da dirección y justificación a las acciones de los docentes. De acuerdo con esta definición, la perspectiva integra en su significación aspectos que se relacionan con las intenciones que se tienen y las acciones que se realizan para enseñar. En este sentido, desde la perspectiva de enseñanza puede observarse tanto la enseñanza como el aprendizaje. Muchas veces los profesores no son conscientes de la perspectiva que guía y da sustento a su quehacer docente, eliminando la relación que existe entre la teoría y la práctica curricular.
Un aporte interesante del punto de vista de Pratt [26] consiste en que su definición incluye lo que propiamente serían las creencias, pero les añade dos componentes como son: las intenciones y las acciones que, supuestamente, conforman las perspectivas. De este modo, se puede decir que la perspectiva no sólo se queda en el aspecto conceptual o

epistemológico acerca de la enseñanza, sino que pretende mostrar que debe haber una congruencia entre los tres componentes de lo que ellos llaman "compromiso" y que se refiere a que la perspectiva tiene que mostrarse en los tres componentes: creencias, intenciones y acciones [27].

De acuerdo con Pratt , el componente creencia se refiere a lo que el profesor cree acerca de la enseñanza; el componente acción, a lo que hacen los profesores cuando enseñan, y el componente intención a lo que pretende lograr cuando enseña.

Cada perspectiva es una mezcla única de creencias, intenciones y acciones relacionadas con la enseñanza. Es necesario considerar que intenciones, acciones, incluso creencias, pueden ser encontradas en una misma perspectiva. Es decir que no hay perspectivas puras. Por ejemplo, dos perspectivas pueden darle importancia a la técnica de interrogación en clase, y sin embargo, diferir en cuanto a la manera en que utilizan las preguntas, ya sea por el tipo de preguntas que hacen o por el manejo que se hace de las mismas.

Para esta investigación consideramos de utilidad considerar las perspectivas de enseñanza de los docentes según lo referido por Pratt para indagar la mirada que tienen los docentes de las clínicas quirúrgicas sobre su enseñanza.

Descripción acciones, intenciones y creencias.

Considerados como compromiso de la enseñanza [26]

Acciones

Los primero intentos en mejorar la enseñanza se focalizan en las acciones, las rutinas y técnicas que se usan para involucrar a los estudiantes con los contenidos. Son los aspectos más concretos y accesibles de las perspectivas de enseñanza.

Se trabaja en dar lectura, liderar discusiones, preguntar, fijar objetivos y desarrollar medios de evaluar la enseñanza. Estas son las formas en que se activan las intenciones y creencias de los profesores. Esto es lo que se hace para ayudar a aprender .En la educación del adulto se denomina técnicas. Las acciones son las actividades que se supone ayudan a aprender, una forma de ayudar a hacer algo con contenidos.

La elección de la técnica generalmente depende, de que quieren lograr los profesores, cuan familiarizados o confortables están con una técnica, también depende del tiempo disponible para realizar una tarea específica.

Las técnicas entonces, son las actividades que comprometen a los estudiantes con los contenidos y en el cual si son asumidos facilitan la enseñanza. Los docentes intercambian técnicas para lograr que los estudiantes profundicen en los contenidos.

Las acciones de los profesores son importantes para entender, cualquier forma de vista de la enseñanza. A menos que se entienda lo que un docente está tratando de lograr (sus intenciones) y por qué piensa que es importante o razonable (sus creencias), es poco probable que se entienda el verdadero significado de sus acciones, también es poco probable que se tenga una forma verdadera de evaluar o mejorar esas acciones.

Intenciones

Las intenciones son declaraciones generales que apuntan hacia la agenda general y el sentido del propósito. Son una expresión de lo que la persona está tratando de lograr, y, generalmente, una indicación del rol y la responsabilidad en esa búsqueda. Son lo que dan significado a las acciones, y una parte necesaria para entender la perspectiva de docencia de alguien.

Creencias

Las creencias son el tercer componente, junto con las acciones y las intenciones definen los atributos de las perspectivas. Son el aspecto más abstracto e importante porque representan valores subyacentes. Como tales, son mantenidas con distinto grado de claridad, confianza y centralidad. Algunas creencias son vagas e implícitas otras son claras y son explicadas rápidamente, algunas son tomadas tentativamente, otras son consideradas incontestables. Algunas son marginales a la forma que una persona piensa, otras con centrales e incluso dominantes. La medida de centralidad de una creencia no es necesariamente un tema de lógica o racionalidad, pero más frecuentemente el grado en cual la creencia no es en sí misma una pregunta.

La mayoría de los docentes son capaces de acomodarse a una variedad de cambios o circunstancias, incluidos cambiar lo que enseñan a quien enseñan bajo qué condiciones, mientras que estos cambios no desafíen sus creencias base, estas son las creencias centrales de sus valores. Las creencias de esta forma representan el aspecto más estable y menos flexible de las perspectivas de enseñanza de un docente.

La creencia sobre el conocimiento, y el aprendizaje son generalmente las creencias centrales relacionadas con la docencia. Las creencias de los docentes sobre el conocimiento determinan lo que van a enseñar y lo que van a aceptar como evidencia de que las estudiantes aprendieron, las creencias sobre el aprendizaje determinan como se va a comprometer a la gente con el conocimiento y que roles y responsabilidades van a asumir los docentes.

Incluso lo que significa el conocimiento y el aprendizaje son generalmente dados por sentado, se asume que los docentes están de acuerdo en los ellos consideran el conocimiento y el aprendizaje o que estos conceptos no son particularmente relevantes a la pregunta de cómo enseñar. Según Pratt [28] es imposible entender adecuadamente la perspectiva de enseñanza de alguien sin entender sus creencias personales sobre el conocimiento y el aprendizaje

Las creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje, son parte de un sistema más grande de creencias e intenciones, que tienen propósitos de educación. Por ejemplo, si se entiende el aprendizaje como un aumento cuantitativo del conocimiento, seguramente se enseñe contenido y se evalué a los estudiantes que están aprendiendo, diferente de aquéllos que creen que aprender significa examinar lo que sabemos desde diferentes puntos de vista.

El asunto es que la mayoría de los docentes comienzan a enseñar, sin articular lo que se cree, o por qué se hace lo que se hace como docentes. Los docentes actúan dentro de un sistema personal de intenciones y creencias sobre lo que va a ser aprendido, cómo y por qué debe ser aprendido, y qué roles ellos van a tomar en ese proceso.

En la medida que se gana experiencia, se debería ser capaz de definir esas intenciones y creencias, y debería haber más acuerdo entre las tres: acciones, intenciones y creencias.

Las creencias y valores de los docenes son fundamentales .Ellos proveen la "parte gruesa del iceberg", sobre la cual las técnicas asientan [27]. Mirar solo la parte visible (por ejemplo la performance) es perder la esencia de los argumentos sobre las perspectivas.

De acuerdo con Pratt, Collins y Selinger [28], son cinco las perspectivas acerca de la enseñanza más reconocidas: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, de Acompañamiento y de Reforma social. Se resumen en: a) Trasmisión: entrega del conocimiento;b) Aprendizaje: modelaje de forma de ser;c) Desarrollo: cultiva formas de pensar del estudiante; d) Acompañamiento: facilitar la autosufiencia y e) Reforma Social: búsqueda de una mejor sociedad.

Varios autores han argumentado que las creencias o concepciones de los docentes influyen en sus métodos de enseñanza [29].La investigación indica que el cuerpo docente expuesto a la variación entre concepciones de enseñanza a menudo desarrolla una mayor conciencia de esas diferencias. Esta toma de conciencia puede impulsar el cambio [30].

1.3- Principios del aprendizaje

A lo largo de la historia se han ido proponiendo diferentes teorías del aprendizaje. Actualmente, se está en proceso de acercar posiciones a la luz de los resultados obtenidos de la investigación sobre el aprendizaje, y existe un consenso bastante amplio en considerar que el aprendizaje es un proceso constructivista, autodirigido, colaborativo y contextual [31].

El enfoque constructivista

En el paradigma constructivista, el estudiante se sitúa como centro del proceso de aprendizaje, construyendo o reconstruyendo su conocimiento, o redes de conocimiento, de forma activa, de manera que tenga algún significado a nivel personal. Para los constructivistas, el nuevo conocimiento se construye sobre el existente, sobre lo que las personas ya saben [32].

Las personas afrontan las situaciones de aprendizaje con el conocimiento adquirido en experiencias previas, y este conocimiento previo influencia el conocimiento nuevo o modificado que construirán a partir de las nuevas experiencias de aprendizaje. Así, el protagonismo del aprendizaje es de quién aprende, y el papel del docente se convierte más en un facilitador del aprendizaje que de un transmisor de conocimientos [33].

Dado que el aprendizaje se basa en el conocimiento previo, los docentes deberían proporcionar experiencias de aprendizaje en las que los participantes "hagan" y poder así comprobar o cuestionar la viabilidad de su conocimiento y comprensiones actuales [32].

El proceso de elaboración es un tipo de actividad cognitiva que deberían promover los docentes. La elaboración puede producirse de diversas maneras contextuales: a través de discusiones, tomando notas o respondiendo preguntas[31]. La elaboración juega un papel importante en la activación de las estructuras del conocimiento previo y ayuda a relacionar la nueva información con el conocimiento preexistente. La teoría constructivista desafía el objetivismo el cual está impregnado de la noción de que el conocimiento y la verdad existen fuera de la mente del individuo[32, 33]. El constructivismo considera el aprendizaje como un proceso subjetivo, y sugiere que se debe experimentar el mundo para conocerlo. El aprendizaje es un proceso colaborativo.

El aprendizaje es un proceso contextual:

El abordaje contemporáneo del aprendizaje [34], enfatiza la importancia del contexto en el que se aprende el conocimiento. Se dice que el conocimiento se recuerda mejor en el contexto en que se ha aprendido.

En la literatura se sugiere que hay tres conceptos principales relacionados jerárquicamente de la enseñanza que aumentan en complejidad en términos de cómo el docente entiende la relación de los alumnos con el aprendizaje: centrada en el docente (transmisión), centrado en el estudiante (adquisición) y centrada en el aprendizaje (cambio conceptual o comprometido) [35].

Para los instructores con una concepción centrada en el docente, la enseñanza es un proceso de transmisión la experiencia del docente, habilidades y/o conocimientos de contenidos para el estudiante (con suerte receptivo). Para aquellos que tengan una concepción de enseñanza centrada en el estudiante un poco más complejo, la enseñanza es un proceso de ayuda a los estudiantes a adquirir el conocimiento de contenidos y habilidades del docente. Para los instructores con la tercera, más compleja, concepción de la enseñanza centrada en el aprendizaje, la enseñanza es un proceso de ayuda a los estudiantes a participar más activamente en su experiencia de aprendizaje y construir la comprensión de los conceptos y prácticas clave para ellos[36].

Esta tercera concepción se basa en una idea del aprendizaje como la participación activa, en lugar de la adquisición pasiva. Como es de esperar, cambiar las concepciones del cuerpo docente de la enseñanza, para centrarse sobre los aspectos conceptuales del aprendizaje estudiantil en lugar de la transmisión de contenidos, ha demostrado que mejora el aprendizaje del estudiante.

1.4-Instrumentos para identificar concepciones sobre la enseñanza.

En la literaria se describen distintas herramientas para determinar las concepciones, puntos de vistas o perspectivas de los docentes en aprendizaje y enseñanza, desarrollado o adaptados y utilizados en distintos ámbitos desde la educación secundaria y superior a instrumentos diseñados específicamente para la educación médica centrada en el estudiante [18, 19,37].

Tabla 1. Resumen de cuestionarios publicados en la literatura*.

Nombre del Cuestionario	Autor	Medida	Contexto	Observaciones
Learning Inventory	Bolhuis (2000); Bolhuis and Voeten (2004)	Concepciones de aprendizaje y aprendizaje de los estudiantes	Educación secundaria .Países Bajos	Para ambos: autoaprendizaje del docente y estudiante. Cada docente es clasificado en 5 factores: (1) regulación del aprendizaje, (2) vista del conocimiento, (3) aprendizaje social o actividad individual, (4) vista de inteligencia, y (5) tolerancias del profesor a la incertidumbre
ATI: Approaches to Teaching Inventory	Trigwell et al.(1999)	Enfoque de la enseñanza (autoreporte)	Profesores Universitarios de física y química ,Australia	Cada profesor recibe puntajes en dos componentes: (1) cambio conceptual /enfocado en el estudiante (CCSF) y (2) la transmisión de información /enfocado en el profesor (ITTF).
ATI plus modificado. Cuestionario de estrategias de motivación para el aprendizaje	Postareff (2007)	1)Enfoque de la enseñanza y 2) creencias de autoeficacia de los profesores	Profesores facultativos de 11 universidades de Helsinki, participantes del programa de desarrollo docente. Finlandia	Para cada profesor una puntuación de CCSF, ITTF y una puntuación de la autoeficacia. Las puntuaciones se relacionan con el grado de formación pedagógica.
Inventory of teaching patterns	Donche et al.(2007)	1)Concepciones del propio aprendizaje,2) del estudiante aprendizaje y 3) enfoque de la enseñanza (autoreporte)	Programas de Licenciatura, Bélgica. Educación médica, Bélgica,Peeraer et al. (2011)	Para cada profesor tiene una puntuación en los tres componentes.
TPI:Teaching perspective inventory	Pratt et al. (2001)	Perspectivas sobre el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento: una combinación de acciones, intenciones y creencias	Disponible de forma gratuita en la Internet, varios países, predomina EE.UU.	Cada docente se clasifican en una de las cinco perspectivas de enseñanza: 1) la transmisión,2) aprendizaje, 3) acompañamiento,4) desarrollo o 5) la reforma social
COLD :Conceptions of Learning and Teaching	Jacobs et al.(2012)	Concepciones de aprendizaje y enseñanza :1)Centrado en el docente, 2) apreciación de la enseñanza activa y 3)orientación a práctica profesional	Docentes en un programa centrado en los estudiantes en 2 escuelas de Medicina. Holanda	Cada profesor tiene una puntuación en los tres componentes
COLD :Conceptions of Learning and Teaching	Jacobs et al.(2014)	Se establecieron cinco perfiles docentes en función de las concepciones medidas del COLD. Trasmisores, Organizadores, Intermedios, Facilitadores y Agentes de cambios conceptuales	Docentes de los tres primeros años de la Carrera de Medicina (educación centrada en el estudiante) Maastricht y Amsterdam	Cada docente tiene una puntuación

*Modificado de Jacobs et al. Develepment of an instrument (the COLD) to measure conceptions n learning and teaching to teachers,in student-centred medical education.Medical Teacher 2012;34:483-491

Montenegro et al [38] muestran los resultados del análisis factorial confirmatorio de una versión en español del cuestionario "Enfoques de docencia universitaria" (Approaches to Teaching Inventory, ATI-R). Este modelo considera las escalas: transmisión de información, énfasis en la evaluación, cambio conceptual y énfasis en discusiones grupales. Este instrumento tiene implicaciones prácticas y para futuras investigaciones, su uso puede apoyar procesos de desarrollo académico docente. Respecto de las implicaciones para futuras investigaciones, un instrumento como el que se presenta permitiría realizar investigaciones sobre docencia universitaria y cómo esta se relaciona con el aprendizaje de los estudiantes, en un contexto donde no ha habido mucha investigación en esta área.

Estos instrumentos no fueron diseñados específicamente para la educación médica.

De las herramientas referidas en la literatura el nuevo instrumento, Concepciones de Aprendizaje y Enseñanza (COLT) contempla las concepciones de aprendizaje y enseñanza de los docentes en de escuela de Medicina. Dos de tres factores son nuevos y son específicos para la educación médica centrada en el estudiante. En el estudio realizado por Jacobs y cols , [39] a partir de la herramienta previa, mediante en estudio con técnicas de conglomerados, establecen cinco perfiles docentes: Trasmisivo, Organizativo, Intermedio, Facilitador y Agentes de cambios conceptuales. Los dos primeros perfiles están centrados en los profesores, en tanto que los dos últimos centrados en los estudiantes, los intermedios se comportan características de los perfiles previos. Se pudo identificar los perfiles docentes y las diferencias entre dos Escuelas de Medicina en que la enseñanza centrada en el estudiantes, lleva diferentes años de implementación. Se aplicó en docentes de los tres primeros años de la carrera. El COLT, no está validado al idioma español.

Taylor y cols[40], utilizando el Teaching Perspective Inventory (TPI), realizaron un estudio con observaciones y entrevistas para explorar las creencias de los profesores en un servicio de Pediatría. Los autores, observaron que en los educadores médicos, como para la mayoría de los docentes, la enseñanza predominantemente opera a un nivel tácito, basándose en las creencias fundamentales de la orientación, y que permite poco tiempo para la práctica reflexiva. Consideraron cómo el entorno clínico en sí influye en su enseñanza. Los docentes pueden llegar a ser más conscientes de cómo los factores

contextuales, como el tiempo y los acontecimientos imprevistos, complementan y generan conflictos con las creencias sobre la enseñanza. Mediante el desarrollo de una conciencia crítica de las creencias básicas de enseñanza, el educador médico tiene mayores probabilidades de tener un mejor control sobre su propia práctica, y ser capaz de adaptarse para responder más rápidamente a las necesidades e intereses de los estudiantes. Además, los educadores que son conscientes de cómo sus creencias configuran su práctica pueden ser más abiertos a explorar otras intervenciones educativas para mejorar su enseñanza.

