

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA HABANA

Facultad Manuel Fajardo

CURSO:

Proceso de enseñanza-aprendizaje en Ciencias Médicas

BIBLIOGRAFIA

COMPILADORES:

Dra. C. E. Mirella Berra Socarrás

Dra. C. Marisela Rodríguez Rebutillo

Msc. Gerardo Prieto Márquez

CUBA  
2004

TOMADO DEL LIBRO: EL CARÁCTER CIENTIFICO DE LA PEDAGOGIA EN CUBA.  
EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACION, La Habana 1996.

**Dra C Josefina López Hurtado**

En la introducción de este trabajo se plantean algunas interrogantes, como se señala, no tanto con el propósito de darles una respuesta acabada, sino como una forma de orientar las reflexiones y toma de posición acerca de la legitimidad o no de considerar la pedagogía como una ciencia, sus concreciones y particularidades.

El análisis lógico-histórico realizado; la búsqueda de respuestas en el desarrollo de las ideas pedagógicas en Cuba, a partir del siglo XVIII y hasta el momento actual; la aproximación a las polémicas y debates acerca del carácter científico de la pedagogía que se han producido en las últimas décadas en diversos países y fundamentalmente en América Latina, han permitido arribar a algunas consideraciones y a una toma de posición sin pretensiones de verdad absoluta, sino como punto de partida para el análisis y reflexión de todos aquellos que, de una u otra forma participan en el trabajo pedagógico, desde la investigación científico-pedagógica, la orientación y proyección educacional, su dirección y control, hasta su más alta expresión y su verdadera concreción en la práctica.

La educación es una institución social que ha alcanzado tan alto grado de complejidad que para abordarla se hace necesario el concurso de diversas ciencias que la incluyen en su campo de estudio y utilizan su aparato categorial. Esto nos conduce, por una parte, a la reflexión de que si bien diversas ciencias también analizan el fenómeno educativo, la pedagogía tiene la particularidad de tenerlo como su único objeto de estudio y, por otra parte, a la necesidad de un enfoque científico multidisciplinario como única vía para penetrar con suficiente amplitud y profundidad en el amplio y complejo campo del fenómeno educativo.

Se puede plantear, por tanto, que existe un conjunto de ciencias (tales como la filosofía de la educación, la sociología de la educación y la psicología pedagógica) que aunque tienen diferentes fenómenos como objeto central de estudio, todas en común abordan especialmente distintas aristas o aspectos de la educación. Estas disciplinas constituyen las llamadas ciencias de la educación. ¿Se considera la pedagogía entre estas ciencias? ¿Qué lugar ocupa entre ellas? ¿Cuál es la especificidad de su objeto de estudio?

Los argumentos que a continuación explicamos pretenden darle respuesta a estas interrogantes:

La pedagogía es una ciencia que aborda el fenómeno educativo, pero que a diferencia de otras que analizan la educación desde diferentes aristas, tiene la particularidad de tenerla como su único objeto de estudio. Cuando se habla de la educación como objeto de estudio de la pedagogía no lo hacemos en un sentido amplio, sino en uno más específico y determinado.

La pedagogía posee su propio objeto de estudio, su sistema categorial, sus principios y regularidades que constituyen teorías con un nivel de conocimiento y desarrollo suficiente como para deslindarla de otras ciencias y ganar su autonomía e independencia como tal. Por supuesto que el sistema de conocimientos que constituye el cuerpo teórico de una ciencia es necesario analizarlo en relación con el nivel general de conocimientos científicos que se ha alcanzado en determinada etapa histórica del desarrollo social.

Puede considerarse como objeto de estudio de la pedagogía, el descubrimiento de las regularidades, el establecimiento de principios que permiten de forma consciente estructurar, organizar y dirigir, ya sea en un marco institucional, escolar o extraescolar, el proceso educativo especialmente hacia el logro de un objetivo determinado –la apropiación por cada hombre de la herencia histórico-cultural acumulada por las humanidad que le ha precedido.

Declarar el carácter científico de la pedagogía no puede reducirse a la precisión de su objeto de estudio. Hay que profundizar en un análisis que permita encontrar cuál es su campo de acción, es decir, el contenido, amplitud y límites que ese objeto de estudio comprende. Esto requiere determinar el grado de desarrollo alcanzado, el cuerpo teórico conformado, los métodos utilizados, su grado de autonomía e independencia con respecto a otras ciencias de la educación, pero también los vínculos e interrelaciones establecidos entre ellos y sobre todo cuál es su aporte a la práctica, en la solución de los problemas y contradicciones que el propio desarrollo social plantea.

