

# Renovación curricular en programas de ciencias de la salud y su impacto en las prácticas pedagógicas de los profesores

Curricular renewals in health sciences programs and its impact on professors' teaching practices

Javier Daza Lesmes Msc<sup>1</sup>

Recibido: 6 de febrero de 2010 • Aceptado: 9 de marzo de 2010

Para citar este artículo: Daza J. Renovación curricular en programas de ciencias de la salud y su impacto en las prácticas pedagógicas de los profesores. Rev. Cienc. Salud 2010; 8 (1): 69-83.

## Resumen

Este artículo es un avance del proyecto de investigación "Transformaciones de las prácticas pedagógicas de los profesores en un proceso de renovación curricular". Su marco conceptual se fundamenta en el análisis de cuatro ejes centrales: el primero hace referencia al concepto de currículo, que compromete varios aspectos relacionados con los diferentes actores del sistema educativo; el segundo afronta las renovaciones curriculares en programas de Ciencias de la Salud, que permite aclarar y determinar lo que la comunidad académica entiende al respecto, sus características, fines y efectos; el tercero analiza la información para identificar los factores que posibilitan la apropiación o no de los principios de las renovaciones curriculares reflejados en las prácticas pedagógicas de los profesores; el cuarto explora conceptualizaciones acerca de cómo el profesor interpreta y orienta su actuar educativo. Finalmente, se propone una discusión cuyo hilo conductor responde a las siguientes preguntas: ¿Cómo los procesos de renovación curricular en programas de formación profesional en Ciencias de la Salud impactan las prácticas pedagógicas de los profesores? ¿Cuáles son los factores que posibilitan la apropiación de los principios de las renovaciones curriculares en las prácticas pedagógicas de los profesores en programas de formación profesional en Ciencias de la Salud?

Palabras clave: *currículo, renovación curricular, saber docente, práctica pedagógica.*

## Abstract

The article is an advance of a research project entitled "Transformations in professors' teaching practices in a curriculum renewal process", which is based on a conceptual framework that arises from the analysis of four main elements to address the issue: The first one refers to the concept of "curriculum", which involves different aspects of the actors that take part in education. The second main element has to do with curriculum

---

<sup>1</sup> Fisioterapeuta, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad del Rosario. Profesor de Biomecánica y Evaluación del Movimiento Corporal Humano, Universidad del Rosario. Correspondencia: javier.daza@urosario.edu.co, j.daza240@uniandes.edu.co

renewal in Health Sciences Programs, so it helps to clarify and determinate how the academic community understands renewal, in terms of characteristics, purposes and effects. The third element, “curriculum renewals in Health Sciences Programs and teaching practices”, allows the analysis of the information in order to determine the enabling factors to appropriate or non-appropriate principles of curriculum renewal, reflected in professor’s teaching practices. And in the fourth main element, conceptualizations in relation to learning and teaching practices are explored to identify how teachers interpret and lead their educational act. Finally, a discussion is proposed, regarding the answering of the following questions: how do processes of curriculum renewal in Health Sciences professional formation programs impact the teaching practices of professors? And, what factors make possible the appropriation of the principles of curriculum renewal in professors’ teaching practices in Health Sciences professional formation programs?

Key-words: *curriculum, curricular renewal, teaching knowledge, pedagogic practice.*

### *Educación, un acto de coraje*

La educación es sin duda el más humano y humanizador de todos los empeños. La tarea de educar tiene obvios límites y siempre cumple solo parte de sus mejores –¡o peores!– propósitos. ¿Debe preparar competidores aptos en el mercado laboral o formar hombres completos? ¿Ha de potenciar la autonomía de cada individuo, a menudo crítica y disidente, o la cohesión social? ¿Debe desarrollar la originalidad innovadora o mantener la tradicional del grupo? ¿Atenderá a la eficacia práctica o apostará por el riesgo creador? ¿Reproducirá el orden existente o instruirá a los rebeldes que pueden derrocarlo? ¿Mantendrá una escrupulosa neutralidad ante la pluralidad de opciones ideológicas, religiosas, sexuales y otras diferentes formas de vida... o se decantará por razonar lo preferible y proponer modelos de excelencia? ¿Pueden lograrse simultáneamente todos estos objetivos, o algunos de ellos resultan incompatibles? ¿Cómo y quién debe decidir por cuáles optar? ¿Hay obligación de educar a todo el mundo de igual modo, o debe haber diferentes tipos de educación, según la clientela a la que se dirijan? ¿Por qué ha de ser obligatorio educar?

*Fernando Savater [1]*

### *Introducción*

Las prácticas pedagógicas de quienes orientan y desarrollan las acciones educativas en un progra-

ma académico de formación profesional deben ser coherentes con el enfoque curricular propuesto para garantizar el logro de los objetivos planteados por el proyecto educativo. De esta forma, se contribuye significativamente con el aseguramiento de la calidad y la excelencia académica del programa.

El interés de este artículo se materializa en el proyecto de investigación denominado “Transformaciones de las prácticas pedagógicas de los profesores en un proceso de renovación curricular”, que busca determinar si las prácticas pedagógicas de los profesores del programa de Fisioterapia de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad del Rosario han cambiado o no lo han hecho a partir de la implementación de la renovación curricular del año 2005. Así mismo, pretende establecer cómo los profesores explican esta transformación de sus prácticas pedagógicas. En caso de confirmar que sí han ocurrido cambios, se identificarán cuáles son.