Delany y Bragge [41] ,estudiaron las percepciones sobre enseñanza y aprendizaje en profesores clínicos y estudiantes de fisioterapia, las concepciones de los profesores reflejaban un modelo de enseñanza de "transmisión de conocimientos" que no era siempre congruente con las concepciones de los alumnos, más dinámicas y adaptadas, estos describieron su rol para identificar vacíos de conocimientos y buscar por fuera caminos para construir la autoconfianza y lograr conocimientos y habilidades relevantes.

Canto y Rodríguez y Burgos [42], en el estudio realizado en la Universidad Autónoma de Yucatán, utilizando el TPI, no encontraron uniformidad en las creencias de los profesores con respeto a la enseñanza. Las perspectivas dominantes de los docentes de las Ciencia de la Salud fueron las de aprendizaje y trasmisión, predominando por lo tanto todavía la enseñanza centrada en el docente.

Calkins [43], en su artículo describe el impacto de un programa de capacitación docente de un año de duración sobre concepciones de la enseñanza. Compararon las concepciones identificadas (trasmisión, adquisición y compromiso) utilizando entrevistas semiestructuradas pre y pos curso. El 81 % de los docentes desarrollaron o mantuvieron una comprensión más compleja de la enseñanza al final de curso.

Cable y cols [44], describen en su artículo una rotación hipotética de una semana en cirugía plástica y reconstructiva en la cual un estudiante se encuentra con instructores, que representan las perspectivas básicas de enseñanza. Al presentar estas perspectivas, los autores introducen técnicas de enseñanza que puede beneficiar aquellos encargados de la educación de estudiantes a lo largo del espectro de educación. Se propusieron como objetivos : explicar e ilustrar diferentes métodos para la enseñanza efectiva de la

cirugía plástica; introducir a los lectores al Inventario de Perspectivas de Enseñanza como un medio de determinar su estilo de enseñanza primaria; y luchar por una "pluralidad del bien" en la enseñanza.

1.4.1-Instrumento elegido

El instrumento empleado para realizar este estudio es el Teaching Perspective Inventory (TPI) o inventario de Perspectivas de la Enseñanza (IPE) de Pratt y Collins.[27]

Este cuestionario fue desarrollado inicialmente con el fin de identificar perfiles de los profesores con respecto a cinco perspectivas acerca de la enseñanza. El instrumento pretende identificar qué es lo que creen, se proponen lograr y hacen los profesores cuando enseñan. En el marco conceptual de este instrumento, las perspectivas de enseñanza son orientaciones filosóficas del conocimiento, el aprendizaje y el papel y la responsabilidad de ser un educador, representan una visión de enseñanza.

Del trabajo de Pratt [26], surgió un esquema para simplificar la infinidad de asuntos que pueden ocurrir durante cualquier evento de instrucción, un modelo general de enseñanza (Figura 1) que abstrae una sesión de enseñanza en cinco elementos (profesor, los estudiantes , el contenido, el contexto y los ideales) y tres relaciones (profesor ↔ estudiante , profesor ↔ contenido, contenido y alumno ↔).El modelo general también proporciona un medio por el cual los educadores pueden articular su enfoque para reflexionar claramente sobre su enseñanza y su posible mejora.

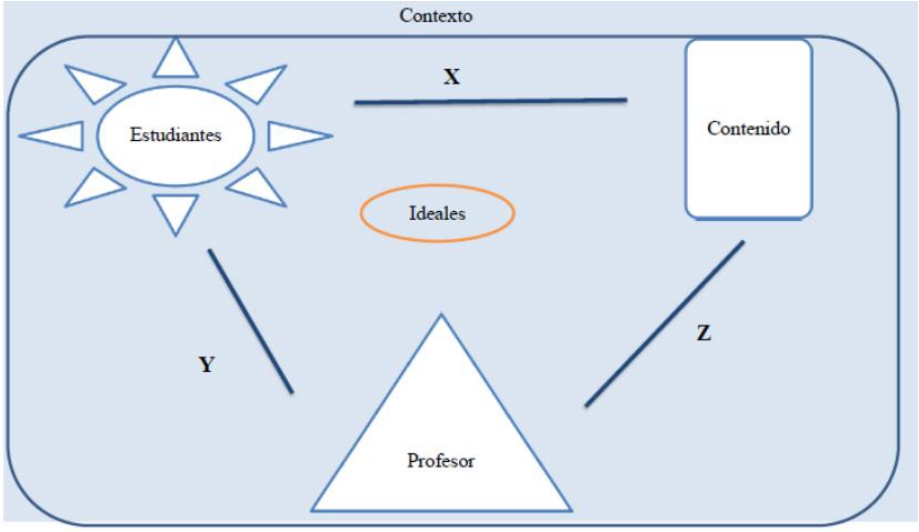

Fig. 1: Modelo general de enseñanza. Pratt DD. Conceptions of teaching. Adult Educ Q 1992; 42(4): 203–220.

Es importante destacar que el modelo general de la enseñanza, sus elementos constitutivos y las relaciones, no presupone acerca de enseñanza eficaz. Tampoco sugiere una relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje. Por el contrario, respeta la enseñanza como una actividad personal que está socialmente mediada, culturalmente autorizada, e históricamente situada[37].

El modelo, por lo tanto, respeta las prácticas docentes dondequiera que ocurran, mediante la descripción de un conjunto de elementos y relaciones con respecto a la forma y el contexto de la práctica así como los fines que se desea lograr a través de la enseñanza.

El TPI ha sido aplicado a profesores de diferentes especialidades y disciplinas en la educación superior, en diferentes contextos y culturas. Es un instrumento validado en español.

Instrumento: El inventario de las perspectivas de enseñanza mide los perfiles de los docentes con 5 visiones contrastantes de lo que significa "enseñar" [27].

El TPI es un inventario gratuito, con un auto-informe, que promueve un entendimiento pluralista de la enseñanza. (ANEXO I) Originalmente fue elaborado en inglés: Teaching Perspestives Inventory, su versión en español Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE), ambas versiones aparecen en la página http://teachingperspectives.com/html/tpi_frames.htm.

Está conformado por 45 reactivos con una categoría de respuesta del 1 al 5, subdividido en cinco perspectivas: Trasmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma Social, con nueve reactivos cada una. A su vez cada perspectiva puede ser observada desde tres dimensiones: Creencias, Intenciones y Acciones que los docentes realizan cuando enseñan.

Cada una de las dimensiones se responde de acuerdo con una escala de cinco puntos como sigue: las creencias con una categoría de respuesta que va de 1 (Completamente en desacuerdo) a 5 (Completamente de acuerdo). Mientras que las dimensiones de Propósitos y Acciones emplean una categoría de cinco puntos que va de 1 (Nunca) a 5 (Siempre).

Calificaciones a los encuestados

La puntuación de cada perspectiva puede variar de 9 a 45 puntos.

Cada perspectiva comprende tres manifestaciones de "compromiso con la enseñanza": creencias, intenciones y acciones. La puntuación de cada perspectiva es una suma de nueve puntos en tres ítems de creencias, tres ítems intención, y tres ítems de acción pertinentes a esa perspectiva. Por lo tanto, además de las cinco puntuaciones de las perspectivas, las puntuaciones de las Creencias de las personas pueden ser agregadas a través de perspectivas al igual que sus puntuaciones de Intención y sus puntajes de Acción. Las puntuaciones de compromiso pueden ir desde 15 a 75. El puntaje del inventario total a través de los 45 ítems podría oscilar entre 45 y 225 puntos.

Perspectivas dominantes, de respaldo y recesivas

Estas perspectivas importantes son aquellos que los profesores suelen describir como "Dónde estoy más cómodo" o "Cómo frecuentemente me veo a mí mismo". Estos han sido etiquetados en la perspectiva dominante de uno. Del mismo modo, un resultado a menudo es notablemente inferior a los cuatro restantes, y se denomina recesivo. Numéricamente, éstos se computan como más o menos una desviación estándar alrededor de la media de las puntuaciones de cinco perspectivas de cada encuestado, por lo que la extensión que separa dominante de recesivo es individualizada para cada persona. Entre los dos valores están las perspectivas de respaldo de los docentes (habilidades y estrategias que pueden ser llamadas cuando sea necesario, pero que no siempre están a la cabeza del equipo de herramientas de enseñanza).

Estabilidad psicométrica del Inventario de Perspectiva de Enseñanza (IPE)

El IPE presenta en general la precisión psicométrica y la estabilidad que la mayoría de los investigadores interpreta satisfactoria. La confiabilidad de la prueba, para su versión en inglés calculada a partir de la prueba α de Cronbach de 0.70 (para la perspectiva de Desarrollo) a 0.83 para la de Reforma social y el promedio de 0.76 en las cinco escalas. Todos cumplen o exceden el $\alpha = 0.70$ de referencia [45].

Con respecto a su validez, ésta ha sido explorada mediante la prueba de validez de facie, desarrollada mediante el juicio de 75 profesores expertos, con una concordancia del 95%. Esto sugiere que los reactivos son representaciones razonables de las perspectivas

que pretenden contener. Asimismo, la validez explorada mediante el análisis factorial mostró que el IPE está constituido por los cinco factores o dimensiones propuestas, así como que los reactivos quedaron asignados adecuadamente a los factores que conforman el inventario.

El IPE se ha mostrado de utilidad más allá de ser un ejercicio de autoevaluación de la práctica docente y la clarificar los valores entre los docentes con responsabilidades con la enseñanza. En estudios sistemáticos, ha demostrado ser una buena herramienta en la capacitación docente, la evaluación de la enseñanza, la mejora de la enseñanza, la revisión por pares de la enseñanza, y una variedad de investigaciones, en los entornos de aprendizaje de todo el mundo [37].

Por lo tanto, el marco propuesto por este instrumento, pensamos que nos permite evaluar la concepciones de enseñanza de los profesores cuyo conocimiento nos resulte útil en nuestra investigación.

Tabla 2: Resumen de principales características de cada perspectiva de enseñanza[t].

Trasmisión	***La enseñanza eficaz requiere un compromiso sustancial con el contenido o materia.*** La enseñanza eficaz requiere un compromiso importante con el contenido o materia de la asignatura. Los buenos profesores tienen dominio del tema o del contenido de la asignatura, facilitan el dominio del contenido, y su principal responsabilidad es presentarlo de manera precisa y eficiente a los estudiantes, quienes tienen la responsabilidad de aprender el contenido. El estudiante adulto es considerado como un depósito que debe ser llenado con algo "(conocimiento)" Desde esta perspectiva, los profesores lo que hacen es pasar eficientemente el cuerpo de conocimientos a sus estudiantes, así como una forma de pensar que es muy semejante a lo que se muestra en el texto, o a lo que piensa el profesor. Esta perspectiva se acerca a la propuesta de los conductistas en lo referente a la enseñanza y al aprendizaje.
Aprendizaje	***La enseñanza eficaz es un proceso de socialización de los estudiantes en las nuevas normas de comportamiento y formas de trabajar.*** La enseñanza eficaz es un proceso de socialización de los estudiantes en un sistema de normas y de formas sociales de trabajo. Los buenos profesores están altamente capacitados en lo que enseñan, y son reconocidos como expertos. Saben lo que sus estudiantes pueden hacer por sí mismos y lo que pueden hacer con guía y dirección. Los profesores cambian su rol cuando notan que los alumnos maduran y son más competentes. Le dan más responsabilidad al estudiante y lo dirigen menos para que se transformen de estudiantes dependientes en profesionales independientes.
Desarrollo	***La enseñanza eficaz debe ser planificada y llevada a cabo desde el punto de vista de los estudiantes.*** Esta perspectiva tiene su fundamento en el constructivismo. La enseñanza eficaz debe ser planeada y conducida "desde el punto de vista del estudiante". Los buenos maestros deben de comprender cómo piensan y razonan los estudiantes con respecto al contenido. El supuesto de esta estrategia es que el aprendizaje produce uno de dos tipos de cambio que ocurren dentro del cerebro: (a) cuando una nueva experiencia va con el conocimiento que ya se tiene, ésto construye una vía más fuerte y más elaborada para llevar a ese conocimiento; y (b) si una nueva experiencia o un contenido nuevo no se ajusta a lo que sabe el estudiante, éste debe cambiar su forma antigua de aprender, o rechazar el nuevo conocimiento o experiencia. La meta más importante es ayudar a los estudiantes a desarrollar estructuras cognitivas cada vez más complejas y sofisticadas para comprender el contenido.
Acompañamiento	***La enseñanza eficaz supone que a largo plazo el esfuerzo, duro y persistente para lograr.*** La enseñanza eficaz asume que el esfuerzo para lograr los aprendizajes, a largo plazo, viene tanto del corazón, como de la cabeza. Las personas son estudiantes motivados y productivos cuando están trabajando en asuntos o problemas sin miedo a fallar. Los estudiantes se educan al saber que (a) pueden ser exitosos en su aprendizaje si se esfuerzan; (b) que su logro es el producto de su propio esfuerzo y habilidad más que la benevolencia de su profesor, y c) por sus esfuerzos para aprender serán apoyados por su profesor y sus condiscípulos. Esta perspectiva es la que más se identifica con el humanismo.
Reforma Social	***La enseñanza eficaz busca cambiar la sociedad en formas sustantivas.*** La enseñanza efectiva pretende cambiar la sociedad de manera importante y su objeto de enseñanza es más colectivo que individual. Los buenos profesores concientizan a sus estudiantes de los valores e ideologías que están en los textos y prácticas comunes dentro de su disciplina. Asimismo, desafían el status quo y animan a sus estudiantes a considerar cómo están posicionados y construidos en prácticas y discursos particulares.

[t] Pratt DD, Collins JB & Selinger J (2001). Teaching perspective inventory. Available from: http://www.teachingperspectives.com.

CAPITULO 2.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1- Los docentes y perfiles de la Facultad de Medicina de la UdelaR

2.1.1-Los docentes de la Facultad de Medicina

El Cuerpo Académico debe tener título universitario, carrera académica normada, régimen de trabajo adecuado para desarrollar actividades de enseñanza, investigación, asistencia y extensión [46].

El número, composición y dedicación del cuerpo académico debe ser adecuado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes se agrupan en cinco grados identificados en orden creciente por 1, 2 (asistentes de clínicas), 3 (Profesor adjunto), 4(Profesor agregado) y 5 (Profesor), siendo el Profesor Titular el docente Grado 5. El grado 1 es reservado exclusivamente para estudiantes

La permanencia en los cargos de los designados en forma titular depende de las características del cargo. Los Grados 2 y 3 son a término mientras que los Grados 4 y 5 son reelectos por el Consejo basándose en el informe de actuación. Perfil del Docente de la Facultad de Medicina

2.1.2- El perfil docente

Los profesores deberían desarrollar otros saberes y capacidades relacionados con el conocimiento didáctico de la disciplina que enseñan [1].

También es necesario que consideren valores pertenecientes a distintos universos y que renueven y acomoden continuamente conocimiento profesional y sus prácticas docentes. La función docente podría pensarse desde dos tipos de tareas: el docente como mediador en el marco de procesos de enseñanza y aprendizaje y el docente como conocedor del campo disciplinar. Estas tareas están situadas en un contexto social, cultural e histórico que le da significado a su labor docente.

Es imprescindible que los docentes manejen el conocimiento disciplinar y sean capaces de generar conocimiento práctico sobre la disciplina que enseñan. ¿Qué significa conocer la disciplina a enseñar? No implica solo el conocimiento factual y procedimental; también incluye conocer la naturaleza epistemológica y el proceso histórico de la construcción de los conocimientos que se enseña. Esta solvencia le permitirá generar conocimiento práctico sobre lo que enseña y cuestionar su pensamiento docente que proviene de las prácticas de sentido común. La adquisición de conocimientos teóricos y prácticos sobre la enseñanza y el aprendizaje de su disciplina implica formación y actualización permanente sobre conocimientos que le ayudaran a desarrollar un espíritu crítico acerca de su enseñanza, repensar el cómo enseñar, despegarse de la rutina, en suma criticar son fundamento su enseñanza habitual. También la formación docente le permitirá planificar, orientar actividades de sus estudiantes y evaluar.

Para alcanzar un buen desarrollo de este perfil docente, los profesores necesitan una educación profesional que sea continua, reflexiva, analítica y transformadora, y que tenga impacto no solo en sus acciones sino también en sus creencias y sus valores.

La postura desde donde el profesor interpreta a la teoría se conforma a partir de sus concepciones y creencias que provienen de la práctica docente, y desde las exigencias del contexto en el cual se desarrolla su enseñanza .Desde su lugar, el profesor debería acercarse a su campo epistémico y preguntarse sobre los supuestos, los métodos, los instrumentos que para pensar se ha dado su disciplina, incluso sobre la propia historia de esta. Estos insumos no suelen ser transitados, ni en la formación docente, si la hay ni en el ejercicio de la docencia, y sin embargo subyacen y marcan fuertemente las prácticas de enseñanza. Deberían, entonces, visualizarse mejor ya que permiten resinificar las acciones didácticas y amarrarlas en la disciplina que se enseña

En la construcción del conocimiento se ha identificado como uno de los aspectos clave la interacción con otros. La colaboración no es una cuestión de repartimiento de tareas entre los que aprenden, sino que implica la interacción mutua y la comprensión compartida de un problema. En una situación de aprendizaje colaborativo, los factores que pueden aumentar el aprendizaje son las elaboraciones, las verbalizaciones, la co-construcción, el soporte mutuo, la crítica y la sintonía a nivel cognitivo y social.

El perfil del docente de la Facultad de Medicina tal como quedó definido por la Asamblea del Claustro[47].

