

La evaluación metacognitiva y el reconocimiento del “otro” en la enseñanza de la Clínica Médica

Demuth, P; Navarro, V; Porta, H; Dibernardo, J

“somos lo que somos por las relaciones que creamos con los otros” (Mélích, 2006)

“La educación como la construcción de otro que repercute en la mismidad” (Mélích, 1994)

RESUMEN

Introducción: El artículo presenta un esfuerzo interpretativo por comprender cómo construye y re-construye una profesora universitaria su conocimiento docente al punto de transformar ese cúmulo de saberes y experiencias en prácticas en escenarios cada vez más potentes para el aprendizaje de una profesión y de la propia práctica docente.

Objetivo: Comprender la construcción del conocimiento didáctico experto en la enseñanza y el aprendizaje de la clínica con foco en la evaluación metacognitiva.

Método: Estudio de corte cualitativo (interpretativo), transversal, con la metodología de casos únicos como estrategia de indagación, se aplicaron numerosas entrevistas en profundidad para el proceso de recolección y se usó el método narrativo para el análisis y la interpretación de lo relevado.

Resultados: A través de la construcción del caso narrado validado por la protagonista del estudio y la reflexión entre investigadores, se logró profundizar en las potencialidades formativas de la evaluación metacognitiva a partir de la aplicación del portfolio electrónico. Potencialidad formativa para los estudiantes y para la misma docente en un ciclo virtuoso de transformación personal y profesional

Conclusiones: El valor de la narración de los procesos cognitivos y metacognitivos, para la enseñanza y el aprendizaje de un profesional de la salud, y un profesional docente en dicho campo. La narrativa como estrategia de formación en el contexto de un portfolio de aprendizajes y como estrategia de transformación de la identidad y práctica docente universitaria.

Palabras Clave: Evaluación - metacognición – conocimiento didáctico del contenido – clínica médica - portfolio

Abstract

Introduction: The article presents an interpretive effort to understand how a university professor builds and re-builds her teaching knowledge and transforms her knowledge and experiences into practices in increasingly powerful scenarios for learning a profession and teaching practice itself.

Objective: Understand the construction of expert didactic knowledge in the teaching and learning of the medical clinic with focus on metacognitive evaluation

Method: A qualitative (interpretative) cross-sectional study, with the methodology of unique cases as a strategy of inquiry, numerous in-depth interviews were applied to the collection process and the narrative method was used for the analysis and interpretation of the survey.

Results: Through the construction of the narrated case validated by the protagonist of the study and the reflection among researchers, it was possible to reflect on the formative potentials of metacognitive evaluation based on the application of the electronic portfolio. Formative potential for the students and for the same teacher in a virtuous cycle of personal and professional transformation

Conclusions: The value of the narrative of cognitive and metacognitive processes, for the teaching and learning of a health professional, and a professional teacher in that field. Narrative as a training strategy in the context of a learning portfolio and as a strategy for transforming the identity and teaching practice of the university.

Key Words: Evaluation – metacognition – pedagogical content knowledge – medical clinic - portfolio

INTRODUCCIÓN

El interés por comprender cómo construyen y reconstruyen los profesores universitarios su conocimiento docente al punto de transformar ese cúmulo de saberes y experiencias prácticas en escenarios cada vez más potentes para el aprendizaje de una profesión, nos ha llevado a transitar los innumerables “vericuetos” por los que se mueve un profesor o profesora a lo largo de su vida; sus paradas, y descansos, sus avances notorios y sus avances cuesta arriba. En este sentido, no siempre la dimensión temporal se distribuye de manera homogénea en el proceso de desarrollar y comprender cómo la experiencia docente los va configurando, de hecho, casi nunca hemos observado homogeneidad. Por momentos, los tiempos se dilatan y el aprendizaje sobre la docencia se desarrolla pausadamente, y por momentos, todo se acelera y la puesta en marcha de una innovación concreta, abre mundos, construye nuevas realidades.