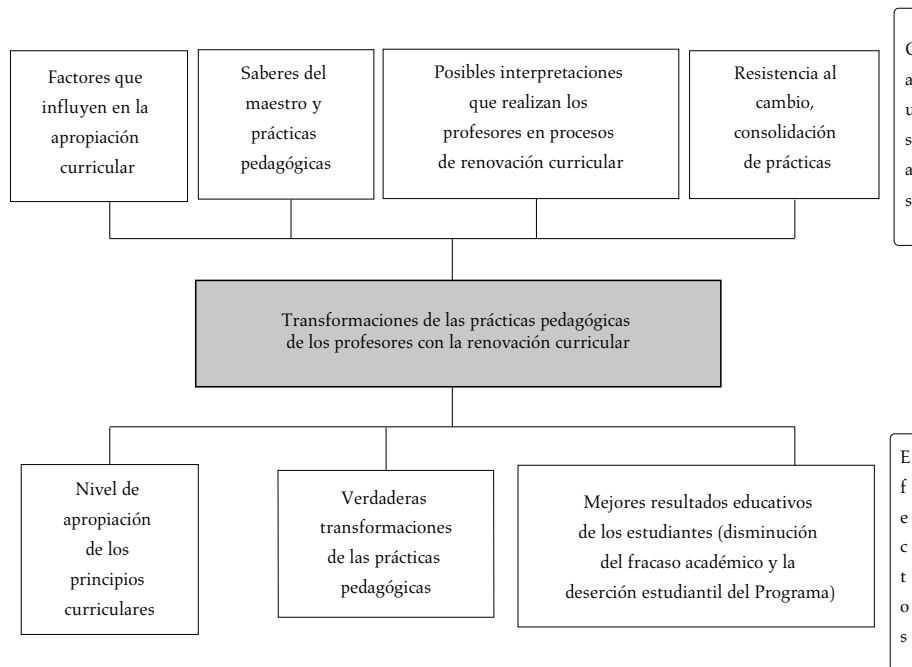
La renovación curricular implementada en el segundo período académico de 2005 implicaba cambios significativos en las prácticas pedagógicas de los profesores del programa de Fisioterapia de la Universidad del Rosario. Trascurridos nueve semestres del nuevo currículo, existe un vacío en el seguimiento que

impide establecer si estas prácticas pedagógicas se han transformado y en qué medida lo han hecho. Conocer la situación real y actual de las prácticas pedagógicas de los profesores en el nuevo plan curricular permitirá identificar las necesidades, las debilidades y las fortalezas de esta unidad académica respecto a las diversas prácticas pedagógicas desarrolladas por sus profesores en coherencia con los requerimientos actuales, los avances científicos, las tendencias educativas, profesionales y sociales. En pocas palabras, esta información permitirá llevar a cabo de forma efectiva y reflexiva procesos de gestión educativa en un nivel estratégico y

emprender acciones acordes con los propósitos educativos y administrativos institucionales.

El artículo da cuenta del marco conceptual del proyecto con respecto a qué se ha escrito e investigado sobre el tema, lo cual aportará elementos para la discusión y la solución del problema. Esta revisión se orientó a partir de un árbol del problema (figura 1): primero con la identificación de posibles causas que impactan las transformaciones de las prácticas pedagógicas de los profesores con la implementación de una renovación curricular en ciencias de la salud y, posteriormente, con los efectos que derivan las causas identificadas.

Figura 1. Árbol del problema



Fuente: elaboración propia.

El hilo conductor de la búsqueda y el análisis de información se orientó y fundamentó en las siguientes preguntas: ¿Cómo los procesos de renovación curricular en programas de formación profesional en Ciencias de la Salud impactan las

prácticas pedagógicas de los profesores? ¿Qué factores posibilitan la apropiación de los principios de las renovaciones curriculares en las prácticas pedagógicas de los profesores en programas de formación profesional en Ciencias de la Salud?

### *El currículo*

La respuesta a la pregunta ¿qué significa una renovación curricular?, implica la conceptualización de lo que se asume como currículo; este tema ha generado durante muchos años un sinnúmero de discusiones entre académicos, orientadas a cuestionar la forma como se asume, se desarrolla y se gestiona el concepto.

En este sentido, Díaz afirma que es un concepto inestable, cuya semántica está determinada por la condición histórica y por el cambio de los contextos en los cuales se transforma la posición, la relación y la función del conocimiento producido (2). Amaya plantea el currículo como una elaboración teórica que remite al modelo según el cual una institución educativa forma al estudiante (3).

Cualquier concepto devela intencionalidades que permiten determinar sus alcances. Para este estudio es fundamental comprender qué implica el concepto de currículo, para después comprender cómo se materializan sus principios en una comunidad académica específica. Al respecto, algunos autores alegan ciertas claridades en el concepto, por ejemplo:

El currículo no es un instrumento para convertirnos en especialistas de una disciplina académica, no es producir excelentes presentadores de exámenes, ni producir empleados dóciles y eficientes, el currículo lo que busca es darnos la oportunidad de convertirnos en seres que piensen y actúen con inteligencia, sensibilidad y coraje tanto en una esfera pública –como ciudadanos que aspiran a establecer una sociedad democrática– como en una privada, como individuos comprometidos con otros individuos (...) y en la medida que veamos al currículo como esto, dejará de ser una cosa y pasará a convertirse en una acción, en una

práctica social, en un significado personal, en una esperanza pública. (4)