"Para poder desempeñar sus funciones de enseñanza, extensión, investigación y asistencia, acorde con este perfil, el docente deberá:
1) Ser humanista y tener conocimiento de la realidad social.
2) Tener un compromiso permanente de búsqueda e identificación de problemas o demandas de la sociedad o comunidades, procurando aportar a su solución desde el ámbito de su competencia específica.
3) Estar comprometido con la ética en todas y cada una de sus acciones.
4) Ser conocedor de los ámbitos que hacen a la vida universitaria, conocer los derechos y deberes de los universitarios y participar con compromiso de las actividades del cogobierno
5) Ser capaz de trabajar en equipos multi, inter y transdisciplinarios.
6) Cultivar el saber cómo valor y tener conocimiento técnico científico de la disciplina que desempeña. Utilizando el método científico para analizar la realidad.
7) Tener formación en pedagogía para abordar las tareas de enseñanza.
8) Ser generador de conocimientos.
9) Ser capaz de gestionar y administrar los recursos materiales, económicos y humanos de los servicios en los que desarrolla su actividad.
10) Tener espíritu crítico y ser capaz de autoevaluar su propia conducta, en un proceso de permanente formación y mejora y considerar las observaciones que otros le realizan.

Las condiciones y funciones anteriormente enumeradas, desempeñadas con criterio abierto, conciliador y justo equilibrio, le permitirán cumplir con su objetivo de educador".

En este modelo se asume que la docencia debe estar enmarcada dentro de una perspectiva constructivista, y a la vez humanista, de modo que el papel del profesor debe cambiar de ser un informador a un facilitador del aprendizaje, propiciando así que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje, y su actividad docente tendrá

que tomar en cuenta sus necesidades particulares para que éstos logren un desarrollo integral, profesional y humano.

2.1.3- Perfil del egresado

En noviembre de 2006, esta Asamblea, define el perfil del egresado en términos de competencias.

"Al finalizar la carrera de Doctor en Medicina, el egresado será capaz de:

1. Ejercer la Medicina en el marco de una concepción integral de la salud, definida por el conjunto de acciones de promoción, protección, prevención, recuperación y rehabilitación que desarrollan el equipo de salud y demás efectores sociales.

2. Actuar en forma responsable en el área de su competencia, con sentido humanístico y dentro de las normas éticas reconocidas en la profesión, frente al paciente, la familia, el equipo de salud y la comunidad, sin discriminación de ningún tipo.

3. Conocer los problemas de salud del medio donde actúa como garantía de un buen desempeño frente a los problemas de salud individual o colectiva.

4. Mantener una actitud crítica, fundamentada en una buena formación y práctica científica, que le permita analizar, comprender y contribuir a la resolución de problemas vinculados a la salud en el ámbito en que actúa.

5. Abordar críticamente las condiciones de trabajo, la legislación y las políticas en salud.

6. Ejercer una medicina general de alta calidad, con capacidad de derivar y/o referir adecuada y oportunamente aquellos pacientes cuyos problemas están fuera del alcance de sus competencias.

7. Realizar diagnósticos correctos, tomar decisiones clínicas precisas, fundamentadas en un sólido conocimiento básico y clínico, valorando la anamnesis y el examen físico como herramientas esenciales de la práctica médica.

8. Realizar procedimientos clínicos y quirúrgicos indispensables para la atención inicial en urgencias y emergencias.

9. Comunicarse de manera clara y eficaz, en forma verbal, no verbal y por escrito, teniendo en cuenta la diversidad y las limitaciones que pueden dificultar la comunicación con los pacientes, la familia, el equipo de salud y la comunidad.
10. Actuar en el seno del equipo de salud, con sentido integrador y respetuoso de los diferentes quehaceres, fomentando la resolución colectiva de los problemas y asumiendo plenamente las responsabilidades propias.
11. Mantener una actitud activa constante y aplicar metodologías apropiadas en el desarrollo de actividades en todas las funciones en salud, con el fin de promover estilos de vida saludables a nivel individual y colectivo.
12. Actuar con racionalidad y responsabilidad social en relación con la utilización y administración de los recursos.
13. Utilizar adecuadamente herramientas informáticas, inglés u otros idiomas extranjeros con el fin de acrecentar su capacidad de acceso a la información y formación permanente.
14. Buscar su superación personal y profesional en forma permanente, adquiriendo metodologías adecuadas para la autoevaluación y la actualización de sus conocimientos, con el fin de actuar competentemente en el medio asistencial y en las circunstancias en las que le corresponda ejercer, mejorar su ejercicio profesional y contribuir a la elevación de la calidad de los servicios.

El perfil del egresado debe guardar concordancia con las definiciones institucionales y debe ser de dominio público. A través de la definición del perfil del egresado se identifican los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y competencias prioritarias de la formación de la carrera. Dicho perfil se expresa en los procesos enseñanza-aprendizaje y en los objetivos que ha definido cada carrera".

2.2- La enseñanza de la cirugía

El desempeño del cirujano actual descansa en una estructura definida, sistematizada y articulada de conocimientos, habilidades y actitudes que lo definen como un especialista profesional, sin embargo su ejercicio como docente no está claramente definido y sistematizado [48].

Sin embargo la Facultad de Medicina promueve un perfil definido para todos sus docentes [47].

Ante los nuevos modelos de entrenamiento en cirugía, todo cirujano con responsabilidades docentes debe profesionalizarse como educador médico.

Asimismo, el docente de cirugía ha de mantenerse actualizado en el cambiante ambiente de las herramientas y otros recursos técnico-didácticos en este campo [49].

Por lo tanto, otro elemento de los que conforman la revolución pedagógica en la cirugía es la necesidad de capacitación pedagógica y didáctica de los cirujanos con responsabilidades docentes, desarrollando competencias es sus actividades educativas [50].

En el Uruguay existe una histórica y permanente preocupación por la enseñanza de la cirugía.

En los últimos años la formación de posgrados en cirugía general se vio progresivamente resentida, como consecuencia de múltiples factores. En el estudio realizo por González y Ruso, se verifico que durante la residencia los residentes realizaron un numero de cirugías por debajo de las sugeridas por la literatura .La mayor parte de las cirugías que realizaron en la urgencia, donde no existía participación directa de los docentes responsable de la formación de residentes.

Este déficit formativo y la ausencia de un régimen de certificación profesional, fue transformado a la carrera docente académica en una segunda etapa formativa y en la única variable de calidad aceptada por el mercado de la cirugía asistencial, con la consecuente interferencia con sus verdaderos fines y motivación docente [51].

Los docentes de las Clínicas Quirúrgicas de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República (UdelaR), desempeñan sus cargos docentes, tres 3 hospitales públicos: Hospital de Clínicas (Hospital Universitario de la Facultad de Medicina) y en dos Hospitales dependiente de la Red integrada de la Administración de Servicios de Salud del Estado (ASSE): Hospital Maciel y Hospital Pasteur.

Las tareas docentes de las clínicas quirúrgicas están dirigidas fundamentalmente a los residentes (posgrado) y en menor proporción a los estudiantes de pregrado (estudiantes). De esta manera, el entrenamiento en cirugía se inicia desde la formación de pregrado, donde las competencias esperadas son, sin duda, distintas de las que se espera tenga el residente de cirugía.

Los pregrados son asignados a las distintas clínicas quirúrgicas por orden alfabético, siendo variable en número en las distintas generaciones.

Hasta este año 2015, se superpone la cursada los 2 planes de estudio 1968 y el actual plan 2008.En plan 68 las rotaciones eran de 3 semestres repartidas desde el cuarto año de la carrera de la facultad, luego en 5 y 6 año.

En el actual plan toda la rotación por la clínica cirugía del pregrado es de 1 semestre (27 semanas).

Los estudiantes de pregrado, comienza su contacto en las clínicas quirúrgicas en el tercer año y luego realizar rotaciones de 6 semanas en años consecutivos. Dentro del semestre, cursan las rotaciones por especialidades quirúrgicas, durante 4 semanas. Cada clínica tiene los objetivos educaciones para la rotación. Las estrategias educativas (seminarios, visitas a Sala, asistencia a sala de Cirugía, las determina cada clínica en particular).

Al posgrado de cirugía general, se accede únicamente a través del concurso de residencia médicas. La duración de la residencia de cirugía, inicialmente la duración del plan de estudio fue de 3 años, en la actualidad se extendió a 5 años.

Los residentes luego de ocupar sus cargos, eligen los Hospitales, según preferencias, para cual tienen en cuenta su posicionamiento en el resultado final del concurso, pero a la hora decidir, muchos de ellos prioriza las oportunidades que van a tener de asistir pacientes, dado que esta es su mayor instancia formativa. Si bien los aspectos académicos y el nivel de complejidad de los pacientes son similares en los tres hospitales, en los hospitales públicos se asiste a un número mayor de pacientes.

En las clínicas quirúrgicas las actividades dedicadas a posgraduados es mucho menor, y usualmente se realizan en cursos de Desarrollo profesional médico continuo, a través de la Sociedades Científicas por fuera del ámbito de la Universidad de la República.

En general los mismos docentes de las clínicas ocupan cargos en las Sociedades Científicas.

La Facultad de Medicina al definir el perfil de egresado de la Carrera de Medicina, define que el médico general debería tener la capacidad para realizar procedimientos quirúrgicos indispensables para la atención inicial de urgencias y emergencias [31].

Se define el perfil del cirujano general (al finalizar su residencia) como un médico con especial conocimiento de la cirugía general cuyo actuar está caracterizado por la hábil

ejecución de un método terapéutico específico –realización de los procedimientos operatorios- y por la competencia para manejar integralmente los pacientes "quirúrgicos", con las patologías prevalentes de: (- las paredes de abdomen, el aparato digestivo, la mama, la piel y partes blandas. - el sistema endócrino, exceptuando las glándulas intracraneales, los testículos y los ovarios.- la cabeza y el cuello. - los miembros superiores e inferiores.- el sistema vascular (con límites a establecer en cirugía de elección).

- el aparato pleuropulmonar (con límites a establecer en cirugía de elección).

2.3- Justificación

La Universidad de la República (Udelar) en Uruguay, procesa en este momento una de las transformaciones más relevantes de las últimas décadas: la reforma conjunta y concertada de sus planes de estudios.

El cambio curricular supone una reorganización estructural de las carreras que facilitará la apertura del acceso, la permanencia y la continuidad en los estudios, pero también una oportunidad privilegiada de actualización, de fortalecimiento de la autonomía y la integralidad de la formación y de mejora de los procesos de enseñanza y evaluación.

Siguiendo los mecanismos propios descritos en la Ley orgánica, la Asamblea del Claustro de la Facultad de Medicina aprobó el nuevo esquema curricular el día 27 de diciembre de 2007 y el Consejo Directivo Central lo hizo en resolución Nº 11 de fecha 9 de diciembre de 2008 [42].

Tras esta etapa de diseño global, discusión cogobernada y aprobación escalonada desde la Facultad de Medicina y posteriormente desde los organismos centrales de la Universidad de la República, la Facultad de Medicina se dispuso a designar los equipos de trabajo y la modalidad de implementación.

En esta etapa los dos Planes de Estudio (1968 y 2008) están superpuestos a partir de marzo de 2009, previéndose la finalización de esta situación para el año 2015.

Se entiende que el proceso de cambio curricular que se está desarrollando, atiende a la coherencia entre los contenidos, los objetivos y el perfil docente [41] y profesional propuesto y está siendo continuamente sometido a revisión en pro de mejoras [40].

En ambos planes se aplican metodologías centradas en el estudiante, que propenden a fortalecer el aprendizaje significativo en espacio grupal, con el propósito de preparar al futuro profesional para el trabajo en equipo. El nuevo plan de estudio, profundiza este tipo de herramientas de enseñanza y aprendizaje, pretende jerarquizar la participación activa de los estudiantes, fomentar el razonamiento y capacidad crítica del alumno, busca incentivar su capacidad para resolver problemas; para lograr este cambio de modelo es de gran importancia investigar las concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje que tienen los docentes.

La enseñanza de cirugía en el pregrado ha pasado por cambios considerables en cantidad, modo y método de presentación.

La enseñanza quirúrgica es un componente del currículo de grado que puede estar en conflicto con el nuevo reto del incremento de la enseñanza basada en la comunidad. La presión por una reducción en el contenido se atribuyen a tres causas interrelacionadas; cambios en la educación superior; cambios en la salud y cambios en el currículo médico [52]. El rol del cirujano como docente ha sido una tradición reconocida por mucho tiempo, si esto se desea mantener entonces los cirujanos necesitan adaptarse a los cambios [53].

Los factores humanos, los aspectos no técnicos de la cirugía, abordan muchas de las características subyacente de la enseñanza de cultura por centrarse en la comunicación con los pacientes y colegas el trabajo en equipo, reflexiones y el balance trabajo- vida .Se ha visto que currículo centrado en factores humanos puede fortalecer la identidad docente, mejorar las evaluaciones docentes, y promover la cirugía como una elección de carrera [54].

Ravindra y Fitzgerald informan que los médicos jóvenes que entrevistaron eran más propensos a expresar su interés en seguir una carrera quirúrgica si podían identificar un "modelo de conducta quirúrgico positivo". Esto también lo vincularon a la calidad de la enseñanza que recibieron durante la su rotación quirúrgica [55].

Sin embargo, Ali [56] concluye que el impulso para aumentar el interés en la cirugía centrado en los modelos de conducta quirúrgicos podría ser erróneo, y que se debería centrarse en permitir la exposición de los estudiantes a la cirugía tanto como fuera posible en los planes de estudio.

La pregunta de investigación que propongo es **¿Qué perspectivas tienen los docentes de clínica quirúrgica sobre enseñar y aprender?**

¿Las mismas son similares en los que recibieron cursos de formación docente que en los que no?, ¿Son similares en quienes recién se inician en la docencia que en aquellos con trayectoria de años?

2.3.1- Objetivo general:

Identificar las perspectivas sobre la enseñanza y aprendizaje de los docentes de clínica quirúrgica.

Objetivos específicos:

- Describir las características de estas perspectivas.
- Determinar si estas perspectivas varían en función de la trayectoria docente y formación docente.

CAPITULO 3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACÍON

Metodología.

3.1 Población: La población de estudio estuvo constituida por los docentes de las Clínicas quirúrgicas de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República . Montevideo-Uruguay. Los docentes en desempeño a junio de 2014 fueron 58.

La totalidad de los docentes esperables seria como máximo 66 docentes, si se ocuparan todos la misma cantidad de cargos en todos los hospitales, 11 cargos docentes por Clínica (1 profesor titular, 2 profesores agregados, 3 profesores adjuntos y 5 asistentes de clínicas). Al momento del estudio, había cargos vacantes en varias clínicas.

3.2-Diseño: estudio observacional. Descriptivo.

3.3- Instrumento: El inventario de las perspectivas de enseñanza. IPE (ANEXO I).

Se confecciono un formulario prediseñado de recolección de datos: Parte a) Inventario de Perspectivas de la enseñanza, parte b) variables consideras de interés: sexo, grado académico, años de docencias, capacitación docente. (Formulario de recolección de datos).

Para la capacitación docente, se consideró : cursos de Educación Médica, impartido por el Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina, así como Maestría en Educación Superior, cursos de capacitación docente realizadas por instituciones extranjeras avaladas, formando parte del entrenamiento para instructores de Cursos .

3.4-Procedimiento: Se aprobó el proyecto de tesis, por el Director de la Maestría de Educación para Profesionales de la Salud del Instituto Universitario del Hospital Italiano de Buenos Aires .Argentina. Prof. Dr. Eduardo Durante (Mayo 2013). Se presentó en el Comité de Ética para proyectos de Investigación de la Facultad de Medicina de la UdelaR. (Proyecto Facultad de Medicina Expediente 070153-000283-13)

Luego de aprobado por el Comité de Ética de la investigación de la Facultad de Medicina, se presentó el proyecto a cada profesor de clínica quirúrgica, en el caso del

Hospital de Clínicas se presentó en el Departamento de Cirugía (anestésico-quirúrgico, engloba todos los Servicios de Cirugía y anestesiología del hospital universitario).

Los docentes firmaron un consentimiento informado para participar en este proyecto de investigación en Educación Médica.

3.5- Recolección de datos: Se entrevistan los docentes de las Clínicas Quirúrgicas en entre junio y agosto de 2014.

Se entregó el formulario prediseñado en versión impresa.

El cuestionario fue respondido de manera individual, en las oficinas, o salas de reuniones, de acuerdo con la situación en que se encontraban en el momento de la entrevista. A los profesores titulares y profesores adjuntos en sus oficinas, en tanto que a los profesores agregados y asistentes de clínicas en general de la sala de reuniones de su ámbito de desempeño, en los tres hospitales, Clínicas, Maciel y Pasteur respectivamente.

Cada una de las dimensiones del cuestionario se responde de acuerdo con una escala de cinco puntos. Las creencias con una categoría de respuesta que va de 1 (Completamente en desacuerdo) a 5 (Completamente de acuerdo). Mientras que las dimensiones de Propósitos y Acciones emplean una categoría de cinco puntos que va de 1 (Nunca) a 5 (Siempre).

Los docentes respondieron el instrumento marcando una X en el cuadro que indicó su respuesta a cada una de las afirmaciones del inventario. La puntuación para cada una de las perspectivas se obtuvo sumando las equis marcadas para cada uno de los reactivos.

El tiempo que dedicó cada docente a completar el IPE fue aproximadamente 20 minutos.

El investigador responsable, permaneció durante la entrevista, para responder solo algún asunto vinculado con el enunciado de las preguntas. Cada entrevista duro aproximadamente 30 minutos.

3.6-Análisis de los datos.