Éste es uno de los senderos que queremos compartir, un nodo en la red de saberes, reflexiones y experiencias que Ángeles nos compartió en las numerosas conversaciones que tuvimos en las entrevistas en profundidad y que identificamos como un aspecto que valía la pena destacar, por su fuerza y su influencia en la “*manera de pensar la docencia*” y “*pensar a los estudiantes*”.

Este nodo se entrelaza con diferentes elementos que constituyen lo que denominamos en nuestro proyecto de investigación mayor como “*El conocimiento y la práctica docente expertos en Medicina*”, en la que a través de la metodología de casos y desde el trabajo con las narrativas docentes intentamos comprender la construcción del conocimiento didáctico experto en la enseñanza y el aprendizaje de la clínica y la cirugía.

Este escrito convoca a Ángeles, profesora de asignaturas clínicas de la carrera de Medicina de la facultad homónima en una universidad al norte de Argentina; especialista en dicho campo y con quien nos estaremos vinculando en todo el escrito. Llegamos a ella a partir de ciertos criterios de selección: ser docente de asignaturas clínicas o quirúrgicas de la carrera de Medicina, de más de 15 años de antigüedad en la docencia universitaria, con cargos de responsabilidad en la gestión de la asignatura (Profesores Titulares), y trayectoria profesional en cualquiera de las dos especialidades, además de su consentimiento para formar parte de la investigación.

Analizamos con ella y desde ella, sus razonamientos pedagógicos en torno a la introducción del portfolio de aprendizaje a las asignaturas en las que ejerce, el valor que le atribuye al desarrollo de la metacognición para los estudiantes y para ella. La potencia de dicho dispositivo para la adaptación de los saberes disciplinares en representaciones concretas, humanas y didácticas, exitosas para el aprendizaje de los que se están formando y el redescubrimiento del estudiante desde su mirada. Los cambios que este elemento didáctico dentro de la práctica docente le *“permitió”* vincularse de manera diferente con los estudiantes y con ella misma como docente; parafraseando a Mélich (2006), ser quien es a partir de esas nuevas vinculaciones que ella habilitó con la introducción del dispositivo, y sus estudiantes, con las narraciones que le compartieron.

En este sentido, la presencia de las narrativas como estrategia de formación y de investigación se nos presenta como una *“matrioshka”*, dentro de una investigación educativa que las pone en juego, y dentro de un caso que a su vez las retoma con los estudiantes como estrategia de desarrollo metacognitivo que influye también en la percepción y las representaciones de la docente protagonista.

Décadas de investigación sobre este aspecto transcurren en el mundo educativo, cientos de artículos en idiomas diferentes intentan abordar al proceso de construcción del conocimiento profesional docente de docentes de todos los niveles del sistema y el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido (Grossman, 1990; Putnam y Borko, 2000; Tardif, 2004; Hashweh, 2005; Miller, 2007; Abell, 2008; Park y Oliver, 2008; Kind, 2009; Loughran, Berry y Mulhall, 2012; Gess-Newsome y Carlson, 2013; Garritz, 2014).

Siempre presente en este devenir y en nuestros modos de observar la línea de investigación, está el *“edredón”* de Becher (2001), en el que la prolijidad y el orden de los hallazgos no son, precisamente, la nota distintiva, ni consideramos que los deban ser, porque así se manifiesta el conocimiento, y porque sólo así, se nos posibilita continuar conociendo, comprendiendo.

En este sentido, este trabajo es heredero del conjunto de investigaciones que desde el año 2008 lleva adelante el Grupo CyFOD: *“Conocimiento y Formación Docente”*, compuesto por profesores de diversas facultades de la UNNE. En las investigaciones precedentes se describieron, analizaron, reconstruyeron y compararon diferentes concepciones epistemológicas, de enseñanza y de aprendizaje, y su relación con la práctica docente; pertenecientes al conocimiento profesional de profesores en ejercicio y futuros docentes de nivel superior y buenas prácticas de enseñanza y de evaluación (Alcalá, Núñez y Demuth, 2012; Demuth, Sgroppo, Mariño, Torres y Guerrero, 2014; Alcalá, 2015; Demuth, 2015a; Demuth, 2015b), trabajos en los que nos sumergimos en los fundamentos epistemológicos de las propuestas de formación de estos docentes para comprenderlas mejor desde sus cimientos.