Cada contexto demanda prácticas diferentes de acuerdo con sus características, por lo cual es necesario tener en cuenta que existe una amplia variedad de opciones curriculares que exhiben suposiciones tácitas y presentan diferentes consecuencias en términos de responsabilidad. En este sentido, en 1995 Posner plantea que entre más claridad y más específico sea el concepto de currículo, mayor será la revisión que exige la definición:

Cuando definimos el currículo como un informe de las experiencias o el aprendizaje reales, más que como planes, propósitos o expectativas, eliminamos por completo la función del control del currículo. No podemos hacer responsables a los estudiantes o los profesores de nociones no determinadas o no específicas de la calidad de la educación. (5)

Dadas las particularidades de este trabajo, es necesario repasar el concepto de currículo asumido por la Universidad del Rosario en el año 2004 para comprender cuáles son sus postulados tácitos y sus pretensiones: “El conjunto articulado de principios, objetivos, medios, procesos, estrategias pedagógicas y metodológicas que subyacen a una propuesta de formación con miras al otorgamiento de un título de pregrado o posgrado” (6).

En consecuencia, el currículo implica unas prácticas pedagógicas que reflejan la función sociocultural y los principios de la institución de educación superior, por lo que compromete cualquier tipo de práctica educativa de su proyecto formativo.

### *Renovaciones curriculares en programas de Ciencias de la Salud*

Distintos estudios consultados resaltan la necesidad de que los procesos de renovación curricular cuenten con sólidos fundamentos teóricos y se conecten con el contexto de globalización actual. En este sentido, Rapport y otros (7) afirman que en el Centro de Ciencias de la Salud de la Universidad de Colorado, la renovación curricular requirió la incorporación de dimensiones teóricas que soportaran su filosofía para implementar tanto implícita como explícitamente ese y otros constructos teóricos en los procesos educativos del programa.

Domínguez y González (8) resaltan que la prolongada vigencia de un currículo es condición suficiente para analizar su pertinencia de desarrollo. Además, afirman que es fundamental que las transformaciones curriculares se propongan en función de principios científicamente fundamentados, con base en los desarrollos nacionales y mundiales de la educación superior en general, la educación disciplinaria en particular, las necesidades sociales, los escenarios laborales de los egresados, en coherencia con una necesidad de urgente satisfacción. Bajo esta perspectiva, Lopes y otros plantean que la educación superior “viene siendo desafiada a romper paradigmas que la colocan en una dirección de una formación con pertinencia social y coherencia con las directrices curriculares nacionales, o sea con las necesidades de transformación del proceso de formación profesional” (9).

En el ejercicio de la revisión bibliográfica, hoy en día varios autores coinciden en afirmar que los procesos de renovación curricular se generan a partir de profundas transformaciones sociales y del conocimiento que impulsa el mundo globalizado; esto compromete a los programas de formación en Ciencias de la Salud de las instituciones de educación superior a profundizar el análisis de los alcances y las

implicaciones que acarrear en materia de formación de capital humano en respuesta a estos requerimientos sociales.

En relación con el proceso de implementar la renovación curricular, la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, a través de la Secretaría de Asuntos Académicos, afirma: “Cuando hablamos entonces de cambio curricular podemos referirnos al cambio del diseño curricular, de lo que está escrito, podemos hablar del cambio de lo que es realmente enseñado o podemos hablar de un cambio en ambos” (10). Esta afirmación resalta distintas dimensiones de los procesos de renovación curricular: una podría orientar cambios solo a lo que está escrito, otra podría lograr cambios únicamente en lo que se enseña, y una más alcanzaría transformaciones tanto en lo escrito como en lo que se enseña.

Lograr cambios tanto en la propuesta curricular como en lo que se enseña es un proceso que compromete a toda la comunidad académica de una institución educativa, pues va más allá de una orientación o un lineamiento, proceso que demanda transformaciones en todas las áreas y las acciones de la vida institucional. En contraste, cuando la renovación curricular se focaliza en una dimensión específica que no impacta objetivamente el conjunto de la organización, sus procesos, acciones y metas, generar y poner en marcha este proceso no generaría mayor preocupación. De Camilloni resalta la importancia de llevar a la práctica el trabajo de renovación curricular, pues es allí donde llegan a materializarse “las consideraciones prácticas [que] están en el centro de cualquier reflexión curricular” (10).

Así, entonces, es deseable que la renovación curricular se haga evidente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El currículo documentado aguanta todo, desde proyectos de escaso impacto hasta aquellos de gran envergadura

que demandan transformaciones; por tanto, más allá de los cambios en la estructura organizativa y operativa y las modificaciones en los planes de estudio, es fundamental la innovación en las estrategias de enseñanza y de evaluación. La coherencia articulada de todos los componentes de un currículo y su apropiación por parte de los miembros de la comunidad académica asegura el éxito del proceso de renovación.

### *Renovaciones curriculares en programas de Ciencias de la Salud y prácticas pedagógicas*

Con el propósito de desarrollar este tema, en un primer momento se presentan trabajos que describen los procesos de renovación curricular en programas de Ciencias de la Salud y su relación con las prácticas pedagógicas; luego se hace una síntesis de algunos de factores determinantes que influyen en la apropiación de los principios de renovación curricular en los maestros.