Para cada docente encuestado, se calculó la puntuación total del inventario, se calculó media para cada una de las cinco perspectivas. Las perspectivas dominantes para cada docente se consideraron las que tenían un desvío estándar por encima de la media de cada perspectiva. Las recesivas un desvío estándar por debajo de la media y las perspectivas de respaldo o apoyo entre ambas.

Las variables se describieron mediante medias y desviaciones estándar, salvo en aquellos casos en los cuales no son distribuciones normales, expresándolas por mediana y rango (mínimo, máximo).

Se evaluó la normalidad de las perspectivas mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Para la comparación entre dos grupos se usó la prueba de Student y la de Mann Whitney para aquellos casos que no se conserva la normalidad. Para la comparación de más de dos grupos se usó el test de Kruskal Wallis para aquellas variables no normales.

Se consideró como estadísticamente significativos valores de $p<0,05$.

Se analizaron las variables según su distribución.

Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 18.

La consistencia interna del IPE/TPI fue examinada mediante un análisis con el coeficiente de Alfa de Cronbach.

4.1-Comportamiento de la Herramienta.

La consistencia interna del IPE/ TPI fue examinada mediante un análisis con el coeficiente de Alfa de Cronbach. La confiabilidad para todo el instrumento fue de .82 para los 5 elementos. La confiabilidad observada para las distintas perspectivas fueron: 0,80 para Aprendizaje, 0,79 para Reforma Social y Trasmisión, 0,77 para Acompañamiento y Desarrollo.

4.2-Docentes de Clínicas quirúrgicas de la Universidad de la República .

Resultados*:* Se entrevistaron 56/58 (96,5%) de los docentes de las Clínicas quirúrgicas de la Universidad de la República.

El grado académico: Constituido por 17 –Asistentes de clínica -grado 2 (30%), 23 profesores adjuntos – grado 3 (41%), 11 profesores agregados -grado 4(20%) y 5 Profesores titulares (9%).

Del total de los docentes de las clínicas quirúrgicas 46 (82 %) fueron hombres, 10 mujeres , representando el 18 % .

Los años de graduados van desde el año 1980 a 2014. Con un rango de 4 a 34 años desde la graduación como médicos.

El 57 % de los docentes han desempeñado sus cargos por más de 10 años. De los 5 docentes que desempeñaron su cargo más de 30 años, dos de ellos lo han hecho durante 34 años en forma consecutiva.

En la enseñanza de la clínicas quirúrgicas, 20 docentes (36 %) desempeñaban sus tareas, dirigida a la enseñanza de los residentes, 19 de ellos (34 %) lo realizaba con residentes y pregrados, en tanto que 16 docentes (29%), solo enseñan a pregrados.

El 75 % de los docentes realizaron actividades docentes en forma regular, durante varias meses , incluso años ,con el mismo grupo de estudiantes, dado que predomina la enseñanza a residentes. Para 12 docentes (21 %), sus encuentros con estudiantes era en forma regular pero durante pocas ocasiones, dirigidas en general a pregrados en su cursada del semestre. Solo 2 docentes (4%), se reunieron con estudiantes ,en una o dos ocasiones.

Se identificaron con formación docentes 12 (21%) .Consideraron como formación docentes a Cursos de capacitación docentes impartidos por el Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina (DEM), 8 docente habían realizado cursos en el DEM, de los cuales 2 de ellos fueron docentes de dicho Departamento, 2 docentes fueron instructores acreditados para el Capítulo de Trauma del ATLS de Uruguay , del Colegio Americano de Cirujanos.

Dos docentes realizaron capacitación en metodología de la enseñanza en el extranjero sin especificar características del curso.Ninguno de los docentes grado 2,tenían formación docente comparado con los grado 3 y 4 (p 0.03).

Los docentes se distribuyeron 28 (50%) en el Hospital de Clínicas , repartidos en 3 clínicas quirúrgicas, 20 (36 %) en el Hospital Maciel, en dos clínicas y 8 docentes (14%) en una única clínica del Hospital Pasteur.(Tabla 3).

Tabla 3: Principales características de los docentes de las Clínicas Quirúrgicas N 56

Docentes	**N (%)**	Asistente Grado 2 **n 17**	Profesor Adj. Grado 3 **n 23**	Profesor Agr. Grado 4 **n 11**	Profesor Grado 5 **n 5**
Sexo					
Hombres	46 (82%)	12	20	10	4
Mujeres	10 (18%)	5	3	1	1
Años de docente					
1 a 3 años	10 (18%)	10	_	_	_
4-10 años	14 (25%)	7	6	1	_
11 -20 años	19 (34%)	_	14	5	_
21-30 años	8 (14%)	_	3	4	1
> 30 años	5 (9%)	_	_	_	4
Enseñanza dirigida a					
Pregrado	16 (29%)	11	3	1	1
Residentes (postgrados)	20 (36%)	2	15	2	1
Pregrados y postgrados	19 (34%)	4	4	8	3
Frecuencia					
Regularmente meses	42 (75%)	13	17	9	3
Regularmente semanas	12 (21%)	4	4	2	2
Pocas veces	2 (4%)	_	2	_	_
Formación docente	12 (21%)	_	6	5	1

Inventario de perspectiva de enseñanza. IPE

El puntaje total del Inventario de Perspectivas de la Enseñanza, oscilo entre un mínimo de 133 a máximo de 210, media de 166 ± 17 puntos.

Los puntajes más altos del Inventario de Enseñanza se observaron en docentes con mayor grado docente, con mayor trayectoria docente y los que reconocen tener capacitación docente. Gráficos 1-3.

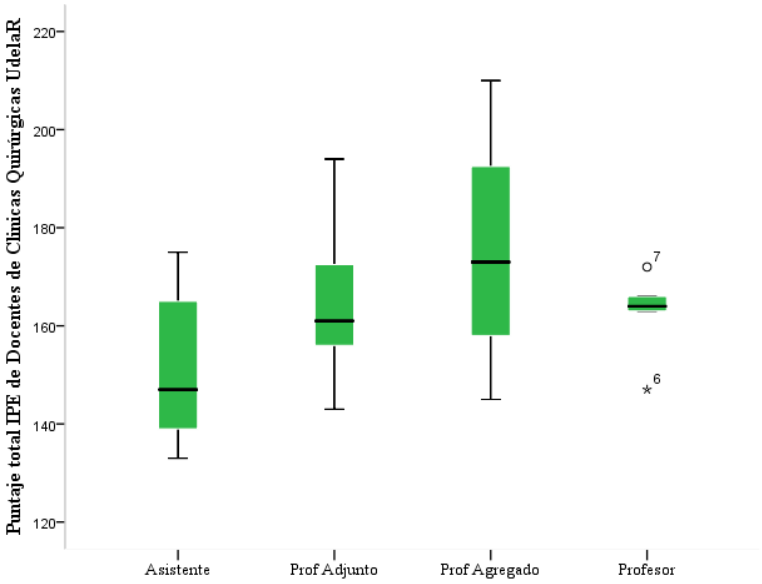

Grafico 1. Puntaje del IPE según grado académico. N 56

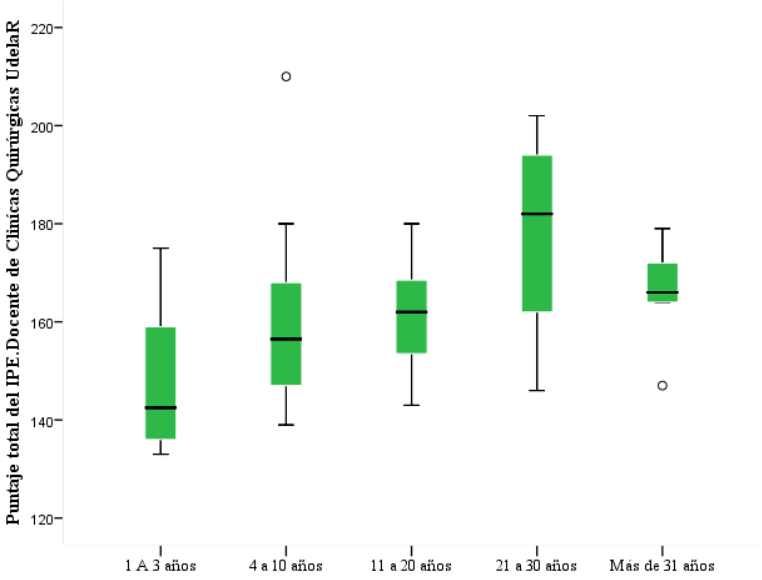

Grafico 2. Puntaje del IPE según años de desempeño docente. N 56

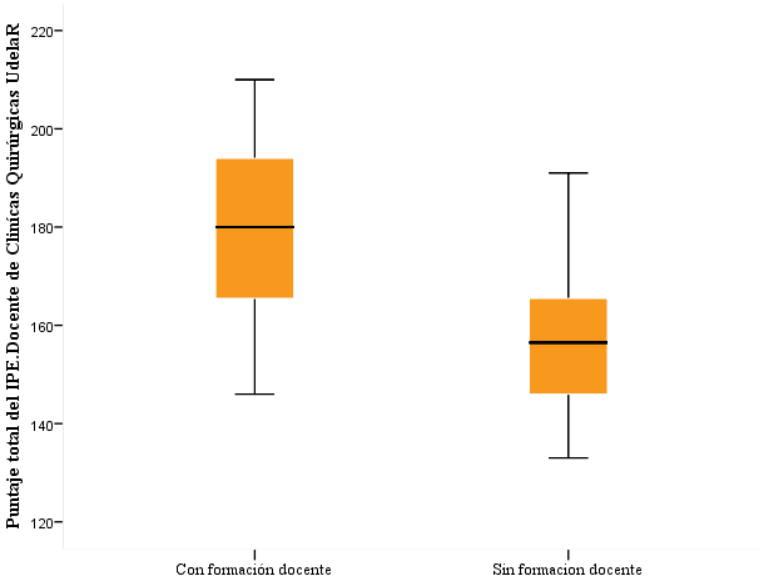

Grafico 3. Puntaje de IPE según Formación en docente N 56.

Los puntajes fueron menores comparativamente en las mujeres, si bien predominan los hombres en todos los grados académicos.

Tabla 4.**Perspectivas de enseñanza**. Valores de cada perspectiva.

Perspectivas	t	Media	IC al 95%	DS	Mediana	Mínimo-máximo	Rango
Trasmisión	56,5	31,3	30,2-32,3	4,1	30,5	24-42	18
Aprendizaje	76,1	35,8	34,9-36,8	3,5	36	28-44	16
Desarrollo	68,9	32,2	31,2-33,1	3,4	32	23-40	17
Acompañamiento	49,8	32,2	30,9-33,5	4,8	32	22-42	20
Reforma Social	37,7	30,0	28,4-31,6	5,9	31	18-43	25

4.3-Comparacion de variables.

Se realizaron Pruebas de Krukal-Wallis para conocer si existían diferencias en las perspectivas de enseñanza, según sexo, grado docente, a quien se enseña, cada cuanto se enseña, años de docencia, formación docente y hospitales y los resultados se exponen en las . Tabla 5 a 7.

Tabla 5: Comparación de perspectivas según variables analizadas. Grado Académico

Perspectivas	Grado Académico	N 56	Mediana	Mínimo- Máximo	Sig.
Aprendizaje	Asistente	17	35	28-38	**0,024**
	Prof. Adjunto	23	36	30-42	
	Prof. Agregado	11	38	31-44	
	Profesor	5	37	32-38	
Reforma Social	Asistente	17	27	18-37	**0,036**
	Prof. Adjunto	23	31	18-41	
	Prof. Agregado	11	32	23-43	
	Profesor	5	31	24-39	

Tabla 6: Comparación de perspectivas según variables analizadas. Años de docencia (Prueba de Kruskal-Wallis)

Perspectivas	Años de docencia	N	Mediana	Mínimo- Máximo	Sig.
Aprendizaje	1 A 3 años de docencia	10	33	28-37	**0,03**
	4 a 10 años de docencia	14	35	31-43	
	11 a 20 años de docencia	19	36	30-41	
	21 a 30 años de docencia	8	39	34-44	
	Más de 31 años de docencia	5	37	32-41	
Desarrollo	1 A 3 años de docencia	10	31	23-34	**0,03**
	4 a 10 años de docencia	14	31	25-40	
	11 a 20 años de docencia	19	32	27-38	
	21 a 30 años de docencia	8	35	32-40	
	Más de 31 años de docencia	5	35	29-36	

Tabla 7. Perspectiva de Enseñanza-Formación docente. (Prueba de Kruskal-Wallis)

Perspectivas	Formación Docente	N	Mediana	Mínimo- Máximo	Sig.
Trasmisión	Si	12	34	26-42	**0,009**
	No	44	30	24-39	
Aprendizaje	Si	12	37	32-44	**0,053**
	No	44	36	28-41	
Desarrollo	Si	12	36	31-40	**0,000**
	No	44	32	23-38	
Acompañamiento	Si	12	38	28-42	**0,001**
	No	44	31	22-41	
Reforma social	Si	12	37	20-43	**0,003**
	No	44	30	18-43	

Perspectivas dominantes

Las perspectivas dominantes fueron en 41 docentes (73%), la perspectiva de aprendizaje seguida de la de Acompañamiento en 9 (18%) de los docentes, en 5 docentes (9%) la perspectiva reforma social fue la de desarrollo, en 3 (5%) la perspectiva de desarrollo y en 3(5%) docentes su perspectiva dominante fue la de trasmisión.

En el 89 % de los docente, se identificó una perspectiva dominante, en el 11 % restante se reconocieron dos perspectivas dominantes (2 Aprendizaje y Acompañamiento, 2 Trasmisión y reforma social, 1 aprendizaje y reforma social y en uno más aprendizaje y desarrollo).

Tabla 8. comparativa de perspectivas dominante y grado académico.

Perspectiva Dominante	**Grado Académico**				
	Asistente n 17	**Prof adjunto n 23**	**Profesor Agregado n 11**	**Profesor n 5**	**Total N 56**
Trasmisión	1 (6%)	-	-	-	1 (2%)
Aprendizaje	10 (58%)	17 (74%)	7 (64%)	4 (80%)	38 (68%)
Desarrollo	1 (6%)	0	1 (9%)	-	2 (4%)
Acompañamiento	3 (18%)	3 (13%)	1 (9%)	-	7 (12%)
Reforma Social (RS)	-	1 (4%)	-	1 (20%)	2 (4%)
Aprendizaje y RS	-	-	1 (9%)	-	1 (2%)
Trasmisión y RS	1 (6%)	1 (4%)	-	-	2(4%)
Aprendizaje y Acompañamiento	1(6%)	-	1 (9%)		2(4%)
Aprendizaje y Desarrollo	-	1(4%)	-		1(2%)

Perspectivas de respaldo.

La perspectiva de respaldo, con la cual se identifican los docentes fueron las de Desarrollo y acompañamiento se presenta en el Grafico 4. La perspectiva menos identificada en los docentes fue la trasmisión. Perspectiva recesiva.

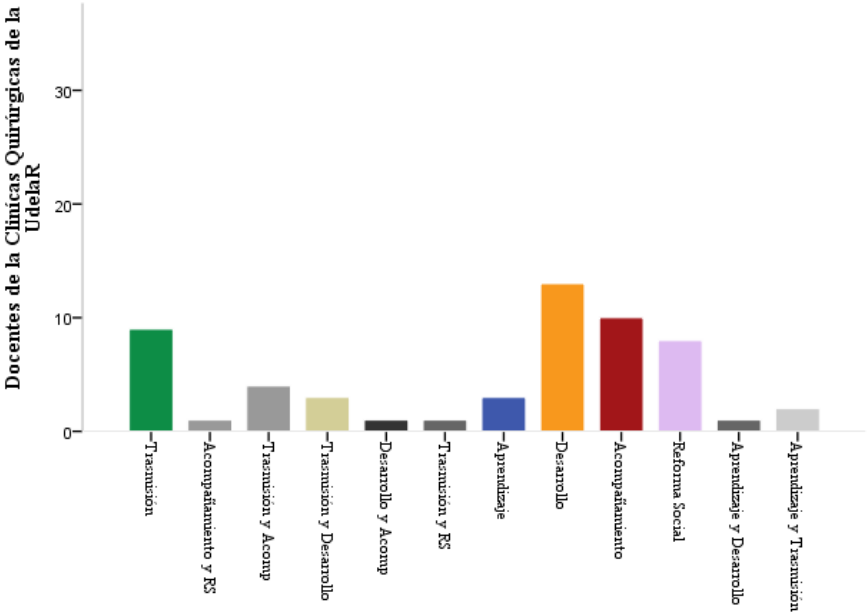

Grafico 4. Las perspectivas de respaldo.

Creencias, Intenciones y Acciones.

Cuando se analizó el IPE desde las creencias, intenciones y acciones que desarrollan los docentes se observó medidas centrales similares. Tabla 9.

Tabla 9. Compromiso de enseñanza. Creencias, Intenciones y Acciones

Compromiso enseñanza	**Media**	**IC al 95%**	**DS**	**Mediana**	**Mínimo-máximo**	**Rango**
Creencias	54,5	52,3-56,8	8,8	55	18-71	53
Intenciones	53,7	51,5-55,8	7,9	53	37-71	34
Acciones	52,7	50,7-54,7	7,4	53	39-82	43

Al comparan en busca de diferencias entre los grupos, se ve que los puntaje mayores lo presentan los grados académicos mayores y los docentes que tuvieron formación docente (Tablas 11 y 12.Grafico 5).