Planteamos la necesidad de cualificar las características que diferencian a un profesor experto universitario en sus modos de razonamientos y propuestas de acción didácticas, de los de un profesor experimentado (con mucha antigüedad docente en el nivel) con las funciones propias de la universidad, las tensiones entre ellas, y los aportes a la docencia (Becher, 2001; Velado Guillén y García García, 2001; De Ketele, 2003; Cruz Tomé, 2003; De Miguel Díaz, 2003; Francis Salazar y Cascante Flores, 2010). Cualificación que si bien tiene como condición necesaria cierta antigüedad en la práctica profesional, no se sostiene como condición suficiente. En este sentido, la línea de investigación docente se centró en la diferencia entre profesores expertos y principiantes, entre las

que se destacan su capacidad de razonamientos complejos para la intervención sobre los problemas de la práctica profesional. El docente experto tendría modos de organización de su conocimiento y de su ejercicio mucho más complejos y eficaces, con una alta capacidad de razonamiento metacognitivo (Goodwin, 2014); y nosotros sumamos, a modo de adelanto, su apertura permanente para ser "afectado" por las experiencias de formación de sus estudiantes, a nivel emocional e intelectual.

Consideramos que los docentes pasibles de ser catalogados como expertos responden a determinadas características vinculadas a prácticas de "buena enseñanza". En este sentido, siguiendo a Porta, Sarasa y Álvarez (2011), retomamos tres categorías que las cualificarían: los actos lógicos, donde se incluye el dominio disciplinar; los actos psicológicos, tales como motivar, estimular, premiar, sancionar, desde un plano perceptivo; y los actos morales que estarían indicando rasgos honestos que el profesor exterioriza (virtud, coraje, tolerancia, entre otros). En la misma línea sostenemos en otra publicación que los "grandes maestros" son apasionados de su actividad, aman a la docencia y a sus estudiantes, y poseen la capacidad de generar aprendizajes perennes (Porta, Yedaide y Álvarez, 2016).

EVALUACIÓN METACOGNITIVA: DE NARRATIVAS Y PORTFOLIOS

Si tuviésemos que arriesgar apresuradamente cuál o cuáles serían los momentos más críticos y sensibles que se nos presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una profesión, seguramente arriesgaríamos sin dudas al proceso o momento de evaluación de los aprendizajes como uno de ellos. Proceso o momento, dependiendo de las concepciones y la práctica docente, en el que se manifiestan claramente las asimetrías, los temores, y las funciones pedagógicas y sociales de la formación profesional. En este sentido entendemos junto con Fredericksen (1984) que "el método más poderoso para cambiar la manera de estudiar de los estudiantes y la manera en que los profesores enseñan es cambiar la manera de evaluar" citado por Brailovsky (2001: 105). En la misma época David postuló que "la evaluación impulsa el aprendizaje de los estudiantes" citado por Al-Kadri *et al.* (2012). En esta línea de pensamiento, es que afirmamos con total contundencia:

...que las instancias de evaluación que ponemos en juego legitiman los aprendizajes que pretendemos logren construir nuestros estudiantes. De nada, o de muy poco, sirve pretender aprendizajes profundos, integrados, con desarrollos de competencias sólidas, poniendo en juego las más renovadas y complejas estrategias didácticas, si nuestros criterios e instrumentos de evaluación remiten a nuestros estudiantes a procesos memorísticos, de reproducción, aislados en fragmentos pequeños de información. (Demuth, 2018).