Es posible afirmar que las renovaciones curriculares en los programas de Ciencias de la Salud se proponen a partir de procesos de investigación, evaluación y en muchos casos por las tendencias de educación superior y disciplinaria en el marco de la era de la "sociedad del conocimiento". En cualquier caso se fundamentan bajo expectativas de mejoramiento; planteando un propósito que compromete la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, para Bohórquez y Gutiérrez, los principios de renovación curricular sobre los cuales se han fundamentado la mayoría de las normas y los decretos que han generado las estructuras educativas de la región y que orientan las prácticas pedagógicas han sido creados en sociedades distintas a la nuestra, en momentos históricos diferentes y en respuesta a circunstancias económicas y políticas muy particulares (11); al trasladarlos a nuestro contexto se ajustan de forma retórica

a las necesidades y las condiciones vigentes de nuestra sociedad hasta que terminan estableciéndose como modas. Según los autores, estos cambios han llegado por oleadas, sin grandes resistencias y con poca crítica; en realidad sin producir cambios de fondo, pues han sido pensados para solucionar problemas educativos ajenos, con escasa afinidad con nuestra cultura y realidad, lo que genera en muchos profesores desconcierto, frustraciones y conflictos.

En contraste, Obregón y otros asumen que las renovaciones curriculares no plantean problemas sino retos y desafíos pedagógicos, fundamentados en el aprendizaje, lo que implica transformaciones en la labor profesoral y mayor aprovechamiento de los recursos docentes (modelos de autoservicio, bibliotecas, semilleros de investigación, etc.), que deben conducir a construir autonomía en los estudiantes (12).

En relación con lo anterior, Lucchese y Barros afirman que toda renovación pedagógica implica una transición paradigmática. Primero, exige la modificación de la organización del trabajo pedagógico que surge de la crítica de las características de la educación tradicional, como el trabajo y los procesos de aprendizaje individualista, el direccionamiento de los objetivos, la lógica clasificatoria de las evaluaciones, entre otras; segundo, promueve la apropiación teórica de un modelo pedagógico para su implementación, de modo que se convierta sistemáticamente en una realidad que se constituye como un cuerpo que proporciona identidad a través de las acciones desarrolladas y de los vínculos que genera. Esto desde una perspectiva de proyecto, que según los autores "es algo virtual que aún está por ver, pues aún no es actual, que no se opone al presente ya que es una proyección hacia el futuro (...). La anticipación de sueños, voluntades, necesidades, intereses estarán previstos en los proyectos" (13)

Toda renovación curricular conduciría a fomentar cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, a transformaciones pedagógicas de los profesores. En relación con lo anterior, Essado plantea la importancia de incitar al profesor universitario a reflexionar sobre su práctica profesional, bajo el principio de que aprendemos en cuanto promovemos cambios en la forma de pensar y de actuar, al tiempo que enseñamos en cuanto compartimos con otros las experiencias y los saberes acumulados (14).

A continuación se exponen algunos ejemplos que encajan en este artículo, pues permiten establecer la relación entre renovación curricular en programas de Ciencias de la Salud y las prácticas pedagógicas de los maestros.

Villegas y otros reportan el proceso de renovación curricular llevado a cabo en el Programa de Medicina de la Universidad de Antioquia entre los años 2000 y 2005, cuyo propósito hace énfasis en evolucionar de “una concepción tradicional y tecnológica del currículo a una tendencia integracionista, centrada en el estudiante, flexible, enfocada en los procesos cognitivos y en lograr la formación de un médico capaz de darles respuesta a las necesidades sociales locales y globales” (15). A partir de este propósito, avanzan en proponer e implementar estrategias como el aprendizaje basado en problemas y otras alternativas pedagógicas coherentes con la propuesta curricular, lo cual demanda profundas transformaciones en el quehacer profesoral. Los autores fundamentan la transformación de las prácticas pedagógicas desde la concepción histórica de los profesores del programa, caracterizada por que el maestro era aquel protagonista “que transmitía conocimientos en forma paternalista a los alumnos que los asimilaban pasivamente” (16). A partir del constructivismo cimientan una nueva perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje

en el cual el estudiante se dimensiona como un actor protagonista.

La Sociedad Española de Educación Médica (SEDEM), la Asociación Catalana d'Educació Mèdica (ACEM), la Sociedad de Educación Médica de Euskadi (SEMDE) y la Sociedad Aragonesa de Educación Médica (SADEM) reportan que después de hacer un análisis del período 1990-2004, se mantiene una serie de problemas en la enseñanza de sus escuelas, que sintetizan en doce puntos. Entre los puntos que se relacionan directamente con las prácticas pedagógicas están: la subvaloración docente, la impartición de excesivos e irrelevantes contenidos, la orientación de la enseñanza a dar información (centrada en el profesor y no dirigida al hábito del aprendizaje autónomo); las prácticas pedagógicas son poco activas y se sustentan en la clase magistral, la evaluación está centrada en la valoración de contenidos y existe carencia de recurso humano cualificado así como de materiales para introducir cambios reales. En este sentido, los autores asumen que el *currículum* contiene “las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores, los contenidos y los objetivos de aprendizaje, las experiencias educativas, el contexto educativo, la evaluación, los estilos y ritmos de aprendizaje, la programación de tareas y el programa y resultados del aprendizaje” (17). Por todo lo anterior, con relación a este proyecto de investigación, se puede afirmar que los procesos de renovación curricular en programas de formación profesional en Ciencias de la Salud impactan las prácticas pedagógicas de los profesores; además, factores como los descritos posibilitan o inviabilizan la apropiación de los principios del proceso en cuanto a las prácticas de los maestros.