Por supuesto que en la pedagogía, como en cualquier otra ciencia, el sistema de conocimientos está en constante cambio y transformación, como reflejo del movimiento del desarrollo científico-técnico de la sociedad y de la práctica pedagógica como parte de ella.

La necesidad de una posterior profundización teórica en el análisis realizado, ha permitido arribar a nuevas consideraciones:

La ciencia es sin duda saber objetivo que se expresa en conceptos, leyes y teorías, pero también posee especificidades nacionales o regionales; su alcance no es sólo universal, sino que tiene un conocimiento histórico concreto, en tanto reflejo de un contexto socioeconómico e ideológico determinado. Es decir, en nuestro enfoque se alcanza orgánicamente el carácter universal y a su vez particular que tiene el saber científico.

La pedagogía como ciencia social hay que considerarla en toda la extensión de su campo de acción, como un sistema de conocimientos, pero también como una forma especial de actividad social y, además, en la práctica, como una introducción de los logros científicos que, al aplicarse, juegan un papel relevante en la transformación de la vida social.

Por ello resultaría muy reducido limitar su campo de acción a la dirección del proceso docente-educativo, en el marco escolar, independientemente de que en la actualidad, pese a todos sus detractores, la escuela, como organización social concebida para ofrecer la educación sistemática a las nuevas generaciones, continúa siendo factor decisivo en la formación del hombre, por lo que su estudio daría contenido suficiente, alcance y autonomía a la pedagogía para considerarla como una ciencia.

Garantizar una correcta concepción, instrumentación y organización del proceso educativo requiere necesariamente el quehacer teórico, científico-metodológico de grupos de especialistas que mediante la profundización en el estudio de regularidades, en el análisis de métodos más efectivos de instrucción y educación, en la sistematización, la jerarquización de sus leyes, principios y categorías, en la generalización de las experiencias de avanzada puedan, partiendo de la práctica del propio proceso docente-educativo, volver a la práctica para elevar su calidad.

Todo lo expresado nos lleva a considerar como contenido del campo de acción de la pedagogía como ciencia, aspectos de orden teórico y científico-investigativo, formas de su planificación o instrumentación, así como las vías de su materialización científica en la práctica, realizada por educadores que, denominando la teoría, sean capaces de aplicarla creadoramente de acuerdo con las particularidades sociales concretas.

Una vez esbozados, aunque sea de forma general, los requerimientos esenciales para toda ciencia – su objeto de estudio y su campo de acción- se hace indispensable plantearse la caracterización de la pedagogía como ciencia social y sus particularidades.

En el momento actual del desarrollo social y de la ciencia en general, esta se ha convertido en un poderoso medio para la solución de los problemas sociales; la ciencia es un componente del sistema social, se origina, existe y sirve a la sociedad. Los teóricos que dedican sus esfuerzos al análisis y estudio de la ciencia destacan con gran énfasis su función social como actividad transformadora, que cada vez más debe estar al servicio del hombre.

Partiendo de esta posición general, al hablar de las ciencias sociales y específicamente de la pedagogía que se ocupa de un problema cardinal de la sociedad como es la formación del hombre, se hace necesario destacar lo que pudiera considerarse como sus características esenciales: su proyección social, su orientación humanista y su carácter transformador.

En el curso del desarrollo de las ideas pedagógicas en Cuba se ha analizado precisamente su vinculación con su proyecto social.

El proceso educativo no puede concebirse como algo abstracto y general, sino como un proceso extraordinariamente conjugado con los objetivos y tareas que dimanen de las necesidades sociales concretas en las cuales transcurre. No se puede educar a un hombre, aplicando las regularidades y principios generales descubiertos por la ciencia pedagógica, con independencia de los fines, valores, cualidades y de las particularidades del tipo de hombre que quiere lograrse, en un medio social concreto y una etapa histórica determinada.

Esta posición de principio ya se reflejaba en las ideas de pensadores cubanos cuando pedían una educación para todos, un proyecto educativo aplicable al país y la desaparición del criminal divorcio entre la educación que se recibe y la época en que se vive, lo cual exige la "recreación" de lo universal en el marco histórico-social concreto.