Tabla 10. Creencias, Intenciones y Acciones-Grado docente

	Grado Académico	**N 56**	**Mediana**	**Mínimo- Máximo**	**Sig.**
Creencias	Asistente	17	54	18-60	**0,014**
	Prof. Adjunto	23	55	45-66	
	Prof. Agregado	11	63	37-71	
	Profesor	5	57	53-62	

Tabla 11. Creencias, Intenciones y Acciones-Formación docente

	Formación Docente	**N**	**Mediana**	**Mínimo- Máximo**	**Sig.**
Creencias	Si	12	60	45-71	**0,036**
	No	44	55	18-64	
Intenciones	Si	12	64	44-71	**0,002**
	No	44	50	37-63	
Acciones	Si	12	58	50-82	**0,000**
	No	44	52	39-82	

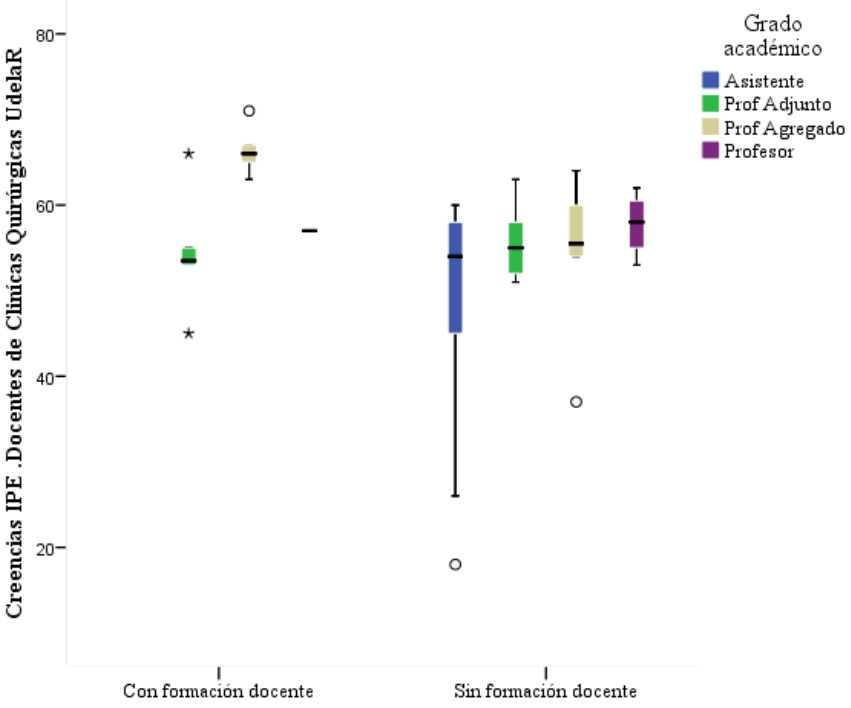

Grafico 5. Creencias .Comparación formación docente N 56

CAPITULO 5 ANÁLISIS y DISCUSIÓN

En este primer estudio exploratorio que hemos realizado describimos, cuáles son las perspectivas sobre la enseñanza de los docentes de la Clínicas Quirúrgicas de la Universidad de la República.

Las perspectivas dominantes en los docentes de las clínicas quirúrgicas, son las perspectivas de Aprendizaje, Acompañamiento, Reforma Social, Desarrollo y Trasmisión, en orden de frecuencia.

En el 89 % de los docentes se identificó una perspectiva dominante sobre el resto, en tanto que el 11 %, se reconocen dos perspectivas dominantes.

¿Cómo interpretamos estas perspectivas que se muestran en los docentes de las clínicas quirúrgicas?

El análisis de nuestros resultados permite determinar que la perspectiva de Aprendizaje es la perspectiva dominante en 73 % de los docentes participantes, distribuyéndose: 59 % de los asistentes de clínicas, 74 % de los profesores adjuntos, 64 % de los profesores adjuntos y 80% de los profesores.

Según lo propuesto por Pratt [59], los profesores con esta perspectiva de aprendizaje dominante creen con firmeza que la enseñanza efectiva es un proceso de socialización de los estudiantes en las nuevas normas de comportamiento y modelaje de las formas de trabajar. Estos docentes considerarían que deberían tener una práctica profesional efectiva, que el mejor aprendizaje se obtendría trabajando con los estudiantes y que el conocimiento y su aplicación no podrían ser separados.

Estos docentes pretenderían que los estudiantes apliquen el conocimiento en la vida real.

La segunda perspectiva dominante en nuestra investigación fue de Acompañamiento, siendo además evidenciada como perspectiva de respaldo en 10 docentes (18%).

Esta perspectiva está más relacionada con la enseñanza como un proceso humanista, centrado en el estudiante y su desarrollo afectivo y emocional. Este resultado se alinea con el perfil docente propuesto por el Claustro de la Facultad de Medicina de la Republica, que considera que la docencia debe ser humanista [46].

Los docentes con esta perspectiva de Acompañamiento dominante, asumirían que el esfuerzo de los estudiantes para lograr los aprendizajes, a largo plazo es relevante. Consideran que los estudiantes se educan al saber que (a) pueden ser exitosos en su aprendizaje si se esfuerzan; y (b) que su logro es el producto de su propio esfuerzo y habilidad más que la benevolencia de su profesor, y c) por sus esfuerzos para aprender serán considerados. El fundamento de esta perspectiva considera tanto al crecimiento individual, como el logro absoluto.

Bajo esta perspectiva el contenido en un medio con el cual los individuos logran sus roles, aprenden que son capaces y pueden confiar en sí mismos.

Algunos investigadores se han cuestionado, ¿qué lugar podría tener esta perspectiva de Acompañamiento en la educación médica?[59], siendo concluyentes en responderse que sí podría ocupar un sitio de utilidad, dado que los estudiantes en sus distintos niveles u ámbitos de aprendizaje están sometidos a tensiones .Estas tensiones se hacen aún más evidentes cuando un estudiante, está tratando de equilibrar las obligaciones personales con las profesionales. En lo tanto, los aspectos personales y emocionales tienen que ser atendidos. Los docentes con esta perspectiva pueden concentrarse en la eliminación de obstáculos y proporcionar apoyo y un ambiente seguro para el aprendizaje [59].

La perspectiva de Reforma Social se mostró como dominante en el 9 %, de los docentes, manifestándose como única perspectiva dominante o junto a otra perspectiva dominante, se distribuyó en todos los grados académicos (un asistente, dos profesores adjuntos, un profesor agregado y un profesor titular). Cuando se consideró como perspectiva de respaldo, se vio en el 16% de los docentes, predominando en los profesores adjuntos.

Los docentes en los que esta perspectiva es puesta de manifiesto, consideran que la enseñanza eficaz busca cambiar la sociedad en forma sustantiva.

El propósito de los docentes con esta perspectiva dominante es alentar a los estudiantes a tomar una postura crítica, es darles poder para tomar acción social para mejorar la sociedad y la práctica de la medicina[59].

La perspectiva de Desarrollo fue menos frecuente que las dos anteriores como perspectiva dominante, en el 5 % de los docentes. Los docentes que muestran esta perspectiva como dominantes fueron, un asistente y dos profesores adjuntos.
Sin embargo se mostró como una perspectiva de respaldo casi en la cuarta parte de los docentes de las clínicas quirúrgicas de los docentes.
Esta es la perspectiva enmarcada en el modelo de enseñanza que promueve el Claustro de la Facultad de Medicina para sus docentes, en la cual propende que el papel del profesor debe cambiar de ser un informador a un facilitador, propiciando, así que el estudiante se responsabilice de su propio aprendizaje, y su actividad docente tendrá que tomar en cuenta las necesidades particulares de los estudiantes, para que estos logren un desarrollo integral, profesional y humano [46-47].

En esta investigación la perspectiva de Trasmisión representa en un bajo porcentaje, solo el 5 % como perspectiva dominante. Cuando se la observa como perspectiva de respaldo se visualiza en el 16 % de los docentes, se distribuye en todos los grados docentes, siendo menos frecuente en los profesores adjuntos.
Los docentes en los que predomina esta perspectiva, consideran que la enseñanza eficaz requiere un compromiso importante con el contenido de la cirugía.
Desde esta perspectiva, los profesores lo que hacen es pasar eficientemente el cuerpo de conocimientos a los estudiantes, así como una forma de pensar que es muy semejante a lo a lo que piensa el profesor. Esta perspectiva se acerca a la propuesta de los conductistas en lo referente a la enseñanza y al aprendizaje. Centrada en el profesor.
La perspectiva de trasmisión es común en la educación superior [27,28], y está presente aún en la educación médica [59] .
Se encontró en segundo lugar en la investigación realizada por Canto y Rodríguez, en el campus de las Ciencias de la Salud, de la Universidad de Yucatán [42], pero en este los autores , no identifican el área en la cual se desempeñaban los esos docentes, por lo cual no sería comparable con la población de docente especifica de nuestro estudio.

Se tiene en general recuerdos negativos de la forma de trasmitir de estos profesores.
Al mismo tiempo, también se tiene recuerdos positivos de estos profesores, por el ánimo en trasmitir su experiencia, la pasión y entusiasmo que intentan contagiar en sus áreas. Han sido de inspiración para muchos estudiantes en la elección de subespecialidades [59].

En este sentido, son ilustrativos los comentarios del Profesor de Cirugía Francisco Crestanello[61] al referirse al Profesor de Cirugía Juan Francisco Canessa :
"Con su jovialidad tal vez obrara como un factor de equilibrio, de equidistancia o de puente entre las otras clínicas del Hospital.
Fue un clínico brillante, muy observador y perspicaz, y muy respetuoso de los enfermos y un cirujano audaz.
Pero sobre todo era un personaje pintoresco lleno de vitalidad y simpatía.
Enseñaba con humor, con mímica, con exuberancia verbal, escenificando él mismo como en el teatro los distintos componentes de los procesos patológicos, ilustrando sus exposiciones con innumerables anécdotas graciosas. Por todas esas cualidades despertaba cariño y hasta adoración en los estudiantes que lo llamaban "Papá" Canessa. Tenía la suficiente dosis de informalidad como para en verano dar sus clases en el patio de la palmera del Hospital Maciel".

¿Estás perspectivas de enseñanza que describimos son similares entre los diferentes docentes de las Clínicas quirúrgicas de la Facultad de Medicina de la Universidad de la Republica?

Al realizar las comparaciones en la preferencia por las perspectivas de enseñanza y el grado académico de los profesores de las Clínicas Quirúrgicas de la UdelaR, encontramos diferencias entre docentes en dos de las perspectivas: Aprendizaje y Reforma Social (p 0.024 y 0.036 respectivamente).

En ambos casos difieren los puntajes entre docentes siendo significativamente más alto en los profesores agregados comparativamente con los asistentes. Interpretamos este resultado en el entendido que los profesores adjuntos ,intentan facilitar el aprendizaje de sus estudiantes mediante el apoyo del trabajo realizado en tareas auténticas que se realizan en escenarios reales en donde los estudiantes puede aplicar lo que están aprendiendo, lo que se facilita por el mismo contacto con la realidad.

Con respecto a la perspectiva de Reforma social los profesores adjuntos enfocan su enseñanza al cambio social, intentarían lograr con su enseñanza un mayor compromiso para incidir en la sociedad.

Cuando comparamos las preferencias en las perspectivas de enseñanza vinculado a los años de desempeño docente se identificaron diferencias significativas en los profesores con diferente antigüedad docente. Los profesores con 21 a 30 años de desempeño docente, tuvieron preferencias mayores con respecto las perspectivas de Aprendizaje y Desarrollo.

Se exploró si habría diferencias en las perspectivas de enseñanza, según se enseñara a pregrados, residentes o ambos grupos de estudiantes. Se encontró preferencia en la perspectiva de Aprendizaje cuando se enseña a pregrados y residentes en comparación que cuando se enseña solo a pregrados. Este resultado lo consideramos esperable, dado que la enseñanza de pregrado, se realiza durante menor tiempo y en escenarios muy diferentes que los residentes, con ámbitos de enseñanza diversos, sala de operaciones, ateneos, coordinaciones quirúrgicas, donde se realiza el mayor tiempo de “modelaje” de esta perspectiva.

Cuando se comparó las perspectivas de enseñanza con la formación docente, se evidencio diferencias significativas en 4 perspectivas: Trasmisión, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma Social, esta diferencia es más notoria aun, para la

perspectiva de Desarrollo y Acompañamiento. Con una tendencia a ser significativa también para la de Aprendizaje. Evidenciando perfiles docente orientadas al estudiante y al humanismo.

Esto implica que las actividades de formación docente influyeron en las perspectivas de los profesores para alinearlos con el comportamiento de su enseñanza, según lo referido por Calkins [43].

Por lo cual el abordaje a la formación docente es considerado un componente fundamental en la enseñanza de los estudiantes, de este modo, Zabalza [5], considera que la buena docencia marca diferencias entre una universidad y otra y entre un profesor y otro. En este escenario la docencia en la formación de los docentes, se constituye en un espacio de teoría y no solo de práctica, que le permite al docente comprender mejor sus propias acciones didácticas y poner en marcha procesos capaces de mejorar la enseñanza. Existe mucha más práctica docente que conocimiento sobre esa práctica. El hecho de que los docentes que no reciben una formación específica para enseña, puede influir en las prácticas docentes, reproduciendo, modelos y rutinas que se trasmiten a nuevas generaciones. Es indispensable generar la necesidad de que los docentes piensen sobre su enseñanza, construyendo conocimiento práctico y situacional [5].

Si bien el Departamento de Educación Médica de la Facultad de Medicina, viene desarrollando programas de Capacitación docente, con grandes esfuerzos, a distintos niveles de la Facultad, la capacitación docente no es obligatoria, ni limitante para acceder a los grados docentes.

Se encontró que los docentes de las clínicas quirúrgicas de la UdelaR, con formación docente, tienen perspectivas de enseñanza más variadas, a su vez se caracteriza por tener más años de trayectoria docencia, grado académico más alto, por lo que nos preguntamos, si esto es causa o consecuencia. Por otro lado, podríamos considerar cuándo comienzan voluntariamente, con la capacitación docente, una explicación posible, seria: a partir del momento que consideran que están más consolidados en sus cargos docentes, dada la estructura piramidal de la distribución de los cargos en las Clínicas. Otro aspecto a considerar en los grados académicos iniciales en los docentes de cirugía, es que el desempeño del propio cargo, sea valorado, como una instancia privilegiada de ampliar las destrezas y habilidades del cirujano que recién culmina su residencia [45].

Estos resultados son concordantes con lo publicado por Pratt et cols[37], en el cual encontraron enfoques predictivos, que confirman que la experiencia docente predice diferencialmente la perspectiva de Desarrollo, mientras que la experiencia profesional predice Aprendizaje.
Lo mismo encontramos al analizar los puntajes totales del IPE, vimos que los grados académicos más alto con mayores responsabilidades en la gestión educativa, se vieron los puntajes más altos.

En nuestra investigación no encontramos diferencias cuando se comparó sexo, frecuencia de encuentros con estudiantes, ni entre los distintos Hospitales.

Cuando miramos las perspectivas desde las Creencias, Intenciones y Acciones de los docentes, a mayor grado académico, aumentan creencias. Como era lógico de esperar en los docentes con formación docentes sus acciones, intenciones y creencias difieren del resto.

En la enseñanza actual de la cirugía, los principios que guían la enseñanza son similares al resto de la medicina y todo lo que es válido en relación al aprendizaje de la una lo es, en diferente medida para la otra. Las distintas etapas del aprendizaje: el razonamiento clínico, la adquisición de destrezas, la resolución de problemas y la consecución de la autonomía, son comunes a ambas áreas [57].

Sin embargo, otros autores, consideran que existen diferencias: el médico clínico requerirá desarrollar más el razonamiento y las abstracciones diagnósticas y ejercitar una intuición particular para inferir diagnósticos en situaciones complejas; el cirujano, por su parte, deberá desarrollar habilidades visuoespaciales y destrezas específicas con intuición y capacidad para la resolución de problemas en situaciones comprometidas [58].

Reconocimos en esta investigación, un amplio panorama de miradas sobre la enseñanza, todas las perspectivas de la enseñanza estuvieron presentes. Algunas en que cuales impresionan estar muy incorporadas, casi naturalmente, otras que se están menos representadas.

En este sentido en el ámbito clínico de la enseñanza de la cirugía en el cual que se desempeñan los docentes de esta investigación (visita de sala, coordinaciones quirúrgicas, intervenciones quirúrgicas, seguimiento de pacientes operados, entre otras actividades), la perspectiva de Aprendizaje se identificó ampliamente en la mayoría de los docentes.

Los profesores con esta perspectiva de aprendizaje, consideran que deben mostrar el funcionamiento de su especialidad [44].

Dentro de esta perspectiva, una buena enseñanza es más que demostrar y tener estudiantes que observa la práctica habitual, es un proceso de crear en los estudiantes, el conjunto de las normas sociales y una identidad profesional.

Este abordaje de la enseñanza en la cirugía es acorde al de Sachdeva [60], en el sentido que plantea que ningún laboratorio de cirugía o sistema computacional educativo, por más avanzado que sea, podrá sustituir la experiencia educativa que representa para el aprendiz participar en al acto quirúrgico junto a un docente de cirugía avezado y experimentado. Por lo cual esta perspectiva en entornos clínicos se consideraría relevante [50].

La enseñanza en entornos clínicos se caracteriza por estar entrelazados los roles asistenciales y docentes con sus demandas [59]. Esta discusión a menudo se enmarca en términos de educación frente a necesidades asistenciales, donde los problemas de carga de trabajo y el tiempo compiten con la enseñanza. En la educación médica, siempre habrá una tensión entre la educación y la asistencia. Sin embargo, enmarcarlo separadamente es perder la característica subyacente de esta perspectiva en el que la enseñanza y asistencia son la misma cosa. No hay separación entre el "currículo pedagógico" de la educación y el "plan de estudios de trabajo" del servicio, de esta manera seria un error “parar” y “enseñar”. La enseñanza por lo tanto está integrada a la tarea asistencial [59].