Essado plantea que los programas de Nutrición, Enfermería y Fisioterapia de la Universidad Católica de Goiás, Brasil, sufren los problemas actuales de la educación porque se

fundamentan en enfoques curriculares de la educación tradicional (14). Promover transformaciones conlleva cambios paradigmáticos que comprometen nuevos saberes en un contexto en el que las razones presupuestales sobresalen más que la calidad de la enseñanza, lo cual hace más difícil los cambios. También resalta que situarse en un contexto real y actual exige avanzar en la adopción de metodologías activas que promuevan la socialización y la transformación del conocimiento mediante la generación de grupos de discusión, en los que el profesor no asuma un papel de mando, sino que comparta como cualquier participante en las actividades que se concreten, de modo que su experiencia le permita orientar y avivar la discusión en una relación que compromete un diálogo argumentado. Así los estudiantes se convertirán en actores activos de su propio proceso de aprendizaje, además de utilizar la comunicación como la principal vía de generación de conocimiento para todos.

Herskovic hace referencia a la Reforma Curricular de la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile, cuyo currículo actual se fundamenta en metodologías encaminadas a desarrollar competencias, nuevas capacidades y procesos de autoevaluación permanente con el propósito de que los estudiantes desarrollen habilidades para aprender de por vida (18). Esto significó cambios físicos en la Facultad, como la implementación de una nueva biblioteca, la modernización y dotación de laboratorios, el mejoramiento y la modernización de auditorios. En general, los autores coinciden en que las propuestas de los cambios curriculares no plantean problemas sino retos y desafíos pedagógicos, que ahora se fundamentan en el aprendizaje significativo, lo que exige de los maestros un compromiso para transformar su actividad profesoral y el desarrollo de habilidades para proponer efectivamente el uso de tecnologías informáticas de la comunicación.

A partir de lo planteado puede afirmarse que el cambio curricular en programas de ciencias de la salud exige la renovación de un profesorado que centraba sus acciones educativas en ellos y no en los estudiantes, pues por lo general, haciendo uso de su sabiduría, impartían clases magistrales con mínima o ninguna participación de los estudiantes. Un denominador común consistía en transmitir enormes cantidades de información, con gran profundidad bajo un modelo asignaturista, en coherencia con un enfoque disciplinario que no asumía las realidades y las necesidades del contexto profesional. En consecuencia, los cambios tienden hacia currículos que hacen énfasis en el estudiante, pues estimulan su aprendizaje activo, con un papel del profesor como orientador de los logros del educando y facilitador de procesos encaminados a que el estudiante aprenda a aprender.

Según Herskovic, estos procesos han generado un interés sistemático de los profesores por investigar en sus prácticas educativas. Esto se evidencia en la participación de un número significativo de académicos en importantes congresos internacionales de educación médica y en la toma de decisiones a partir de productos de investigación que comprometen realidades de su entorno (17).

El estudio de Rapport y otros describe cómo en la Universidad de Colorado se dio el desarrollo y la implementación del currículo como una transición para alcanzar el grado de Doctor en Fisioterapia (7). Según los autores, este proceso requirió adoptar un soporte filosófico que fuera el núcleo del programa. Para alcanzar los objetivos, la planta profesoral tuvo que trabajar como equipo, compartiendo áreas de experticia. Además, en múltiples ocasiones trabajó con líderes en educación en fisioterapia de otras instituciones para mejorar la comprensión y la implementación de aspectos específicos. Posteriormente,



continuaron con la apropiación de este proceso a través de reuniones y de conferencias.

En este mismo sentido, los autores resaltan la influencia de experiencias y reflexiones de líderes académicos en fisioterapia, enfermería y medicina, quienes han contribuido en la transformación de la práctica educativa de los profesores y de los estudiantes. Se afirma que el conocimiento de expertos, derivado de la formación, la investigación y la práctica, constituye el derrotero para aproximarse a modelos de educación que son generadores deliberados de cambio.

Para responder al segundo propósito de este apartado, a continuación se destacan los factores que la bibliografía especializada reporta tanto de manera implícita como explícita, por cuanto posibilitan la apropiación de los principios de las renovaciones curriculares por parte de los profesores, lo cual permite que se reflejen en sus prácticas pedagógicas. Estos determinantes pueden tener un impacto positivo o negativo de acuerdo a como se presenten durante el proceso de renovación. Inicialmente, se destacan factores que comprometen a los profesores y luego los que involucran a las instituciones, entre los que se destacan:

- El sentido que los profesores dan a sus prácticas educativas (este aspecto se considera en el siguiente apartado).
- La claridad y la calidad de la difusión de la información que genera el proceso de renovación curricular.
- La formación sistemática de los profesores en el modelo pedagógico propuesto para asegurar que las innovaciones pedagógicas de mayor calidad y pertinencia se implementen progresivamente.
- El interés investigativo de los profesores en temas que promueven reflexiones acerca de cómo se piensa la práctica profesoral.
- La disposición al cambio y la flexibilidad para implementar otras estrategias pedagógicas que muestren los profesores frente al proceso.
- La generación de espacios colectivos de reflexión que conduzcan a los profesores universitarios a participar sobre sus prácticas profesoras mediante el principio de que aprendemos en cuanto transformamos la forma de pensar y actuar pedagógicamente y enseñamos en cuanto compartimos con otros las experiencias y los saberes acumulados (14).
- La formación y la capacitación profesoral no solo en su campo científico, sino también en el campo tecnológico y en estrategias pedagógicas coherentes con las exigencias del mundo actual.
- La trayectoria personal y profesional de los maestros. Al respecto, Pedroso y Da Cunha los consideran factores que definen los modos de actuación de los profesores, pues revelan sus concepciones sobre su quehacer pedagógico e indican condiciones presentes en la construcción de la profesionalidad del profesor de educación superior (19).
- La falta de una adecuada capacitación docente y de integración curricular, reportada por Camilloni (2001) en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires debida a la poca interacción entre los departamentos académicos (10).
- La implementación de comités curriculares con la participación de profesores que permitan gestionar el currículo y hacer seguimiento continuo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como a la detección de necesidades. Esto permite valorar la integración curricular, horizontal y verticalmente; además, promueve la generación de una cultura de responsabilidad curricular que involucra a toda la comunidad académica.

