

Aplicación de un modelo de acompañamiento docente para la instalación e implementación curricular (MADIIC) Facultad de Medicina de la Universidad de Chile

Carolina Figueroa SM. y Sandra Gutiérrez P.

*Unidad de Desarrollo de la Docencia de Pregrado (UDDEP),
Facultad de Medicina, Universidad de Chile.*

SUMMARY

Curricular innovation at the University of Chile Faculty of Medicine carries a considerable challenge to teaching practice and to all the “actors” involved in the educational process. It is essential to create the right conditions to perform the desired improvements; therefore, keeping this in mind, from the year 2012 we began to apply a model of Teachers’ Accompaniment, favouring their reflection capabilities through out a collaborative and participatory process for proper installation and implementation of the innovation process.

INTRODUCCIÓN

La Facultad de Medicina el año 2006 inició un proceso de innovación curricular de los planes y programas en las 8 escuelas de la Facultad, lo que ha significado una análisis profundo acerca de la formación de los futuros egresados; todo esto impulsado en parte por la modernización de pregrado, declarada en el plan de Desarrollo Institucional de la Universidad de Chile (Universidad de Chile, 2008)

Esta innovación se ha realizado paulatinamente en cada una de las escuelas de la Facultad. Para ello se consideró como referente el modelo de Gestión para la Modernización Curricular (Troncoso *et al*, 2007) impulsado por la Dirección de Pregrado de Vicerrectoría Académica que considera 4 fases para su construcción: política, diseño, instalación e implementación. Es así como el año 2012 inician las fases de instalación e implementación de nuevos currículos en las escuelas de la Facultad: Tecnología Médica, Enfermería, Nutrición, Terapia Ocu-

pacional, Fonoaudiología y Medicina; ya lo habían iniciado en 2007 las escuelas de Obstetricia y Kinesiología. Esta decisión institucional ha implicado generar las condiciones necesarias para implementar los nuevos planes de formación y, en este proceso, conseguir prácticas docentes transformadoras y reflexivas (Schön, 1992; Beas *et al.*, 2008; Tigelaar *et al.*, 2008).

En este contexto, una vez concluido y aprobados los nuevos planes de estudio el año 2012, la Dirección Académica de la Facultad de Medicina solicita colaboración directa al Departamento de Pregrado de Vicerrectoría Académica, para que a través de la Unidad Campus Norte de la RED de Excelencia Docente, equipo central a cargo de asesorar los procesos de innovación en la Universidad, se establecieran estrategias de apoyo tanto en las fases de instalación como de implementación de los nuevos currículos y se complementaran con los dispositivos formativos que venían utilizando las dos carreras innovadas previamente.

Para responder a este requerimiento se elabora e implementa, desde el segundo semestre de ese año, un Modelo de Acompañamiento para las fases de instalación e implementación curricular (MADIIC), que tiene como *“propósito acompañar al docente en un proceso de transformación de su docencia, a través de un cambio de paradigma respecto a la enseñanza-aprendizaje y generar mejores aprendizajes en sus estudiantes.”* (Bain K., 2004; Ambros S, 2010; Coll *et al.*, 2007).

Para la conformación de este modelo y su aplicación en el aula, se consideraron distintos referentes y concepciones que se detallan a continuación:

a. Desde la Universidad se recogen los lineamientos del Modelo Educativo, el PDI y los principios orientadores del proceso de enseñanza aprendizaje, documento basado en un trabajo colaborativo de actores ligados a la formación

universitaria de los cinco campus de la Universidad (Red de Pregrado, 2013) y se refieren a cómo debiera darse el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la Universidad:

- El proceso se nutre del sentido social que demanda la Misión de la Universidad de Chile, en función de desafíos actuales abordados desde diversas perspectivas y disciplinas.
 - Se desarrolla en un ambiente inclusivo que propicia aprendizajes de calidad en atención y respeto a la diversidad de los estudiantes.
 - El centro es el aprendizaje del estudiante, lo que implica un cambio de roles y desafíos para los actores involucrados.
 - Es un acto planificado, coherente e intencionado, que busca desarrollar en sus estudiantes aprendizajes profundos, evidenciables y transferibles.
- b. Por otro lado, en el contexto curricular de cada escuela de la Facultad, se analizan los perfiles de egreso, los planes de estudio y las mallas, rescatando los siguientes elementos y orientadores comunes:
- Existe un perfil de egreso, diseñado a partir de un modelo orientado a competencias que responde con pertinencia formativa a las demandas y requerimientos de una sociedad como la nuestra; acercamiento temprano a la profesión a través de experiencias de prácticas significativas y presentes en los primeros años; actividades formativas que permitan y propicien la integración y evitar así el aprendizaje de conocimientos aislados o parciales; asumir un sello formativo y ético propio de la Universidad de Chile y presente en todos los currículos innovados.
 - Analizar las propuestas formativas representadas por sus mallas curriculares y establecer coherencia entre los cursos y al interior de estos, proponiendo relaciones horizontales y verticales entre ellos, evitando así superposi-

ción, repeticiones y lagunas de contenidos y diseñando caminos de aprendizaje que respondan a líneas o dominios formativos.

- c. Incorporar en el modelo propuesto ciertas concepciones sobre la práctica docente en el área de la salud y en las disciplinas para dar respuesta a las demandas formativas: establecer trabajos colaborativos y participativos entre los equipos que rediseñan sus cursos, mejorar la comunicación entre los PECs y las escuelas, realizando un trabajo orientado, cercano y cooperativo.
- d. Por último, se incluye como estrategia para desarrollar el modelo, el acompañamiento específico a cada equipo docente, considerando como referentes las investigaciones que dejan en evidencia que son las experiencias de *mentoring*, tutorías o de acompañamiento, tanto para docentes noveles como con experiencia, las estrategias que reportan mejores efectos sobre los aprendizajes de los estudiantes (Bates *et al*, 2009; Brockbank *et al*, 1998; Hafler, 2011; Hobson *et al*, 2009; Nevins *et al*, 2009).

Teniendo en consideración lo anteriormente expuesto, se propicia un acompañamiento a los académicos en un ambiente colaborativo, secuencial y participativo, construyendo espacios que permita tomar decisiones a la luz de los distintos contextos y los desafíos curriculares para definir en conjunto qué aprenderán los estudiantes, cómo enseñar y qué evaluar en el curso.

A la fecha, se ha trabajado utilizando el modelo MADIIC con 211 docentes, 151 programas de curso de primer a cuarto semestre de las 6 carreras innovadas de la Facultad de Medicina.

Este trabajo ha significado un proceso coordinado y evaluado desde la Dirección Académica, estableciendo vínculos directamente con las direcciones de escuela, coordinadores de nivel, profesores encargados de curso PEC y en algunas escuelas, estu-

diantes. Esta gran cantidad de actores ha significado establecer mejoras constantes del modelo y un compromiso desde las autoridades de la Facultad, quienes reconociendo la importancia del trabajo llevado a cabo y como una forma de dar continuidad al proceso, desde enero de 2014 decidieron crear la Unidad de Desarrollo de la Docencia UDDEP que se instala desde la nueva Dirección de Pregrado.

METODOLOGÍA DEL MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE PARA LA INSTALACIÓN E IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

El Modelo MADIIC para la Facultad de Medicina cumple el objetivo estratégico de acompañar a los docentes en la comprensión y apropiación del diseño curricular, así como también, es la posibilidad de repensar y reconstruir el proceso formativo desde una mirada colaborativa, abierta y dialogante entre todos los actores del proceso (un ejemplo de este trabajo es el caso del curso de Semiología I, Escuela de Medicina, en que tanto los PEC de las 5 sedes, como estudiantes de distintos niveles y otros actores claves, se apropiaron, discutieron y construyeron un programa único de curso y su planificación didáctica).