El resultado general de nuestro estudio parece indicar que la mayoría de los docentes de cirugía se identifican con perspectivas más centradas en el docente, no visualizándose la postura constructivista y humanista que promueve el modelo de docencia definido por la asamblea del Claustro de la Facultad de Medicina[47]. Sin embargo, la perspectiva de Aprendizaje tiene algunos puntos que podrían ser considerados, en parte como característicos de dicho modelo de docencia, si se observa dos de sus principios: a) el aprendizaje se facilita cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso mismo, y asigna a la enseñanza el papel estimulante y b) en la relación docente –estudiante estará presente el respeto; se buscara guiar y promover mejoras y reconocer los propios límites.

Es nuestro investigación observamos, que si bien es la perspectiva de aprendizaje es la dominante en todos los docentes de las clínicas quirúrgicas, en los asistentes, fue menos frecuente; una explicación posible podría ser que se trata de docentes más jóvenes y que en su propia formación de grado o durante la residencia van incorporando diversidad de visiones de la enseñanza.

Si bien en esta investigación nos propusimos describir las perspectivas de enseñanza de los docentes de cirugía, de lo más acrítico posible, surgen otros asuntos relevantes, que de poder aclarar con nuevas investigaciones, nos brindaría un panorama más amplio en esta tarea de enseñar y aprender.

Es en este sentido que nos preguntamos: ¿esta manera de ver la enseñanza que tienen los docentes de las clínicas quirúrgicas, están condicionadas por la manera en la cual ellos fueron enseñados?, ¿consideran que es la forma más coherente y segura de convertir estudiantes en cirujanos independientes?

¿A punto de partida de estas perspectivas de enseñanza que hemos identificado en los docentes de las clínicas quirúrgicas, se deberían implementar la carrera docente con cursos de capacitación docente obligatorios, para intentar lograr una coherencia con el perfil docente propuesto por la Asamblea del Claustro de la Facultad de Medicina programa educativo propuesto por el nuevo plan de estudio?

La diversidad de preferencias de perspectivas sobre la enseñanza, identificadas en los docentes de las clínicas quirúrgicas de la Udelar, resulta similar a los referidos en la literatura.

En el estudio realizado por Canto y Rodríguez y Burgos [42], en el campus de la Universidad Autónoma de Yucatán, se evidencio que las perspectivas de los profesores de las Ciencias de Salud, dominante fue la de Aprendizaje, pero a diferencias de lo identificado en los docentes de las clínicas quirúrgicas de la UdelaR, la segunda perspectiva para ese grupo investigado fue la de Trasmisión. La perspectiva menos preferida, por estos profesores, fue la perspectiva Desarrollo, por lo que los investigadores, consideran que los docentes, lo lograron adherirse, a la propuesta de enseñanza constructivista de la Universidad de Yucatán. Ese resultado podría explicarse, por el escaso número de profesores que concluyo el Programa Institucional de Habilitación Pedagógica, el cual es voluntario[42].

En el estudio realizado por Jacobs y cols[39], identificaron, cinco perfiles en profesores de pregrado en dos Escuelas de Medicina centrada en el estudiante: Trasmisivo, Organizativo, Intermedio, Facilitador y Agentes de cambios conceptuales. Los dos primeros perfiles están centrados en los profesores, en tanto que los dos últimos centrados en los estudiantes, el intermedio, comparte características de los perfiles previos. Los perfiles de docentes Trasmisores se evidencio en pocos profesores, comprendiendo más a docentes de la Escuela de Medicina de Amsterdam, en comparación con los docentes de Maastricht. La mayoría de los profesores de Maastricht se identificaron como Agentes de cambios conceptuales, que puede ser etiquetado como tener concepciones más modernas, en línea con la educación centrada en el estudiante. La explicación más lógica que plantean los autores, para esto es la exposición más prolongada a la educación centrada en el estudiante en Maastricht en comparación a Ámsterdam (más de 40 años y cerca de 10 años respectivamente).

Identificar las perspectivas sobre las enseñanza de los docente es importante para el docente ya que le permite reconocerse, pero no es suficiente por si solo para mejorar la enseñanza [1, 3,5].

De modo que se considera que conocer las perspectivas tiene impacto en el docente en forma individual y para la Facultad de Medicina.

En cuanto a los profesores en forma individual, las perspectivas de enseñanza ofrecen a los profesores información acerca de sus propias perspectivas de enseñanza.

El hecho de conocer e identificar sus perspectivas de enseñanza, tiene en los docente el efecto de inducir a la reflexión sobre sus prácticas, promover cambios y contribuir al desarrollo profesional de los docentes [62 ,63].

Suponemos que si los profesores son conscientes de sus perspectivas sobre la enseñanza, esto podría ser un punto de partida para cambiar realmente sus perspectivas.

Se necesita dirigir la atención hacia las perspectivas sobre la enseñanza de los docentes a fin de lograr cambios duraderos en el comportamiento de la enseñanza [64.]

Esto también es válido para la optimización de la transferencia de las actividades de desarrollo de la facultad a la práctica diaria [64].

En los cursos pedagógicos, Postareff et al , incluso recomendar, prestar más atención a las perspectivas de los profesores que a técnicas de enseñanza [62].

En la literatura se han descrito, varios esfuerzos para cambiar concepciones de los profesores, tanto a largo plazo por ejemplo un año [43, 62,65] y a mediano plazo con talleres de varias semanas de duración [66].

El objetivo final de estos esfuerzos no debería ser que una visión homogénea con perspectivas similares. Una diversidad de perspectivas sobre la de los profesores contribuirá a un ambiente de aprendizaje estimulante para los estudiantes.

Además de las perspectivas de enseñanza de un profesor hay, otras cualidades de los profesores, pregrados, y cirujanos en formación para estimular el aprendizaje.

Ejemplos de estas cualidades son la participación de los docentes en su trabajo y su capacidad para inspirar y motivar a los estudiantes. Desde esta perspectiva una diversidad de cualidades de los profesores y los enfoques de enseñanza podría ser importante para atraer a los estudiantes que tienen diferentes estilos de aprendizaje. Además, las características del plan de estudios (por ejemplo, los contactos

de los pacientes tempranamente) son importantes para involucrar a los estudiantes en actividades de aprendizaje más profundas.

Es importante tomar en cuenta que las perspectivas sobre la enseñanza pueden diferir del enfoque de la enseñanza que los profesores demuestran.

Postareff et al. introducen la descripción de consonancia o disonancia en la descripción de la enseñanza[62]. Sin embargo, Prosser et al [67,] sugiere que los cursos en consonancia en los enfoques docentes, dan lugar a resultados de aprendizaje de mayor calidad.

En lo vinculado a la Facultad de Medicina, puede tener implicancias prácticas. En primer dado que la Facultad apunta a una reforma curricular hacia una mayor educación centrada en el estudiante, es recomendable tomar en cuenta las características de las perspectivas de enseñanza ya, puede ser útil en la elección de estrategias e inversiones a implementar .

En segundo lugar, la visión general de todas las perspectivas sobre la enseñanza de los profesores también es relevante porque los planes y programas de estudio tienen un impacto en las perspectivas de los profesores, ya que los conceptos están influenciadas por la percepción del contexto de enseñanza [68-69].

Fortalezas y limitaciones

Este estudio exploratorio, es el primero realizado en la Facultad de Medicina de la Republica, que permitió identificar la perspectiva de enseñanza de los profesores de las clínicas quirúrgicas, en un plan de estudio que pretende estar centrado en el estudiante.

Consideramos que los resultados obtenidos son relevantes para emprender una un plan de capacitación docente, en consonancia con el plan de estudio propuesto.

Las perspectivas fueron medidas con un Cuestionario validado y confiable, en una muestra que comprende podríamos decir casi la totalidad de los profesores de las clínicas quirúrgicas. Se discuten algunas implicaciones prácticas.

El trabajo realizado será presentado al Comité de ética de la Investigación de la Facultad de Medicina, de la Universidad de la Republica, cumpliendo el compromiso asumido al ser aprobado el proyecto para su realización (Expediente 070153-000283-13).

Limitaciones: Realizamos un estudio desde una metodología cuantitativa, surgieron aspectos cualitativos de la enseñanza docentes que no se contemplan el inventario. Luego de las entrevistas, los docentes expresaron comentarios, reflexiones, preocupaciones en de su quehacer diario, que daría lugar a futuras investigaciones.

Otro aspecto importante sería determinar en los docentes con formación docente, si pueden reconocer cuando comienza a tener un impacto en su forma de enseñar.

Este estudio se limitó a indagar sobre las perspectivas de enseñanza, sin considerar otros aspectos relevantes, tales como el contexto educacional ni el clima de aprendizaje.

CAPITULO 6 CONCLUSIONES

En los docentes de la Clínicas Quirúrgicas de la Universidad de la Republica, se identifica preferencia por la perspectiva de Aprendizaje. La enseñanza centrada en el docente, aun es frecuente. Sin embargo la enseñanza centrada en el estudiante, juega un rol muy importante con perspectivas caracterizadas por Desarrollo y el humanismo.

En tanto la perspectiva de Trasmisión la muestran muy pocos docentes. La formación docente seguramente tuvo impacto en las perspectivas de los docentes. Las perspectivas han sido diversas, en niveles también diferentes, lo cual refleja la diversidad de conocimiento, la complejidad del proceso de enseñanza así como la experiencia, así como la experiencia que tienen los docentes.

Se considera que las perspectivas sobre la enseñanza no son buenas o malas. Son orientaciones filosóficas sobre el conocimiento, el rol y responsabilidad del profesor como educador. Por lo cual cada una de las perspectivas representa una visión legitima de la enseñanza .Cada una de estas perspectivas tiene el potencial de ser una enseñanza muy eficaz o por el contrario una enseñanza poco eficaz, dependiendo de la calidad de su aplicación y disposición docente. No hay una mejor manera de ver la enseñanza. Cuando reflexionamos sobre la enseñanza, pensamos que se debe permanecer abierto al hecho de que la excelencia en la enseñanza, es una noción pluralista y se produce en múltiples formas.

CAPITULO 7 IMPLICANCIAS A FUTURO –RECOMENDACIONES

Recomendaciones para investigaciones futuras.

Recomendamos combinar métodos de investigación cualitativa, tales como entrevistas, grupos focales, en profundidad con los profesores sobre sus concepciones de aprendizaje y enseñanza y su percepción del entorno de enseñanza. En un diseño longitudinal, medidas repetidas.

Además, podría ser interesante comparar con otras escuelas de medicina que están implicadas en una reforma curricular hacia planes de estudios centrados en el estudiante.

Se recomienda una mayor investigación sobre la relación entre las perspectivas de los profesores de enseñanza y sus prácticas de enseñanza reales. Se sugiere que se realicen observaciones en los lugares donde se desarrolla la enseñanza, para estudiar la congruencia entre las creencias e intenciones de los docentes y sus acciones.

Estos estudios podrían ofrecer una mayor comprensión de las concepciones de los profesores de enseñanza y aprendizaje en los programas centrados en el estudiante, incluyendo un marco teórico y consecuencias prácticas.

Incorporar la mirada de los estudiantes y residentes, en cuanto a cómo prescriben la enseñanza de sus docentes, agregaría un ingrediente, a tener en cuenta en futuros proyectos de mejoras.

Se plantea que los modelos socioculturales de aprendizaje proporcionarán una mejor comprensión de las concepciones de los profesores que los modelos individuales de aprendizaje experiencial el enfoque de aprendizaje reflexivo porque los modelos socioculturales combinan perspectiva personal de los profesores y el entorno de enseñanza.

ANEXO I (a)

ANEXO I Teaching Perspectives Inventory (TPI)/IPE

Tomado de www.TeachingPerspectives.com

CREENCIAS

¿Qué es lo que usted cree acerca de la enseñanza?

Para cada enunciado seleccione la respuesta que mejor representa su acuerdo o desacuerdo.

Completamente en **D**esacuerdo | En **D**esacuerdo | **N**eutral | **D**e **A**cuerdo | **C**ompletamente de **A**cuerdo

CREENCIAS					
1. El aprendizaje se beneficia cuando hay objetivos predeterminados	**CD**	**D**	**N**	**DA**	**CA**
2. Para ser un profesor efectivo uno debe poner en práctica lo que predica.	**CD**	**D**	**N**	**DA**	**CA**
3. Por lo general el aprendizaje depende de lo que uno ya sabe.	**CD**	**D**	**N**	**DA**	**CA**
4. Es importante tener en cuenta las reacciones y emocionales de los alumnos	**CD**	**D**	**N**	**DA**	**CA**
5. Mi método de enseñanza se enfoca en el cambio social no en el aprendizaje individual.	**CD**	**D**	**N**	**DA**	**CA**
6. Los profesores deben tener un completo dominio de su materia.	**CD**	**D**	**N**	**DA**	**CA**
7. El mejor aprendizaje se obtiene cuando se trabaja junto a buenos profesionales.	**CD**	**D**	**N**	**DA**	**CA**
8. La enseñanza debe enfocarse hacia el desarrollo de cambios cualitativos de pensamiento.	**CD**	**D**	**N**	**DA**	**CA**
9. Para mí es prioritario desarrollar en mis alumnos la confianza en sí mismos.	**CD**	**D**	**N**	**DA**	**CA**
10. El aprendizaje individual sin cambio social no es suficiente.	**CD**	**D**	**N**	**DA**	**CA**
11. El profesor efectivo debe ser un experto en su materia.	**CD**	**D**	**N**	**DA**	**CA**
12. El conocimiento y su aplicación no pueden estar separados.	**CD**	**D**	**N**	**DA**	**CA**
13. El aprendizaje se debe construir sobre lo que la gente ya conoce.	**CD**	**D**	**N**	**DA**	**CA**
14. En el aprendizaje las personas deben recibir el mismo reconocimiento por su esfuerzo al igual que por sus logros.	**CD**	**D**	**N**	**DA**	**CA**
15. Para mí la enseñanza es un acto tanto moral como intelectual.	**CD**	**D**	**N**	**DA**	**CA**

PROPOSITOS

¿Qué busca alcanzar cuando enseña o instruye?

Para cada enunciado seleccione la repuesta que mejor indique la frecuencia con que usted logra cumplir sus propósitos cuando enseña.

Nunca | **P**ocos **V**eces | **A**lgunas **V**eces | **M**uchas **V**eces | **S**iempre

PROPOSITOS					
16. Mi propósito es presentar el contenido tanto como preparar a las personas para los exámenes.	**N**	**PV**	**AV**	**MV**	**S**
17. Mi propósito es demostrar cómo desempeñarse o trabajar en condiciones reales.					
18. Mi propósito es ayudar a la gente a desarrollar métodos más complejos de razonamiento.					
19. Mi propósito es el de fomentar en mis alumnos el desarrollo de la autoestima y confianza en su calidad de alumnos.					
20. Mi propósito es hacer que las personas reconsideren sus valores seriamente.					
21. Espero que las personas sean capaces de manejar una gran cantidad de información relacionada con la materia.					
22. Espero que las personas apliquen el contenido de la materia en la vida real.					
23. Espero que las personas desarrollen nuevas maneras de pensar el contenido de la materia.					
24. Espero que las personas aumenten su autoestima a través de mi metodología enseñanza.					
25. Espero que las personas estén comprometidas para cambiar nuestra sociedad.					
26. Quiero que las personas saquen buenas notas en los exámenes gracias a mis métodos de enseñanza.					
27. Quiero que las personas comprendan la realidad del mundo laboral.					
28. Quiero que las personas se den cuenta de lo complejas e interrelacionadas que son las cosas.					
29. Quiero mantener un balance entre cuidar y desafiar a los estudiantes cuando enseño.					
30. Quiero hacer evidente lo que las personas dan por hecho en una sociedad.					

ACCIONES

¿Qué hace Ud. cuando enseña o instruye?

Para cada enunciado seleccione la repuesta que mejor indica la frecuencia con que repite dicha acción se presenta cuando se encuentra enseñando.

Nunca | **P**ocos **V**eces | **A**lgunas **V**eces | **M**uchas **V**eces | **S**iempre

ACCIONES					
31. Cubro todo el contenido de la materia de manera precisa y en el tiempo indicado.	**N**	**PV**	**AV**	**MV**	**S**
32. Relaciono el contenido con aplicaciones o escenarios de la vida real.					
33. Hago muchas preguntas mientras enseño.					
34. Siempre encuentro algo loable en el trabajo o la contribución que hace cada persona.					
35. Utilizo el contenido de la materia como una manera de enseñar valores.					
36. Mi metodología de enseñanza se rige por los objetivos del curso.					
37. Soy modelo de habilidades y métodos de buenas prácticas.					
38. Yo desafío maneras habitual de entender el contenido de la materia					
39. Fomento la expresión de sentimientos y emociones.					
40. Enfatizo más los valores que el contenido académico de la materia.					
41. Especifico lo que se ha de aprender.					
42. Creo que los novatos aprenden de las personas con mucha experiencia.					
43. Fomento el cuestionamiento del pensamiento de otros.					
44. Comparto mis sentimientos y espero lo mismo de mis alumnos.					
45. Ayudo a que las personas vean la necesidad de cambios en la sociedad.					