- El diseño y el seguimiento a los procesos de evaluación docente por parte de los estudiantes, quienes pueden dar cuenta de la realidad de las prácticas pedagógicas.
- La existencia de instancias asesoras de la planta profesoral en temas curriculares y pedagógicos. La participación de líderes académicos y expertos en ciencias de la educación pueden facilitar la apropiación de los principios de renovación curricular.
- Los procesos de selección de profesores en las instituciones educativas, que en muchos casos solo tienen en cuenta las competencias profesionales en un área específica sin que existan criterios encaminados a valorar la formación profesional del profesor en ciencias de la educación. En este sentido, se desconoce su experiencia profesoral y sus características pedagógicas, lo cual termina impactando negativamente la apropiación de los principios de renovación curricular y, por ende, la calidad de sus prácticas pedagógicas.

Un proceso de renovación curricular impacta positivamente las prácticas pedagógicas de los maestros en la medida en que se constituya como un propósito del proceso y se diseñen estrategias de control y evaluación tendientes a garantizar los fines con los cuales se propone y la apropiación de modelos pedagógicos coherentes de mayor calidad y pertinencia con el proyecto educativo, de tal modo que comprometa sistemáticamente a toda la planta profesoral.

En este sentido, hacer realidad los propósitos de un cambio curricular exige el compromiso de quienes orientan y despliegan cada una de las funciones sustantivas institucionales. De igual forma, se resalta la importancia de los recursos que apoyan las acciones educativas, como los tecnológicos, bibliográficos, físicos y financieros,

en estrecha relación con los procesos administrativos, de gestión y normativos que soportan la labor educativa en la institución. Es evidente que son numerosos los factores determinantes para que las renovaciones curriculares lleguen a tener impacto en las prácticas pedagógicas de los profesores de los programas de Ciencias de la Salud.

### *El saber del maestro y la práctica pedagógica*

Distintas fuentes refieren que los profesores cuentan con saberes desarrollados a partir de su formación y experiencia, que les permiten responder en sus contextos a las innumerables exigencias que enfrentan en sus acciones educativas cotidianas. Por tanto, los saberes del maestro son pieza fundamental del trabajo profesoral y reflejo de las condiciones sociales y culturales en las que se da la práctica pedagógica. En este sentido, Tardif entiende la pedagogía como:

El conjunto de los medios empleados por el docente para alcanzar sus objetivos en el ámbito de las interacciones educativas con los alumnos. En otras palabras, desde el punto de vista del análisis del trabajo, la pedagogía es la "tecnología" utilizada por los docentes en relación con su objeto de trabajo (los alumnos), en el proceso del trabajo cotidiano, para obtener un resultado (la socialización y la instrucción). (20)

Desde esta perspectiva, todo profesor, a través de una suma de experiencias asume, consciente o no, como propio un conjunto de medios y procedimientos que privilegia en su práctica para alcanzar las metas educativas con sus estudiantes; es decir, se adjudica una pedagogía sustentada en una teoría propia de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, la práctica pedagógica de los profesores va más allá del uso de herramientas, técnicas y de destrezas, pues tiene implícito un componente sociocultural, y en ocasiones hasta normativo, que compromete sus saberes, propósitos, experiencia, alcances y limitaciones personales y profesionales.

En este estudio la práctica pedagógica se concibe como una acción social interactiva y compleja que compromete estrechamente a profesores y estudiantes con unas metas de aprendizaje; va más allá del uso de métodos, metodologías y herramientas didácticas, y se fundamenta en los saberes del profesor.

Los “saberes del maestro” le permiten al profesor enseñar, es decir, este:

(...) debe ser capaz de asimilar una tradición pedagógica que se manifiesta a través de hábitos, rutinas y trucos del oficio, poseer una competencia cultural procedente de la cultura común y de los saberes cotidianos que comparte con sus alumnos, argumentar y defender un punto de vista; expresarse con cierta autenticidad ante sus alumnos; dirigir el aula de forma estratégica, con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje, conservando siempre la posibilidad de negociar su papel; identificar comportamientos y modificarlos hasta cierto punto. “El saber enseñar”, se refiere, por tanto, a una pluralidad de saberes. (20)

Tardif también hace énfasis en que los procesos de enseñanza comprometen una diversidad de saberes del maestro. Afirma que no existe un vínculo estrecho entre los saberes de los maestros y una teoría pedagógica, sino que se forjan para responder a las exigencias a que están expuestos cotidianamente y a los numerosos propósitos que esperan conseguir. Al respecto, argumenta que los saberes docentes:

Son variados y heterogéneos porque no forman un repertorio de conocimientos unificado, por ejemplo, en torno a una disciplina, a una tecnología o una concepción de la enseñanza; antes bien, son eclécticos y sincréticos. Es raro que un maestro tenga una teoría o concepción unitaria de su práctica; al contrario, los enseñantes utilizan muchas teorías, concepciones y técnicas, según las necesidades, aunque a los investigadores universitarios les parezcan contradictorias. Su relación con los saberes (producidos por la academia) no es de búsqueda de coherencia, sino de utilización integrada en el trabajo, en función de varios objetivos que procuran alcanzar al mismo tiempo. (20)

### *Discusión*

Hoy en día, debido a las profundas transformaciones sociales y del conocimiento que impulsa este mundo globalizado, es necesario profundizar en la conceptualización y el impacto actual del currículo para establecer sus alcances e implicaciones en diferentes aspectos que complejizan la toma de decisiones entorno al diseño, la gestión y la evaluación curricular.