Las evidencias indican que la evaluación es el motor más apropiado para aprovechar el currículum, pues los estudiantes sobrecargados por las actividades de la carrera responden estudiando sólo las partes del programa que se evalúan. En consecuencia, para promover el aprendizaje, la evaluación debería ser amplia y formativa, los estudiantes deben aprender de las evaluaciones y recibir la retroalimentación adecuada para construir sus conocimientos y habilidades; pero también debe tener una función sumativa, para asegurar el desarrollo de las competencias (Wass, Van Der Vleuten, Shatzer y Jones, 2001). Es así que para Brailovsky (2001) y para nosotros, está muy claro que la evaluación condiciona el aprendizaje de los estudiantes, y lo hace a través de

los contenidos y del formato de las herramientas que se ponen en juego, es por eso que el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico, metacognitivo no sólo debería estar presente en las actividades para el aprendizaje sino en las propuestas de evaluación que ayuden a organizarlo, sistematizarlo, y profundizarlo. Entendemos que la importancia de introducir un instrumento como el portfolio colabora directamente con el desarrollo de la metacognición en nuestros estudiantes, futuros profesionales de la salud que tendrán hacer uso de ella de manera permanente. Y advertimos, a partir de esta investigación, que dicho instrumento repercute en el desarrollo de procesos metacognitivos y cognitivos de la docente que los puso en juego (Mann, Gordon y MacLeod, 2009; Sandars, 2009; Wald, Borkan, Taylor, Anthony y Reis, 2012).

Trabajar con instrumentos que pretenden “hacer visibles” los pensamientos y razonamientos más profundos de nuestros estudiantes y potencian prácticas vinculadas a la autorregulación de los propios conocimientos y competencias (trabajos y prácticas organizados en portfolios, bitácoras de aprendizajes, diarios de itinerancia, memorias académicas o feedbacks), que buscan potenciar la autonomía y la capacidad crítico-reflexiva, al ser consideradas competencias centrales y necesarias de los profesionales de este siglo (Demuth, 2016), implica adentrarnos a un mundo reconstruido desde el lenguaje narrado, entendiendo la narrativa no sólo como una metodología, sino como una ontología: “es una forma de construir realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología” (Bolívar Botía, 2002), realidad que se reconstruye para los estudiantes, y para Ángeles, al presentársele un “mundo” que transforma el suyo.

MÉTODO: ESTUDIO DE CASO. NARRATIVAS.

Nuestro trabajo se desarrolló desde el enfoque cualitativo, y el paradigma interpretativo, al pretender la comprensión del conocimiento y las prácticas de los profesores, en la búsqueda de mejores asertos comprensivos. No buscamos la confirmación de generalizaciones sino visualizar como éstas se expresan y reconfiguran en un caso único y contexto particular.

Hemos seleccionado como modalidad o método principal al estudio de casos, con múltiples instrumentos de recogida (entrevistas en profundidad, semiestructuradas; observaciones no-participantes de clases, y materiales profesionales y curriculares brindados por la profesora). El caso se construyó a partir del cruzamiento o triangulación de técnicas múltiples de recolección, de fuentes y de perspectivas de interpretación. Ángeles y sus estudiantes fueron seleccionados por los criterios de base enunciados precedentemente y se constituyó en uno de nuestros casos con el objetivo de comprender y desentrañar las particularidades (Stake, 2007) que asumen los procesos de construcción del conocimiento docente. Compartimos al momento de este escrito, 5 entrevistas en profundidad sucesivas, que recorrían diferentes aspectos de la biografía personal y profesional, desde la niñez, hasta su actualidad; y clases observadas desde la modalidad no participante, en las que, a su vez, recogimos algunas impresiones que los estudiantes manifestaron respecto de la profesora.

El proceso de análisis consistió en la segmentación del corpus de datos de cada una de las entrevistas y de las observaciones de clases: codificación y categorización de unidades de significado relevantes para los objetivos de la investigación a partir de la construcción conjunta con un sistema categorial con cuatro dimensiones: Docencia, Investigación, Gestión y Personal. Ésta, comenzó conjuntamente con la elaboración del encuadre referencial y finalizó con el análisis de los

fragmentos, en un proceso de retroalimentación continua. La dimensión Docente y personal es la abordada en esta publicación.