ANEXO I (b)

Teaching Perspectives Inventory (TPI)/IPE tomado de www.TeachingPerspectives.com

COMPONENTES DE CADA PERSPECTIVA

I.PERSPECTIVA DE TRASMISION

CREENCIAS ¿Qué es lo que usted cree acerca de la enseñanza?
Completamente en **D**esacuerdo | En **D**esacuerdo | **N**eutral | **D**e **A**cuerdo | **C**ompletamente de **A**cuerdo

1. El aprendizaje se beneficia cuando hay objetivos predeterminados	CD	D	N	DA	CA
6. Los profesores deben tener un completo dominio de su materia.	CD	D	N	DA	CA
11. El profesor efectivo debe ser un experto en su materia.	CD	D	N	DA	CA

PROPÓSITOS .Qué busca alcanzar cuando enseña o instruye?
Nunca | Pocos Veces | Algunas Veces | Muchas Veces | Siempre

16. Mi propósito es presentar el contenido tanto como preparar a las personas para los exámenes.	N	PV	AV	MV	S
21. Espero que las personas sean capaces de manejar una gran cantidad de información relacionada con la materia.	N	PV	AV	MV	S
26. Quiero que las personas saquen buenas notas en los exámenes gracias a mis métodos de enseñanza.	N	PV	AV	MV	S

ACCIONES. ¿Qué hace Ud. cuando enseña o instruye?
Nunca | Pocos Veces | Algunas Veces | Muchas Veces | Siempre

31. Cubro todo el contenido de la materia de manera precisa y en el tiempo indicado.	N	PV	AV	MV	S
36. Mi metodología de enseñanza se rige por los objetivos del curso.	N	PV	AV	MV	S
41. Especifico lo que se ha de aprender.	N	PV	AV	MV	S

II.PERSPECTIVA DE APRENDIZAJE

CREENCIAS ¿Qué es lo que usted cree acerca de la enseñanza?
Completamente en **D**esacuerdo | En **D**esacuerdo | **N**eutral | **D**e **A**cuerdo | **C**ompletamente de **A**cuerdo

2. Para ser un profesor efectivo uno debe poner en práctica lo que predica.	CD	D	N	DA	CA
7. El mejor aprendizaje se obtiene cuando se trabaja junto a buenos profesionales.	CD	D	N	DA	CA
12. El conocimiento y su aplicación no pueden estar separados.	CD	D	N	DA	CA

PROPÓSITOS .Qué busca alcanzar cuando enseña o instruye?
Nunca | Pocos Veces | Algunas Veces | Muchas Veces | Siempre

17. Mi propósito es demostrar cómo desempeñarse o trabajar en condiciones reales.	N	PV	AV	MV	S
22. Espero que las personas apliquen el contenido de la materia en la vida real.	N	PV	AV	MV	S
27. Quiero que las personas comprendan la realidad del mundo laboral.	N	PV	AV	MV	S

ACCIONES. ¿Qué hace Ud. cuando enseña o instruye?
Nunca | Pocos Veces | Algunas Veces | Muchas Veces | Siempre

32. Relaciono el contenido con aplicaciones o escenarios de la vida real.	N	PV	AV	MV	S
37. Yo muestro las habilidades y métodos involucrados en una buena práctica docente.	N	PV	AV	MV	S
42. Creo que los novatos aprenden de las personas con mucha experiencia.	N	PV	AV	MV	S

IV.PERSPECTIVA DE ACOMPAÑAMIENTO

IV.PERSPECTIVA DE ACOMPAÑAMIENTO

CREENCIAS ¿Qué es lo que usted cree acerca de la enseñanza?
Completamente en **D**esacuerdo | En **D**esacuerdo | **N**eutral | **D**e **A**cuerdo | **C**ompletamente de **A**cuerdo

4. Es importante tener en cuenta las reacciones y emocionales de los alumnos	CD	D	N	DA	CA
9. Para mí es prioritario desarrollar en mis alumnos la confianza en sí mismos.	CD	D	N	DA	CA
14. En el aprendizaje las personas deben recibir el mismo reconocimiento por su esfuerzo al igual que por sus logros.	CD	D	N	DA	CA

PROPÓSITOS .Qué busca alcanzar cuando enseña o instruye?
Nunca | Pocos Veces | Algunas Veces | Muchas Veces | Siempre

19. Mi propósito es el de fomentar en mis alumnos el desarrollo de la autoestima y confianza en su calidad de alumnos.	N	PV	AV	MV	S
24. Espero que las personas aumenten su autoestima a través de mi metodología enseñanza.	N	PV	AV	MV	S
29. Quiero mantener un balance entre mi preocupación y por los estudiantes el desafío cuando enseño.	N	PV	AV	MV	S

ACCIONES. ¿Qué hace Ud. cuando enseña o instruye?
Nunca | Pocos Veces | Algunas Veces | Muchas Veces | Siempre

34. Siempre encuentro algo loable en el trabajo o la contribución que hace cada persona.	N	PV	AV	MV	S
39. Fomento la expresión de sentimientos y emociones.	N	PV	AV	MV	S
44. Comparto mis sentimientos y espero lo mismo de mis alumnos.	N	PV	AV	MV	S

III.PERSPECTIVA DESARROLLO

III.PERSPECTIVA DESARROLLO

CREENCIAS ¿Qué es lo que usted cree acerca de la enseñanza?
Completamente en **D**esacuerdo | **D**esacuerdo | **N**eutral | **De A**cuerdo | **C**ompletamente de **A**cuerdo

3. Por lo general el aprendizaje depende de lo que uno ya sabe.	CD	D	N	DA	CA
8. La enseñanza debe enfocarse hacia el desarrollo de cambios cualitativos de pensamiento.	CD	D	N	DA	CA
13. El aprendizaje se debe construir sobre lo que la gente ya conoce.	CD	D	N	DA	CA

PROPÓSITOS .Qué busca alcanzar cuando enseña o instruye?
Nunca | Pocos Veces | Algunas Veces | Muchas Veces | Siempre

18. Mi propósito es ayudar a la gente a desarrollar métodos más complejos de razonamiento.	N	PV	AV	MV	S
23. Espero que las personas desarrollen nuevas maneras de pensar el contenido de la materia.	N	PV	AV	MV	S
28. Quiero que las personas se den cuenta de lo complejas e interrelacionadas que son las cosas.	N	PV	AV	MV	S

ACCIONES. ¿Qué hace Ud. cuando enseña o instruye?
Nunca | Pocos Veces | Algunas Veces | Muchas Veces | Siempre

33. Hago muchas preguntas mientras enseño.	N	PV	AV	MV	S
38. Yo desafío maneras familiares de entendimiento del contenido de la familia	N	PV	AV	MV	S
43. Fomento el cuestionamiento del pensamiento de otros.	N	PV	AV	MV	S

V.PERSPECTIVA SOCIAL

V.PERSPECTIVA SOCIAL

CREENCIAS ¿Qué es lo que usted cree acerca de la enseñanza?
Completamente en **D**esacuerdo | En **D**esacuerdo | **N**eutral | **D**e **A**cuerdo | **C**ompletamente de **A**cuerdo

5. Mi método de enseñanza se enfoca en el cambio social no en el aprendizaje individual.	CD	D	N	DA	CA
10. El aprendizaje individual sin cambio social no es suficiente.	CD	D	N	DA	CA
15. Para mí la enseñanza es un acto tanto moral como intelectual.	CD	D	N	DA	CA

PROPÓSITOS .Qué busca alcanzar cuando enseña o instruye?
Nunca | Pocos Veces | Algunas Veces | Muchas Veces | Siempre

20. Mi propósito es hacer que las personas reconsideren sus valores seriamente.	N	PV	AV	MV	S
25. Espero que las personas estén comprometidas para cambiar nuestra sociedad.	N	PV	AV	MV	S
30. Quiero hacer evidente lo que las personas dan por hecho en una sociedad.	N	PV	AV	MV	S

ACCIONES. ¿Qué hace Ud. cuando enseña o instruye?
Nunca | Pocos Veces | Algunas Veces | Muchas Veces | Siempre

35. Utilizo el contenido de la materia como una manera de enseñar valores.	N	PV	AV	MV	S
40. Enfatizo más los valores que el contenido académico de la materia.	N	PV	AV	MV	S
45. Ayudo a que las personas vean la necesidad de cambios en la sociedad.	N	PV	AV	MV	S

ANEXO II : Resumen de principales características de cada perspectiva[20]

TRASMISION: La enseñanza eficaz requiere un compromiso importante con el contenido o materia de la asignatura.

CREENCIAS ¿Qué es lo que usted cree acerca de la enseñanza?

- El aprendizaje se beneficia cuando hay objetivos predeterminados
- Los profesores deben tener un completo dominio de su materia.
- El profesor efectivo debe ser un experto en su materia.

PROPÓSITOS. ¿Qué busca alcanzar cuando enseña o instruye?

- Presentar el contenido tanto como preparar a las personas para los exámenes.
- Se espera que las personas sean capaces de manejar una gran cantidad de información relacionada con la materia.
- Se quiere que las personas saquen buenas notas en los exámenes gracias a mis métodos de enseñanza.

ACCIONES. ¿Qué hace Ud. cuando enseña o instruye?

- Cubrir todo el contenido de la materia de manera precisa y en el tiempo indicado.
- La metodología de enseñanza se rige por los objetivos del curso.
- Se especifica lo que se ha de aprender.

Atributos que definen a una transmisión perspectiva .

Creencias fundamentales.

• El contenido debe ser aprendido en su forma autorizada.

• Los docentes deben presentar ese contenido de forma precisa y eficiente.

• El proceso de aprendizaje es aditivo, los profesores deben tener cuidado de no sobrecargar a los con demasiada información.

• Con una correcta entrega por el profesor, y receptividad adecuada por el alumno, el conocimiento puede ser transferido del profesor al alumno.

Las responsabilidades principales.

• El docente debe estar bien preparado.

• Especificar objetivos claros.

• Proporcionar conferencias claros y discusiones bien organizados.

• Hacer un uso eficiente del tiempo de instrucción.

• Proporcionar respuestas a las preguntas.

• Corregir los errores.

• Proporcionar opiniones y resúmenes.

• Establecer normas para el logro.

• Desarrollar medios objetivos de evaluación.

Las estrategias típicas.

• Asumir un punto de partida común / compartida para un grupo de estudiantes.

• Variar el ritmo de la entrega para dar cabida a los extremos alto y bajo del grupo.

• Evaluar los estudiantes en relación con un cuerpo de conocimiento.

• Utilizar comentarios para señalar los errores de entendimiento o aplicación.

• Utilizar el contenido como un medio de hacer frente a alumnos "difíciles".

Dificultades comunes.

• Las tendencias a equiparar hablar (conferencias) con la enseñanza, ver cada respuesta de los estudiantes como una oportunidad para hablar un poco más, y el enfocar la información sobre lo que está mal en lugar de lo que es correcto o bueno.

• Trabajar con personas que tienen dificultad con el contenido o su lógica.

• Anticipar dónde y por qué los estudiantes pueden tener dificultades con el contenido.

• Recordando lo que era "no saber "este material.

• Pensar que la forma de entender del docente, es la mejor manera o la única manera.

APRENDIZAJE: La enseñanza eficaz es un proceso de socialización de los estudiantes en las nuevas normas de comportamiento y modelaje de las formas de trabajar.

Atributos que definen a la perspectiva de Aprendizaje

CREENCIAS. ¿Qué es lo que usted cree acerca de la enseñanza?

- Para ser un profesor efectivo uno debe poner en práctica lo que predica.
- El mejor aprendizaje se obtiene cuando se trabaja junto a buenos profesionales.
- El conocimiento y su aplicación no pueden estar separados.

PROPÓSITOS .Qué busca alcanzar cuando enseña o instruye?

- Demostrar cómo desempeñarse o trabajar en condiciones reales.
- Esperar que las personas apliquen el contenido de la materia en la vida real.
- Querer que las personas comprendan la realidad del mundo laboral.

ACCIONES. ¿Qué hace Ud. cuando enseña o instruye?

- Relacionar el contenido con aplicaciones o escenarios de la vida real.
- Mostrar las habilidades y métodos involucrados en una buena práctica docente.
- Creer que los novatos aprenden de las personas con mucha experiencia.

Creencias fundamentales de la perspectiva de Aprendizaje .

• El aprendizaje es un proceso de culturación en una comunidad de trabajo.

• El conocimiento se construye mientras interactúan y participar en el trabajo.

• El conocimiento se aprende mejor en los contextos en el que se va a utilizar.

• El producto del aprendizaje es de dos clases: competencia o actuación calificada e identidad en relación con una profesión.

Las responsabilidades principales.

• Modelo y demostrar la práctica competente como se hace dentro de la profesión.

• Enseñar mediante tareas, pertinentes, problemas y asignaciones.

• Enseñar para la transferencia del aprendizaje a contextos de aplicación.

• Respetar las normas de la profesión.

Las estrategias típicas.

• Demostrar maneras hábiles y apropiadas de trabajar.

• Identificar la zona del aprendiz del desarrollo.

• Hacer que los estudiantes entren en el trabajo dentro de su zona de desarrollo.

• Dirección y retroalimentación basada en el progreso y la madurez del estudiante.

• Revela el pensamiento estratégico del profesor y momentos de incertidumbre.

• Modelo de formas adecuadas de trabajar con otros.

• Evaluar el aprendizaje basado en las normas de la comunidad de práctica.

Dificultades comunes.

• Encontrar tareas relevantes y auténticas para instrucción en el aula.

• Enseñar a los que quieren, un acceso rápido a la comunidad de práctica.

• Coincidencia de la capacidad del alumno con legítima tareas.

• Poner la propia nave, el conocimiento o habilidad en palabras.

DESARROLLO: La enseñanza eficaz debe ser planificada y llevada a cabo "desde el punto de vista de los estudiantes".

CREENCIAS. ¿Qué es lo que usted cree acerca de la enseñanza?

- Por lo general el aprendizaje depende de lo que uno ya sabe.
- La enseñanza debe enfocarse hacia el desarrollo de cambios cualitativos de pensamiento.
- El aprendizaje se debe construir sobre lo que la gente ya conoce**.**

PROPÓSITOS. ¿Qué busca alcanzar cuando enseña o instruye?

- Ayudar a los estudiantes a desarrollar métodos más complejos de razonamiento.
- Se espera que las personas desarrollen nuevas maneras de pensar el contenido de la materia.
- Querer que los estudiantes se den cuenta de lo complejas e interrelacionadas que son las cosas.

ACCIONES. ¿Qué hace Ud. cuando enseña o instruye?

- Hacer muchas preguntas mientras se enseña.
- Yo desafío maneras comunes de entendimiento del contenido de la materia
- Fomentar el cuestionamiento del pensamiento de otros.

Atributos que definen a la perspectiva de Desarrollo .

Creencias fundamentales.

• El aprendizaje es una búsqueda de significado.
• Los estudiantes deben buscar a través de la asociación.
• El conocimiento previo influye en la búsqueda.
• Menos (cobertura) puede ser más (entendimiento).
• El resultado deseado es un razonamiento más complejo .

Las responsabilidades principales.

• Comprender concepciones previas de los alumnos.
• Activar el conocimiento previo de los estudiantes.
• Adaptar la experiencia / conocimientos al nivel de los estudiantes.
• Plan de aprendizaje activo (dentro y fuera de clase).
• Mantenga evaluación coherente con el aprendizaje tareas.
• Evaluar para el razonamiento, no sólo responde.

Las estrategias típicas.

• Comience con el punto de vista del alumno.

• Introducir nuevas formas de pensar a través problemas o casos.

• Usar ejemplos, historias y metáforas a puente entre la experiencia y de los estudiantes las formas deseadas de razonamiento.

• Proporcionar más preguntas que respuestas.

• Dejar que los estudiantes construyen su propia comprensión.

• Involucrar a los estudiantes en la evaluación / valoración

Dificultades comunes.

• Hacer preguntas de nivel superior.

• Permitir que los estudiantes entenderlo.

• Construir buenas "puentes" a los estudiantes " experiencia.

• Desarrollo de las tareas de aprendizaje y de evaluación que son congruentes.

ACOMPAÑAMIENTO: La enseñanza eficaz asume que el esfuerzo para lograr los aprendizajes, a largo plazo.

CREENCIAS. ¿Qué es lo que usted cree acerca de la enseñanza?

- Es importante tener en cuenta las reacciones y emocionales de los alumnos
- Es prioritario desarrollar en los estudiantes la confianza, en sí mismos.
- En el aprendizaje las personas deben recibir el mismo reconocimiento por su esfuerzo al igual que por sus logros.

PROPÓSITOS. ¿Qué busca alcanzar cuando enseña o instruye?

- Mi propósito es el de fomentar en mis alumnos el desarrollo de la autoestima y confianza en su calidad de alumnos.
- Espero que las personas aumenten su autoestima a través de mi metodología enseñanza.
- Quiero mantener un balance entre mi preocupación y por los estudiantes el desafío cuando enseño.

ACCIONES. ¿Qué hace Ud. cuando enseña o instruye?

- Siempre encuentro algo loable en el trabajo o la contribución que hace cada persona.
- Fomento la expresión de sentimientos y emociones.
- Comparto mis sentimientos y espero lo mismo de mis alumnos.

Atributos que definen a la perspectiva de Acompañamiento .

Creencias fundamentales.

• El conocimiento (saber) y la emoción (sentimiento) son interactivos.
• Cuando la ansiedad es muy alta, el aprendizaje se afecta seriamente.
• Amenazas al respeto de sí mismo, del estudiante interfieren con el aprendizaje.
• Altos estándares deben coincidir con un alto nivel de apoyo.

Las responsabilidades fundamentales.