Es evidente que el concepto de currículo se transforma con base en la condición histórica y los contextos que comprometen a una comunidad académica, por lo cual existe una amplia variedad de opciones curriculares con propósitos y características definidas. Sin embargo, en lo que sí parece existir acuerdos, por lo menos en el discurso, es que el concepto va más allá del plan de estudios, los principios, las metodologías, la didáctica, etc., pues, según Pinar, se convierte “en una acción, en una práctica social, en un significado personal, en una esperanza pública” (21) que identifica a una comunidad.

En este sentido, la renovación curricular de cualquier programa de Ciencias de la Salud

exige que se fundamente en principios científicamente soportados, además, que responda a los desarrollos en educación superior, a los requerimientos disciplinarios en congruencia con las necesidades del sector salud en particular y las problemáticas sociales en general. Esto conduce a desarrollos teóricos que proporcionan una impronta filosófica que identifica y orienta cualquier proceso educativo en la comunidad académica.

Desde esta perspectiva, De Camilloni (10) afirma que la innovación curricular no solo compromete un cambio del currículo oficial (documentado), sino una transformación del currículo operativo. En consecuencia, es un proceso que compromete a toda la comunidad académica de una institución educativa; la coherencia articulada de todos los componentes de un currículo y su apropiación por parte de los actores académicos asegura el éxito del proceso de renovación.

En síntesis, son variados los factores determinantes que influyen la apropiación de los principios de renovación curricular y se reflejan en las prácticas pedagógicas de los profesores de programas de Ciencias de la Salud. Castro y otros resaltan la relevancia de la formación y la capacitación profesoral, el trabajo docente en equipos, la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad como factores que facilitan la apropiación de los principios curriculares y las prácticas educativas (23).

Por lo anterior, se puede afirmar que un proceso de renovación curricular impacta positivamente las prácticas pedagógicas de los maestros en la medida en que se constituya como un propósito del proceso y se diseñen estrategias de control y evaluación para garantizar sus fines y la apropiación de modelos pedagógicos coherentes de mayor calidad y pertinencia con el proyecto educativo, de tal

modo que comprometa sistemáticamente a toda la planta profesoral.

La Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, una vez finalizó su proceso de actualización curricular, concluye que un cambio estructural conlleva una transformación sociocultural muy profunda y, por ende, la innovación en las prácticas pedagógicas de los profesores (10). Las prácticas educativas deben tener un espíritu científico coherente con el enfoque curricular, de tal forma que promueva la discusión, la argumentación y la proposición; por ello, la evaluación se constituye en un proceso que da cuenta de la transformación de las prácticas educativas de los profesores.

En general, los estudios revisados coinciden en que las propuestas de los cambios curriculares no plantean problemas, sino retos y desafíos pedagógicos que en la actualidad se fundamentan en el aprendizaje, lo que exige de los docentes un compromiso para transformar su actividad profesoral y el desarrollo de habilidades para proponer efectivamente el uso de tecnologías informáticas de la comunicación.

Essado plantea que los criterios de selección de los profesores en las instituciones de educación superior muchas veces no contemplan como área específica la formación en educación. Esto quiere decir que no se tienen en cuenta su perspectiva y experiencia docente, lo que impide una validación sistemática de las prácticas pedagógicas en los procesos de selección docente (14).

Varios autores coinciden en la importancia de promover continuamente la reflexión individual y colectiva de las prácticas educativas de los maestros, bajo el principio de que aprendemos en cuanto promovemos transformaciones en la forma de pensar y de actuar, y que enseñamos en cuanto compartimos con otros las experiencias y los saberes acumulados. En este sentido, las trayectorias personal y profesional

son vitales como determinantes de los modos de actuación de los profesores. En consecuencia, las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula reflejan la dinámica social y la interacción humana, por lo cual es necesario conocer y comprender las prácticas para analizar su proceso evolutivo.

Numerosos estudios coinciden en afirmar que las políticas institucionales influyen considerablemente en la apropiación de los principios de renovación curricular por parte de los profesores y con ello en sus prácticas educativas. Además, se resalta la importancia de que toda acción pedagógica debe estar sustentada filosóficamente en coherencia con los principios de renovación de modo que se convierta en un lenguaje común del programa. Rapport plantea como un fuerte determinante que influye en la apropiación de los principios curriculares por parte de la planta profesoral y por ende en sus prácticas educativas, la influencia compartida de experiencias con líderes académicos de diferentes disciplinas (7); así, el conocimiento de expertos, derivado de la formación, la investigación y la práctica, constituye la mejor estrategia para aproximar a los profesores a modelos de educación deliberados.

Asimismo, cabe resaltar la importancia de analizar la relación entre el saber del maestro y sus prácticas pedagógicas, pues él revela en las acciones educativas cotidianas una suma de experiencias personales, de enseñanza, de aprendizaje y socioculturales que intenta conjugar con métodos, metodologías y herramientas didácticas. Esta diversidad de saberes se conjuga en acciones sociales complejas entre

el profesor y sus estudiantes en busca de alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. En consecuencia, más allá del conjunto de métodos que el profesor privilegia en su práctica y que por lo general soporta en teorías eclípticas de enseñanza y aprendizaje, sus saberes fundamentan toda acción educativa que, de acuerdo con la necesidad, le permiten responder a permanentes exigencias educativas en diferentes ámbitos académicos y científicos.