Se trabaja secuencialmente por semestre con todos los cursos que forman parte de los planes innovados de la Facultad; esto permite asegurar que todos los docentes elaboren sus programas con la asesoría pertinente. En este sentido el rol del asesor o asesora pedagógica y curricular es formar parte del equipo docente en la reformulación de un curso y en sesiones sucesivas, fomentando el cuestionamiento de los profesores acerca de sus concepciones y prácticas docentes, a las luz de los dos tipos de desafíos que se le presentan: (i) cómo lograr en sus estudiantes los aprendizajes deseados, y (ii) cómo dar respuesta en el curso a las demandas que hace la propuesta curricular: cómo contribuye al perfil de egreso, con quiénes se integra en el

mismo semestre, con quiénes se coordina en progresión de cursos. Así, las herramientas didácticas en que se profundiza son aquellas que se acuerdan como pertinentes para responder a estos desafíos, y los productos que expresan esta reflexión son el programa de curso y la planificación didáctica o Syllabus.

DESCRIPCIÓN DEL MODELO

El modelo de acompañamiento considera 5 fases que se realizan semestralmente:

1. Análisis y rediseño de los programas de curso

Se concibe como una primera instancia de formación docente, en que los equipos reflexionan junto a un asesor docente, acerca de las fortalezas y debilidades del curso, las estrategias metodológicas y evaluativas utilizadas anteriormente, así como aspectos organizativos y de gestión. Luego se solicita una revisión más detallada de la malla y programas de curso claves que corresponden al mismo ámbito de desempeño, así como los cursos que necesitan coordinarse (a nivel horizontal o vertical del currículo).

2. Monitoreo del proceso de enseñanza y aprendizaje

En la fase de implementación del nuevo currículo y luego de realizar la etapa de análisis y rediseño del programa de curso, el equipo docente despliega su planificación en el desarrollo de las clases. En esta etapa se considera esencial el monitoreo y seguimiento de lo que ocurre dentro del aula. Supone el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la reflexión crítica que realiza el propio docente de su acción pedagógica, y en colaboración con un mediador más avanzado que favorezca dicha reflexión (Hargreaves, 1999).

Este acompañamiento se realiza a través de reuniones con el coordinador de nivel o de entrevistas con equipos docentes y observaciones de clases,

considerando esta técnica de carácter indagativo, que permite analizar el quehacer del docente en su contexto, realizando inferencias más objetivas acerca de lo que verdaderamente acontece en la sala de clases.

3. Actividades de formación docente

A partir de los dos puntos anteriores surgen las necesidades de formación de los equipos docentes, compartiendo la visión de Perrenoud (2004) quien postula que formarse “*no es como a veces podría hacerlo pensar una visión burocrática ir a seguir cursos (incluso de una forma activa); es aprender, cambiar, a partir de distintos métodos personales y colectivos de autoformación.*” Por esta razón se postula que la formación de los académicos debe ser una actividad contextualizada, que considere sus necesidades respecto a los desafíos que tiene su programa y que le permita lograr mejores aprendizajes en sus estudiantes.

4. Redes de colaboración docente

Generación de comunidades de aprendizaje donde docentes intercambian y comparten sus experiencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5. Generación de conocimiento a partir de las prácticas docentes

Sistematización y publicación de experiencias innovadoras en la Facultad, es decir, concebir un nuevo tipo de docente, el “formador reflexivo”, que fortalece su capacidad de enseñar a futuros profesionales a través de la investigación y sistematización de su propia práctica como formador (Schön, 1992).

EXPERIENCIAS POSITIVAS DEL MODELO

- Acompañamiento realizado a todos los cursos de las escuelas innovadas a partir del 2013.
- Construcción de espacios de reflexión y trabajo colectivo: comisiones de innovación local o co-

misiones de implementación (directivos, académicos y estudiantes) que favorezcan la toma de decisiones de ajuste curricular.

- Generación de mayor confianza entre los distintos actores del proceso a través del trabajo directo con profesores encargados de curso PEC, unidades educativas y estudiantes.
- Mejor identificación de recursos necesarios para la innovación curricular.
- Posibilidad de revisar y establecer orientaciones

para la definición de nuevos roles en innovación curricular.