CONSIDERACIONES ÉTICAS:

El trabajo mayor en el que se encuadra este artículo cuenta con los consentimientos informados de los sujetos de investigación. Por otra parte, dada la metodología empleada, la profesora protagonista de la narrativa ha validado completamente el presente escrito.

RESULTADOS

Caso narrativo: conocer y reconstruirse desde la reflexión del otro

Con Ángeles nos encontramos, café de por medio, en varias ocasiones a lo largo del año 2017 y parte del 2018 en diferentes espacios que la Facultad nos deja para conversar a solas, pretendiendo la intimidad del encuentro, alejados de las cotidianidades, buscando en el desarrollo mismo de una investigación como ésta, esa posibilidad de intimar, de compartir lo íntimo: *lo que está más adentro de todo*, lo que conforma el corazón de la docencia clínica en la formación inicial.

Como señalábamos, los diálogos con Ángeles recorrieron su trayectoria de formación desde la infancia, la escolarización secundaria, sus cavilaciones en torno a la elección de la profesión médica, sus vivencias como estudiante, ayudante alumna, profesora colaboradora, adjunta y ahora, profesora titular. Conversamos sobre sus mentores, dentro y fuera de la universidad, sus influencias y sus diferencias, e innumerables veces, conversamos sobre sus estudiantes. Sobre las diferentes miradas que sobre ellos ha podido identificar a lo largo de los más de 20 años de docencia universitaria, y nos “posamos”, nos “detenemos” delicadamente sobre un cambio en los “modos de entender la docencia y conocer a los estudiantes” a partir de la integración de una herramienta de desarrollo metacognitivo de base narrativa en la que los estudiantes “les abren sus mundos y realidades”:

Los portfolios de mis estudiantes me retroalimentan en forma permanente, me permiten conocerlos más allá de sus nombres y apellidos en una lista [...] me ayudan a ver aspectos del proceso de formación que no son evidentes con las estrategias habituales, su capacidad de reflexionar sobre su propio camino, me permite entender las diferencias entre ellos, las dificultades que cada uno tiene en algunos aspectos modificando para siempre mi mirada. Después del portfolio la docencia no fue la misma para mí, pues aprendí a ver el proceso también desde la visión del estudiante.

Apertura que se asemeja a una “confesión” que genera intimidad:

...el portfolio es para mí una mirada al interior de los estudiantes, sus historias, sus miedos, sus expectativas, sus sentimientos, su “verdadero sentir” que muchas veces no comparten con sus compañeros, su yo verdadero. A veces me siento como un “confesor”, alguien con quién comparten sus pensamientos y sentimientos profundos...

Confesiones que encienden en la fe o creencia necesaria que todo “buen docente” debería construir en torno a la potencialidad de los estudiantes por aprender (Bain, 2007), por lograr

desarrollarse como personas y profesionales, porque pueden lograr aquello que se proponen y los profesores podemos acompañarlos en el logro: “Tengo muchos recuerdos felices [...] nunca deja de asombrarme la enorme creatividad que tienen los estudiantes y que te hace pensar que podrían lograr lo que quisieran, si siempre la pusieran en juego.”

Ángeles, como otros docentes que podemos identificar como “buenos profesores” o “profesores memorables” (Porta, Sarasa y Álvarez, 2011), además de ser reconocida explícitamente por sus estudiantes como exigente, estricta y apasionada por la enseñanza, manifiesta por su profesión médica: por sus pacientes, y por su profesión docente: por sus estudiantes, la veta compasiva que inevitablemente se conjuga con la pasión que le reconocen. Entendemos la pasión o las pasiones como la “urdimbre ética que conjuga intelectos y afectos, y pone, en el centro del escenario, la percepción, el amor, el deseo y las pasiones en las aulas universitarias” (Porta y Martínez, 2014: 17), y la compasión, como la posibilidad de “acompañar” algunas vivencias que podríamos identificar como sufridas:

R había realizado un portfolio con que incluían la observación del accionar de algunos médicos en el ambiente donde le tocara realizar una rotación, accionar en el que se podía identificar una gran falta de profesionalismo. R, finaliza su portfolio preguntándose ¿Cuándo yo me convertiré en ellos? como si fuera inevitable que tal cosa ocurriera, toda la reflexión reflejaba una gran desesperanza, lo cual me impulsó a hablar personalmente con ella sobre el tema. Me hizo pensar cómo somos observados permanentemente por los estudiantes y de qué manera esto impacta en ellos [...] muchas veces no pude evitar las lágrimas, algunas de emoción intensa y otras de tristeza y compasión por lo que muchos han tenido que atravesar.

La presencia de la narrativa de ese “otro” que le permite a “uno” desgarrarse “junto con”, pero a la vez, tomar decisiones para intentar acompañarlos mejor, reencauzar la desesperanza, mostrando que hay más, que se puede ser diferente de aquello que decepciona o lastima y modificar el propio posicionamiento.

En esta dirección, entendemos los escritos como evidencias de estructuras cognoscitivas preexistentes que sólo tienen significado cuando un hablante-escucha los toma y presta atención (Davies y Harré, 2007), y pensamos al portfolio como una práctica discursiva con fuerza constitutiva, tanto para los estudiantes como para Ángeles, ya que para ambos su construcción, los constituyen y reconstituyen, es decir, la narración en el marco del portfolio como un espacio que permite diferentes posicionamientos: en los estudiantes ubicándose en posiciones reflexivas o críticas, respecto de su identidad, de la actualidad y su futuro profesional (“¿Cuándo yo me convertiré en ellos?”), no meramente técnicas; y en Ángeles en posicionamientos diferentes respecto de ser docente y su vínculo con los estudiantes. En este sentido, y desde la noción de “posicionamiento” de los autores arriba citados, entendemos que la estrategia de portfolio con su contenido narrado y su posterior lectura, entabló una conversación entre Ángeles y sus estudiantes, generando posicionamientos tanto interactivos, como reflexivos.

Decíamos, pasiones como “urdimbre ética que conjuga de intelecto y afectos”, dimensiones que se cruzan y permanecen en el interés de Ángeles a lo largo del tiempo, que aunque con modificaciones intentaba mantener y profundizar en aquellos procesos de orden más intelectual pero atravesados por las emociones, las identidades, las esencias:

Lo fui modificando con el tiempo [al portfolio], en cuanto a número de evidencias o tipo de las mismas, de historias clínicas a evidencias relacionadas al profesionalismo, la seguridad del paciente, el ateneo clínico, las instituciones de salud donde realizan prácticas y sobre el sistema de salud. La modificación más importante en el área de Clínica ha sido incluir la evidencia sobre Profesionalismo para considerar el tipo de profesional que quieren ser en el futuro enfrentándolos con la realidad de lo que ocurre día a día en los centros de salud.

Modificaciones que se retroalimentan de las narrativas de los mismos estudiantes, y que así como en ellos genera un pensamiento metacognitivo, lo genera en Ángeles, por eso la “matrioshka” que comentábamos:

...mi mayor sorpresa se dio cuando leí un portfolio de S donde escribe con mucho sentimiento lo que considera la realidad del Profesionalismo estudiantil, con una mirada crítica hacia el accionar de sí mismo y sus compañeros a lo largo de la carrera. Este portfolio hizo que al año siguiente incluyera también un taller de Profesionalismo estudiantil en una de las asignaturas generando gran debate y sinceramiento de parte de los estudiantes...

DISCUSIÓN

Una conversación que re-alimenta.