• Promover un ambiente de aprendizaje.
• No dañar o reducir la autoestima de los estudiantes.
• Construir la confianza mientras guía a los estudiantes a través de contenidos.
• Promover el éxito en el aprendizaje.
• Fomentar un clima de confianza y respeto

Las estrategias típicas.

• Conocer a las personas, más que al estudiantes. Escuchar y responder a las necesidades emocionales.
• Brindar aliento y apoyo.
• Fomentar las expresiones de sentimiento.
• Reforzar esfuerzo, así como el logro.
• Fomentar métodos de colaboración para el aprendizaje y el logro.
• Promover la interdependencia positiva e individual la rendición de cuentas.

Dificultades comunes.

• Proporcionar información a los que están fallando.
• Límites ajuste entre la enseñanza y el asesoramiento.
• Defender a los demás que el acompañamiento es una parte importante de la enseñanza.
• Encontrar un buen equilibrio entre el reto y el cuidado.

REFORMA SOCIAL: La enseñanza eficaz busca cambiar la sociedad en formas sustantivas.

CREENCIAS ¿Qué es lo que usted cree acerca de la enseñanza?

- Mi método de enseñanza se enfoca en el cambio social no en el aprendizaje individual.
- El aprendizaje individual sin cambio social no es suficiente.
- Para mí la enseñanza es un acto tanto moral como intelectual.

PROPÓSITOS. ¿Qué busca alcanzar cuando enseña o instruye?

- Mi propósito es hacer que las personas reconsideren sus valores seriamente.
- Espero que las personas estén comprometidas para cambiar nuestra sociedad.
- Quiero hacer evidente lo que las personas dan por hecho en una sociedad.

ACCIONES. ¿Qué hace Ud. cuando enseña o instruye?

- Utilizo el contenido de la materia como una manera de enseñar valores.
- Enfatizo más los valores que el contenido académico de la materia.
- Ayudo a que las personas vean la necesidad de cambios en la sociedad.

Atributos que definen a la perspectiva de Reforma Social perspectiva .

Creencias fundamentales.

• Las prácticas profesionales se saturan con ideales y valores.

• Los ideales y valores no deben ser adoptadas sin examen crítico.

• El objetivo de la educación no es sólo para aprender sobre el mundo sino cambiarlo.

Las responsabilidades fundamentales.

• Representar consistentemente los ideales del profesor, en palabras y acciones.

• Aclarar la relación entre los ideales y los objetivos del plan de estudios.

• Problematizar de lo que se da por sentado.

• Concéntrese en lo colectivo y no el individuo.

• Justificar y defender sus ideales contra desafíos.

Las estrategias típicas.

• Dibujar lo que la gente piensa, cree o saber en relación a los ideales.

• Enseñanza directa hacia el estudiante como representante de las estructuras sociales.

• Desarrollar la conciencia de política e ideológica en los aspectos del contenido.

• Integrar los ideales y contenidos con la vida de los alumnos.

• El objetivo es mirar lo familiar en las nuevas maneras y para dar a los estudiantes una visión crítica.

• La evaluación se basa en las personas en movimiento hacia el compromiso y la acción.

Dificultades comunes.

• Se ve como una limitación para aquellos que sólo quieren aprender "contenido".

• La aceptación de aquellos que se oponen a la muestra de ideales.

• Tener paciencia con los estudiantes que asumen el contenido como neutro.

• Hacer frente a los que quieren mantener la status quo.

ANEXO III: CONSENTIMIENTO INFORMADO. Montevideo, 26 de mayo de 2014.

Título del proyecto: Perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes de cirugía de la Facultad de Medicina de la UdelaR. Proyecto Facultad de Medicina Expediente 070153-000283-13

Responsable del proyecto: Dra. Estrella Echavarría, Teléfono 099277029.eechavarriam@gmail.com

Ámbito Institucional: El estudio se desarrollará con los docentes de la Facultad de Medicina en Montevideo-Uruguay.

Las cátedras de cirugía de la Facultad de Medicina son 6: 3 en el Hospital de Clínicas, 2 en Hospital Maciel y 1 en el Hospital Pasteur. Integrada mayoritariamente por un Profesor, 3 profesores agregados, 3 profesores adjuntos y 5 asistentes Lo que hace un total de 66 docentes a entrevistar.

Motivo del proyecto elaboración de Tesis Maestría de Educación para Profesionales de la Salud, cursada en el Instituto Universitario del Hospital Italiano. Buenos Aires. Argentina. Director de Maestría Dr. Eduardo Durante. Director de Tesis Dr. Marcelo Diéguez.

No se dispone de respaldo financiero.

Lugar físico: El investigador responsable entrevistara por única vez a cada docente en su servicio, el tiempo para cada entrevista de estima en aproximadamente 15 minutos.

Objetivo del estudio: Identificar las perspectivas sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje que poseen los docentes de cirugía.

Cuestionario elegido para el estudio: Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE). Se trata de un cuestionario gratuito, de auto-reporte de la enseñanza.Este cuestionario fue desarrollado inicialmente por Pratt y Collins (2001) para identificar perfiles de los profesores con respecto a cinco perspectivas acerca de la enseñanza. Pretende identificar qué es lo que creen, se proponen lograr y hacen los profesores cuando enseñan. El IPE está conformado por 45 enunciados con una categoría de respuestas que va de 1 al 5, subdividido en cinco perspectivas: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social. A su vez, cada perspectiva puede ser observada desde tres dimensiones, y que representan las Creencias, las Intenciones y las Acciones que los profesores realizan cuando enseñan. Tanto la versión en inglés, como en español, en la página web http://teachingperspectives.com/html/tpi_frames.htm.

Se trata de un estudio descriptivo, observacional.

El docente participante no recibirá beneficio alguno por su participación en el estudio. Tampoco formara parte de ninguna evaluación de desempeño docente.

La participación de los docentes es voluntaria. El docente no será identificado.
Se asegura que los datos son confidenciales y sólo de utilizarán para la descripción de las perspectivas de la enseñanza.

Firma:
Dra/Dr..... ……

Docente Investigador Responsable

INDICE DE TABLAS

Pág.

Tabla 1:	Resumen de cuestionarios publicados en la literatura	15
Tabla 2:	Resumen de principales características de cada perspectiva de enseñanza	22
Tabla 3:	Principales características de los docentes de las Clínicas Quirúrgicas	37
Tabla 4:	Perspectivas de enseñanza valores de cada perspectiva	40
Tabla 5:	Comparación de perspectivas según variables analizadas. Grado Académico	40
Tabla 6:	Comparación de perspectivas según variables analizadas. Años de docencia (Prueba de Kruskal-Wallis)	41
Tabla 7:	Perspectiva de Enseñanza-Formación docente. (Prueba de Kruskal-Wallis)	41
Tabla 8:	Comparativa de perspectivas dominante y grado académico	42
Tabla 9:	Compromiso de enseñanza. Creencia, Intenciones y Acciones	44
Tabla 10:	Creencias, Intenciones y Acciones-Grado docente	44
Tabla 11:	Creencias, Intenciones y Acciones-Formación docente	44

INDICE DE FIGURA

Pág.

Fig. 1:	Modelo general de Enseñanza	44

INDICE DE GRÁFICOS

Pág.

Gráfico:1	Puntaje del IPE según grado académico	30
Gráfico:2	Puntaje del IPE según años de desempeño docente	31
Gráfico:3	Puntaje de IPE según Formación en docente	31
Gráfico:4	Las perspectivas de respaldo	35
Gráfico:5	Creencias .Comparación formación docente	37

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Leymonié J. La buena enseñanza en la educación superior. En: Formar parte ser parte tomar parte. Albornoz R, Bentancour L. Dibarboure M, Garay R, Leymonié J. Serie EDUCACION CLAEH. Montevideo, Uruguay: Editorial Grupo MAGRO; 2014. p. 59-71.
2. Michavilla F. ´´No sin los profesores´´. Revista de Educación.2005; 337: 37 - 49.
3. Garcia M, Mendez A. La formación del profesor universitario para la innovación en el marco de la integración del EEES¨. Revista de Educación Superior.2005; 337:51 – 70.
4. Campanario JM. Contra algunas concepciones y prejuicios comunes de los profesores universitarios de ciencias sobre la didáctica de las ciencias.Enseñanza de la Ciencia.2003; 21 (2): 319-328.
5. Zabalza,M A.La didáctica universitaria.Bordón 2007 ;(2-3): 489-509
6. McLean M, Cilliers F, Van Wyk JM. Faculty development: yesterday, today and tomorrow. Med Teach 2008; 30: (6) 555-84.
7. Knight AM, Carrese JA, Wright SM. Qualitative assessment of the long-term impact of a faculty development programme in teaching skills. Med Educ 2007; 41(6): 592-600.
8. Ramani S,Leinster S.Teaching in the clinical enviroment.AMEE Guide Nº 34.Med Teach 2008;30:347-364
9. Steinert Y et al. A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide N°8. Med Teach. 2006; 28 (6): 497-526.
10. Harden RM, Crosby JR. The good teacher is more than a lecturer: the twelve roles of the teacher. Med Teach 2000; 22: 334-347.
11. Light G, Calkins S, Luna M, Drane D. Assessing the impact of a yearlong faculty development program on faculty approaches to teaching. Teach Learn High Educ 2009: 20 (2):168–181.
12. Schoefield SJ, Bradley S, Macrae C, Nathwani D, Dent J.How we encourage faculty development. Med Teach 2010; 32(11): 883–886.
13. Masunaga H, Hitchcock MA. Aligning teaching practices with an understanding of quality teaching: A faculty development agenda. Med Teach 2011; 33(2):124 -130.
14. Nora LM. The 21st Century Faculty Member in the Educational Process – What Should be On the Horizon? Acad Med 2010; 85:S45–S55.
15. Steinert Y. Faculty development: From workshops to communities of practice. Med Teach 2010; 32(5):425–428.
16. Peeraer G et cols.Teaching conceptions and approaches to teaching of medical school faculty: The difference between how medical school teachers think about teaching and how they say that they do teach. Med Teach 2011; 33(7):382 - 387
17. Williams RG, Klamen DL.See one, do one, teach one – Exploring the core teaching beliefs of medical school faculty. Med Teach 2006; 28(5):418–424.
18. Bolhuis S, Voeten JM. Teachers' conceptions of student learning and own learning. Teachers and teaching. 2004; 10 (1): 77-98.
19. Jacobs J et al. Development of an instrument (the COLT) to measure conceptions on learning and teaching of teachers, in student-centred medical education. Med Teach. 2012; 34: 483-491.
20. Pozo JI, Scheuer N. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Editorial Graó. Barcelona. Primera edición 2006 buscar referencia
21. Rodrigo MJ, Rodriguez A .Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor, 1993.p 243-274
22. Feixas M. Enfoques y concepciones docentes en la Universidad. Revista electronic de investigación y evaluación educativa (www.uv.es/RELIEVE). 2010; V16, n2, p: 1-27
23. Vilanova S, Mateos Sanz MR, García MB. Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES). 2011; vol II, N°3 http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/81
24. Ramsden P. Theories of teaching in higher education. En learning to teach in higher education. Routledge. Londres/New York. 1992; 7: 109-119

25. Sánchez L. Concepciones de aprendizaje de profesores universitarios y profesionales no docentes. Un estudio comparativo. Anales de Psicología. 2005; 21 N°2: 231-243
26. Pratt DD. Conceptions of teaching. Adult Educ Q 1992; 42(4): 203–220.
27. Pratt DD. Indicators of commitment: Actions,Intentions,and Beliefs. In: Pratt, D., & Associates. Five perspectives on teaching in adult and higher education. Malabar, Florida: KRIEGER.1998 (Reprint Edition 2005). p. 16-32.
28. Pratt D, Collins JB, Selinger J. Development and use of the teaching perspectives inventory (TPI). AERA 2001. Development and use of the TPI. Htpp://www.one45.com/teaching perspectives/PDF/development.pdf
29. Gibbs G, Coffey M. The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. Act Learn High Educ 2004; 5: 87-100.
30. Akerlind GS. Growing and developing as a university teacher. Variation in meaning. Stud High Educ 2003; 28:375–390
31. Dolmans, D, De Grave W, Wolfhagen I, Van der Vleuten, C. Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. Medical Education 2005; 39: 732-741.
32. Peters, M. Does Constructivist Epistemology Have a Place in Nurse Education? Journal of Nursing Education 2000; 39(4): 166-172.
33. Kaufman, D.M. ABC of learning and teaching in medicine. Applying educational theory in practice. BMJ 2003; 326: 213-216.
34. Norman G. Research in medical education: three decades of progress. BMJ. 2002; 324: 1560–1572
35. Hammond D et al .Defining 'Highly Qualified Teachers: What does 'scientifically-based research' actually tell us".Educational Resercher,2002 ; 31 (9):13-25
36. Sfard A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educ Res 1998; 27:4-13
37. Collins J, Pratt D. The Teaching Perspectives Inventory at 10 Years and 100,000 Respondents: Reliability and Validity of a Teacher Self-Report Inventory. Adult Education Quarterly 2011; 61(4): 357-375
38. Montenegro M, González Ugaldeb C. (2013). Análisis factorial confirmatorio del cuestionario:" Enfoques de Docencia Universitaria"(Approaches to Teaching Inventory, ATI-R). Estudios pedagógicos (Valdivia).2013; 39(2):213-230.
39. Jacobs et al. Five teacher profiles in student-centred curricula based on their conceptions of learning and teaching. BMC Medical Education 2014; 14:220 -230.
40. Taylor E, Tisdell E, Gusic M. Teaching beliefs of medical educators: perspectives on clinical teaching in pediatrics. Med Teacher 2007;29:371-376
41. Delany C, Bragge P. A study of physiotherapy students and clinical educators of perceptions of learning and teaching. Med Teach. 2009; 31: 402-411
42. Canto y Rodríguez JE, Burgos RJ. Educación y Ciencia. 2011; 4 (39):7-18
43. Calkins et al. Changing conceptions of teaching in medical faculty. Medical Teacher 2012; 34: 902-906
44. Cable C, Chong T, Pratt D. Plast. Reconstr. Surg. 2012; 129:1428-1434.
45. Nunnally, J, Bernstein, I. (1994). Psychometric theory. New York, NY: McGraw-Hill.
46. Informe de Autoevaluación Institucional- Medicina. 2012.Universidad de la Republica (UdelaR).2012
47. Documento final de la Comisión de Estructura Docente. Claustro de Facultad de Medicina 2005.www.claustro.fmed.edu.uy
48. Debas HT et al. American Surgical Association Blue Ribbon Committee Report on Surgical Education: 2004. Ann Surg 2005; 241(1): 1-8.
49. Quirarte CC y cols. La revolución pedagógica en la cirugía. Parte II. Las teorías del aprendizaje y las bases metodológicas de la enseñanza. Asociación Mexicana de Cirugía Endoscópica. 2013; 14 :23-36
50. Graue-Wiechers E. La enseñanza de la cirugía en la UNAM y algunos conceptos educativos. Cir Cir 2011;79:66-76.
51. González D, Luis Ruso L. La formación de posgrado en cirugía general. Debilidades y perspectivas desde la residencia.Rev Med Urug 2007; 23: 200-202.
52. Agha RA,Papanikitas A,Baum M. The teaching of surgery in the undergraduate curriculum-Reforms and results. Int J Surg 2005; 3:87-92
53. Agha R, Papanikitas A,Baun M. The teaching of surgery in the undergaduate curriculum.Part II-Importance and recommendations for change. Int J Surg 2005;3: 151-157
54. Cahan M, Starr S,Larkin C.Transforming the Culture of Surgical Education. Arch Surg 2011;146(7): 830-834
55. Ravindra P, Fitzgerald F. Defining Surgical Role Models and Their Influence on Career Choice. World J Surg

2011;35:704 -709
56. Ali A. Focus on Increasing Exposure to Surgery Instead of on Creating Role Models. World J Surg 2011 ;35:1940
57. Hall JC, Ellis C, Hamford J. Surgeons and the cognitive process. Br J Surg 2003; 90:10-16.
58. Klingensmith M, Lewis F. "General surgery residency training issues." Advances in surgery 2013; 47(1): 251-270.
59. Pratt DD, Collins JB, Arseneau R. Reconsidering "Good Teaching" across the continuum of medical education. J Contin Educ Health Prof. 2001; 21:70–81.
60. Sachdeva AK, Blair PG. Educating surgery residents in patient safety. Surg Clin North Am 2004; 84:1669-1698.
61. Conferencia pronunciada el 15 de setiembre de 2010.Acto de celebración de los 90 años de la Sociedad de Cirugía del Uruguay. Casa del Cirujano. Montevideo-Uruguay.
62. Postareff L, Lindblom-Ylänne S, Nevgi A. A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. High Educ 2008; 56:29–43.
63. Trigwell K, Prosser M. Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. High Educ 1996; 32:77–87
64. De Rijdt C, Stes A, Van der Vleuten C, Dochy F. Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research Review. Educ Res Rev 2013; 8:48–74
65. Stes A, Clement M, Van Petegem P. The effectiveness of a faculty training programme: long-term and institutional impact. Int J Acad Dev 2007; 12:99–109.
66. Bulik RJ, Shokar GS. "Coming about!"A faculty workshop on teaching beliefs. Teach Learn Med 2007; 19:168–173.
67. Prosser M, Ramsden P, Trigwell K, Martin E. Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. Stud High Educ 2003; 28:37–48.
68. Thoonen EE, Sleegers PJ, Oort FJ, Peetsma TT, Geijsel FP. How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. Educ Admin Quart 2011; 47:496–536.
69. Rubie-Davies CM, Flint A, McDonald LG. Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? Br J Educ Psychol 2012; 82:270–288.