DESAFÍOS PARA LOS ACTORES INVOLUCRADOS

- Afianzar un equipo de acompañamiento que dé cuenta de la demanda de la Facultad.
- Mejorar las instancias de monitoreo y ajuste de los programas innovados.
- Mejorar y establecer instancias de comunicación con los diversos actores.

REFERENCIAS

1. Ambrose Susan, Michael W. Bridges, Michele DiPietro, Marsha C. Lovett, Marie K. Norman, *et al.* (2010). How learning works: seven research-based principles for smart teaching.
2. Bain K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Editorial Universidad de Valencia: España.
3. Bates AJ, Ramirez L, Drits D. (2009). Connecting university supervision and critical reflection: mentoring and modeling. *Teacher Educator*; 44(2): 90-112.
4. Beas J, Gómez V, Thomsen P. (2008). ¿Cómo cambian los profesores con la práctica reflexiva? En: José Cornejo y Rodrigo Fuentealba (Eds.): *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?* Santiago de Chile: Editorial Universidad Católica Silva Henríquez.
5. Brockbank A, McGill I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Bristol: Taylor & Francis.
6. Coll C, Martin E, Mauri T, Miras M, Onrubia J, Solé I, Zabala A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: editorial Graó,
7. Hafler JP. Ed. (2011). *Extraordinary learning in the workplace*. Dordrecht: Springer Netherlands.
8. Hargreaves A. (1999) *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morat.
9. Hobson AJ, Ashby P, Malderez A, Tomlinson PD. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*: 25(1): 207-16.
10. Nevins Stanulis R, Floden RE. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*; 60(2): 112 -22.
11. Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial, Grao
12. Red de Pregrado. Vicerrectoría Asuntos Académicos. (2013). *Principios Orientadores del proceso de enseñanza y aprendizaje*. Santiago: Universidad de Chile.
13. Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

14. Tigelaar DE, Dolmans DH, Meijer PC, De Grave WS, Van Der Vleuten CP. (2008). Teachers' interactions and their collaborative reflection processes during peer meetings. *Advances in Health Sciences Education Theory and Practice*; 13: 289-308.
15. Troncoso K, Hawes G. (2007). Esquema general para los procesos de transformación curricular en el marco de las profesiones universitarias. Universidad de Chile, Santiago.
16. Vicerrectoría Asuntos Académicos. (2008). Proyecto Desarrollo Institucional. Santiago: Universidad de Chile

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Cruz Tomé. (2001). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: reflexiones y propuestas, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.

Rosa Devés, Claudio Castro, Álvaro Cabrera, Maribel Mora-Curriao y Rodrigo Rocco. (2012). Profundización de la equidad y la inclusión en la Universidad de Chile: una transformación necesaria. Santiago: Universidad de Chile

Finch. (1999). Using professional development to meet teachers' changing needs: what we have learned. Berkeley: National Center for Research in Vocational Education. University of California

Gibbs G, Coffey M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*; 5(1): 87.

Gross B, Lara P. (2009). Estrategias de Innovación en la Educación Superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. En *Revista Iberoamericana de Educación*; 49: 223-45.

López Pastor V. (2009). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Editorial Narcea.

Medina Rivilla A, Domínguez Garrido C. (2001). Formación del formador de personas adultas: de la realización profesional a la transformación permanente de los entornos comunitarios. Recuperado junio 1 2010, a partir de <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20461>

Mingorance P. (2001). Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. En C. Marcelo (Coord.). *La función docente*. Madrid: Síntesis.

CORRESPONDENCIA

Prof. Carolina Figueroa Santa Martín
 Unidad de Desarrollo de Docencia de Pregrado
 Facultad de Medicina, Universidad de Chile
 Av. Independencia 1027, Santiago
 Fono: 2 2978 9535
 E-mail: carofigueroasm@u.chile.cl