Cuándo revisamos la literatura en torno a la necesidad de formar profesionales reflexivos en el campo de la salud, que vuelvan hacia sí mismos, y desarrollen procesos continuos de formación y mejora a partir de esa reflexividad; observamos que las narrativas escritas podrían ser un camino posible para transitar estos aprendizajes (Wald, Borkan, Taylor, Anthony y Reis, 2012), sin embargo, el hecho de “narrar” lo propio por los estudiantes, para desarrollar pensamiento reflexivo no es el fin último del proceso, sino que, luego de la posibilidad de hacerlo que puede brindar un docente o equipo docente, la efectiva realización comprometida que puede asumir el estudiante, la espiral avanza hacia procesos de realimentación, procesos de conversación entre profesores y estudiantes. En este sentido, pensábamos que esta realimentación es beneficiosa para ambos actores. Ángeles nos comparte que las mismas adquieren formas y soportes diferentes de acuerdo con cada estudiante, y que un número importante de ellos, vuelven a comunicarse con ella luego de la primera retroalimentación.

Cuando interrogamos por el posicionamiento que asumía para dar retroalimentación, nos explicaba de una:

...mezcla interesante de docente, profesional de la medicina, madre y ser humano que ha vivido y sufrido, no creo que se puedan separar esos roles aunque tal vez en cada devolución algunos tengan más preponderancia que en otros. Yo pongo en juego todo lo que soy cuando doy las devoluciones, cada experiencia vivida, lo que cada sentimiento atravesado me ha generado y trato de que vean que los entiendo sin renunciar a decirles lo que pienso.

Para el desarrollo de esta “espiral reflexiva” de la que hablábamos somos conscientes que el compromiso con la misma es fundamental, ya que la consigna por sí misma no garantiza su inicio, y se reconoce en la práctica vivida la existencia de estudiantes simplemente cumplen las consignas y entonces la retro-alimentación puede avanzar hacia aspectos más formales o menos profundos, por el contrario, Ángeles nos reconoce que:

...los que me llevan a retroalimentar desde otro lugar son aquellos que comparten sus pensamientos y sentimientos más profundos, los que me conmueven como persona, los que me sorprenden, los que me emocionan, los que me hacen llorar a veces por compartir sus alegrías y otras por compartir el dolor de pérdidas que los impulsaron para superarse.

Podemos observar con claridad junto con ella que son dos sujetos conversando y condicionándose mutuamente a partir de los posicionamientos que asumen, posicionamientos de rol e identidad, en las propias palabras de la protagonista: “el feedback a los estudiantes me ha dado feedback a mí como docente y como persona, he aprendido mucho de ese momento y de los estudiantes que me lo brindaron.”

Es válido señalar que un estudio como el que presentamos posee las limitaciones propias de un estudio cualitativo bajo la metodología de casos, en los que el proceso de análisis, discusión y resultados son válidos para la reflexión y la comprensión profunda de realidades complejas. En este sentido, su especificidad es lo relevante. Estudios como éste ganan en profundidad, aunque se circunscriben a lo idiosincrático.

CONCLUSIONES

En términos estrictos, es difícil “concluir” una narrativa que como escrito reflexivo e integral nos ha permitido abrir posibilidades de reflexión, de profundización, de reconocimientos variados sobre el eje puesto en discusión. Intentaremos retomar algunos aspectos, para nosotros, valiosos que merecen ser profundizados para comprender mejor los fenómenos que se “habilitan” y “potencian” cuando se ponen en juego instrumentos formativos como portfolios de aprendizaje con estructura narrativa y orientación reflexiva. Aspectos como la necesidad de compromiso mutuo con la tarea, con la actividad de narrar, por parte de los estudiantes, de “permitirse” la voz, de “permitirse” el reconocimiento de la identidad y la posibilidad de posicionarse en diferentes lugares para desarrollarla; compromiso del docente con la habilitación del espacio para narrar, y la habilitación del espacio para “conversar”, conversación con sustancia, que “alimenta” a ambos, realimentación profunda de una persona a otra persona.