Por lo anterior, hacer realidad los propósitos de un cambio curricular exige el compromiso de quienes orientan y despliegan cada una de las funciones sustantivas; además, de los recursos que apoyan las acciones educativas, como los tecnológicos, bibliográficos, físicos y financieros, en estrecha relación con los procesos administrativos, de gestión y normativos que soportan la labor educativa en la institución.

Este ejercicio permite apropiarse ciertos elementos frente a la implicación directa del profesor respecto a cómo concibe sus prácticas; así mismo, toma sentido la importancia de dar una mirada sociocultural para interpretar los saberes del maestro y cómo la práctica está mediada por la experiencia, cuál es el sentido que los maestros dan a sus prácticas pedagógicas con la implementación de un nuevo proyecto curricular de acuerdo con su nivel de participación en los procesos curriculares, con miras a realizar aportes a la calidad de la educación, cómo piensan su práctica y cómo transforman su acción pedagógica. Interrogantes que cautivan para seguir indagando en beneficio de fundamentar con mayor profundidad conceptual mi proyecto.

### *Agradecimientos*

A la Dra. Sonia Helena Castellanos Galindo, profesora del Centro de Investigación y Formación en Educación CIFI de la Universidad de los Andes por sus aportes y apoyo general brindado durante todo el proceso como directora de tesis.

## Bibliografía

1. Savater F. El valor de educar. Barcelona: Ariel; 1997.
2. Díaz M. Sobre el currículo: más allá del concepto. Introducción a una semiótica del currículo. *Revista Colombiana de Educación Superior* 2008; 1:1-16.
3. Amaya G. Las competencias, el estudio independiente y la virtualidad, como factores que están cambiando los diseños curriculares en las universidades. *Revista Internacional Magisterio* 2005; 16: 39-42.
4. Pinar WF, Reynolds WM, Slattery P, Taubman PM. *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Meter Lang; 2000. pp. 847-868.
5. Posner G. Conceptos de currículo y propósitos de estudio del currículo. *Análisis del currículo*. 3.<sup>a</sup> Ed. México: McGraw Hill; 1995. pp. 3-83.
6. Universidad del Rosario. Lineamientos Institucionales para la Gestión Curricular. Bogotá: Vicerrectoría, Departamento de Planeación y Desarrollo Académico; 2004.
7. Rapport M JK, Stelzner D, Rodríguez J. The doctor of physical therapy degree a new curriculum for a new degree. *Physical Disabilities: Education and Related Services* 2007; 26: 63-76.
8. Domínguez HR, González PM. Variables del proceso docente y principios para la renovación curricular de la carrera de medicina. *Educación Médica Superior* 2006; 20:1-12.
9. Lopes Neto D, Teixetra E, Gomes Vale E, Scarparo Cunha R, Denoraes Javier L, Dumet Fernandez J, *et al*. Aderência dos Cursos de Graduação em Enfermagem às Diretrizes Curriculares Nacionais. *Revista Brasileira de Enfermagem REBEn* 2007; 60: 627-34.
10. Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud y Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires. Modalidades y proyectos de cambio curricular. Organización Panamericana de la Salud y Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires. Aportes para un cambio curricular en Argentina. Buenos Aires: Secretaría de Asuntos Académicos, Facultad de Medicina Universidad de Buenos Aires OPS / OMS; 2001.
11. Bohórquez E, Gutiérrez E F. Modelos pedagógicos y cambios curriculares en medicina: una mirada crítica. *Revista Facultad de Ciencias de la Salud - Universidad del Cauca* 2004; 6:24-33.
12. Obregón D, Acosta O, Miranda AC. Reformas curriculares. *Revista de Estudios Sociales* 2005; 20: 101-107.
13. Lucchese y Barros. Pedagogia das competências - um referencial para a transição paradigmática no ensino de enfermagem – uma revisão da literatura. *Acta Paul Enferm* 2006; 19: 92-9.
14. Essado P S. Contribuições para um planejamento educacional em ciências da saúde com estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. *Ciências Saúde* 2007; 18: 33-44.
15. Villegas y otros. La renovación curricular en el programa de Medicina de la Universidad de Antioquia. *IATREIA* 2007; 20: 422-40.
16. Sociedad Española de Educación Médica (SEDEM), Associació Catalana d'Educació Mèdica (ACEM), Sociedad de Educación Médica de Euskadi (SEMDE) y Sociedad Aragonesa de Educación Médica (SADEM). Recomendaciones para un nuevo proceso de reforma curricular en las facultades de medicina españolas. *Educación Médica* 2005; 8: 3-7.
17. Herskovic P. La reforma curricular de la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile. *Rev Chil Pediatr* 2005; 76: 9-11.
18. Pedroso MB, Cunha MI. Vivendo a inovação: as experiências no curso de nutrição. *Interface - Comunicação Saúde Educação* 2008; 2:141-152.
19. Tardif M. Los saberes docentes y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea; 2004.

20. Pinar WF, Reynolds WM, Slattery P, Taubman PM. Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses, New York: Meter Lang; 2000. pp. 186-239.
21. Castro LJ, *et al.* Sistematización de la implementación del modelo pedagógico en el nuevo currículo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia. *Iatreia* 2001; 14: 181-189.