Aspectos de fuerte raíz emocional y ética, propias de la docencia memorable: la pasión y compasión, la entrega y el acompañamiento que identifica que la docencia experta conjuga intelecto, emoción, metacognición y, sobre todo, cambio. Entendemos que el docente experto es aquel que se mantiene en esa posibilidad de cambio de esas dimensiones, en la posibilidad de afectación, de transformación.

Mucho se ha escrito en torno al valor de la metacognición en el aprendizaje de la clínica médica, casos como los de Ángeles nos permiten comprender que ese valor se extiende hacia el

aprendizaje de la docencia en dicho campo, y al aprendizaje por excelencia que nos ubica como aprendices a lo largo de nuestra vida.

Cuando le pedimos lectura global a Ángeles de este artículo, dado nuestro compromiso con ella y nuestra perspectiva de investigación nos manifestaba haber vuelto a:

...sentir la emoción intensa de las veces que he leído cientos de portfolios, la sorpresa infinita que genera poder ver una pequeña parte de sus vidas y sentires, el dolor por sus dolores, la inmensa alegría por el coraje intelectual de muchos de ellos y la convicción de que al poder reflexionar sobre sí mismos y sus acciones muchas veces encuentran el camino que todos buscamos cuando estamos en esta carrera (...) al terminar de leer sentí que estaba leyendo mi propio portfolio, analizando mi camino en la docencia universitaria, desnudando mis emociones sin saber si el que las leerá realmente las apreciará o comprenderá como les ocurre a los estudiantes, reflexionando sobre cada decisión que he tomado en relación al uso de esta herramienta que impactó en toda mi práctica docente pero más aún lo hizo en mi relación con los estudiantes, ha sido pensar sobre mis saberes, pensamientos, emociones y acciones, integrantes inseparables de mi práctica docente.

Entendemos con claridad que ésta es la potencia narrativa en la que “un individuo emerge de los procesos de interacción social no como un producto final relativamente completo, sino como uno que se constituye y reconstituye a través de las variantes prácticas discursivas en las cuales participa” (Davies y Harré, 2007: 244), y este artículo de investigación es una práctica discursiva más que nos habilita a seguir en esta línea de investigación.

AUTORES

-Demuth, Patricia. Facultad de Medicina. Universidad Nacional del Nordeste. Licenciada en Cs. de la Educación y Doctora en Didáctica y organización de Instituciones Educativas. Profesora Titular de “Pedagogía Universitaria y Tecnología Educativa”.

-Navarro, Viviana. Facultad de Medicina. Universidad Nacional del Nordeste. Médica, Especialista en Clínica Médica y Magíster en Educación. Profesora Titular de “Medicina 3”- Área de Clínica Médica

-Porta, Luis. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación- Orientación Pedagogía. Investigador independiente de CONICET – Argentina. Profesor Titular de problemática educativa

-Di Bernardo, Juan José. Facultad de Medicina. Universidad Nacional del Nordeste Médica, Especialista en Clínica Médica y Nefrología. Magíster en Educación. Profesor Titular de “Medicina 3” - Área de Clínica Médica

Información de contacto del autor responsable del manuscrito

Patricia Demuth.

Email: patricia.demuth@med.unne.edu.ar / patriciademuth@hotmail.com.

Dirección: Gral. Madariaga N° 2154 – Corrientes Capital, Argentina. CP. 3400.

Teléfono: 005493794388200

Autoría: Los 4 autores son miembros del equipo de investigación que lleva adelante como uno de sus casos de estudio al caso que se pretende publicar. Trabajaron en la redacción del manuscrito. La autora responsable y la segunda autora además estuvieron vinculadas a la recogida de la información.

Agradecimientos. Para los profesores que como “Ángeles”, nos permiten a los investigadores entrar en su mundo, reflexionar juntos y aprender de la experiencia vivida.

Presentaciones previas: “Ninguno”

Financiamiento: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Argentina – Universidad Nacional del Nordeste - Argentina

Conflicto de interés: Ninguno