Todo ello pone de manifiesto la necesaria proyección social de la pedagogía, que sin perder sus características como ciencia universal permite ser entendida y aplicada dentro de un contexto social con sus singularidades.

Destacar la esencia profundamente humanista de la pedagogía significa reconocer su fuerza dirigida al desarrollo y enriquecimiento multilateral de la vida humana, enfatizando el papel de la ciencia no sólo como instrumento del desarrollo técnico-material, sino como poderoso instrumento del desarrollo social-cultural en el cual se incluye al hombre, su actitud hacia el propio medio, hacia los hombres que le rodean y hacia sí mismo y cuyo núcleo esencial ha de ser la riqueza moral.

Es en este sentido que se hace necesario entender la formación de un hombre para la vida, que se reclamaba en las raíces pedagógicas cubanas; no con un sentido pragmático utilitario, sino como la formación de un hombre capaz de actuar satisfactoriamente en las distintas esferas de la vida, vivir de acuerdo con el medio humano que le rodea y proyectarse en su transformación; un hombre capaz de conocer, pensar, actuar y sentir en el marco de valores humanos, en correspondencia con la identidad nacional y con una proyección humanista hacia el resto del mundo.

El carácter humanista de la ciencia pedagógica no necesariamente ha de verse reñido con el carácter científico-experimental de los métodos que le permiten penetrar en la esencia de los fenómenos que estudia.

Cuando señalamos el papel de la ciencia como fuerza social transformadora, ya de hecho se declara la necesaria relación de la ciencia y su aplicación en la práctica. Insistir en esta relación nos parece necesario ya que generalmente se analizan de forma separada, como fenómenos independientes y subordinados: primero se hace ciencia y luego se aplica en la práctica. En el campo específico de la ciencia pedagógica en el que su objeto de estudio se da en la propia práctica, esta indisoluble relación en todo el proceso se hace más evidente.

Podemos entonces destacar el extraordinario valor que tiene realizar el proceso de formación del hombre basado cada vez más, no en la espontaneidad y la empírea, sino en un fundamento científico; pero al mismo tiempo cabe subrayar la gran importancia de que el propio proceso de investigación científica se haga en las condiciones de la práctica y con la participación del propio educador que, posteriormente, ha de ser capaz de aplicar sus resultados en el quehacer cotidiano para transformar y elevar su calidad.

Resulta así un complejo proceso de enriquecimiento y transformaciones: se enriquece la ciencia, se perfecciona la práctica y se enriquece el resultado o fin último, la formación integral del hombre.

El conocimiento cada vez más profundo de cómo se organiza y dirige el proceso educativo permite que el maestro, el educador, al alcanzar un dominio de los fundamentos científicos de cuya construcción es partícipe, logre que su actividad resulte más eficiente y creativa y por lo tanto menos agotadora, pero al propio tiempo, que alcance logros superiores en la formación del educando, en sus capacidades para crear y en su enriquecimiento espiritual, que le hará sentirse más satisfecho y realizado al convertirse en un nuevo eslabón de la transformación de la práctica social.

Destacar esta arista tan importante de la investigación científico-pedagógica no nos permite obviar la necesidad perentoria de ampliar y profundizar el campo de los estudios fundamentales que posibilitan elevar el carácter de ciencia de la pedagogía, al suplir sus deficiencias en el trabajo teórico como ciencia de la educación.

A partir de la determinación de la pedagogía como parte integrante de las ciencias de la educación, podría plantearse que la propia particularidad de su objeto de estudio señala la necesidad de aproximarse a una toma de posición con respecto a su lugar entre dichas ciencias. Con justeza pudiera considerarse que la pedagogía está llamada a jugar un papel integrador de las ciencias de la educación. Sin embargo, es necesario comprender que en el momento actual aún no ocupa ese lugar central debido a las cuestiones fundamentales: la falta de desarrollo y profundización teórica

acerca de la propia ciencia y el poco desarrollo de los estudios inter y multidisciplinarios de los fenómenos educativos.

Baste pues, por el momento, plantearse las relaciones que establece la pedagogía con otras ciencias de la educación, fundamentalmente con la filosofía de la educación, la sociología de la educación y la psicología pedagógica, como elementos esenciales al concebir, estructurar, dirigir y valorar el proceso educativo, si partimos de la concepción marxista del proceso de apropiación de la cultura como proceso de formación del hombre que se da en un marco social, histórico-concreto y dentro de una concepción filosófica determinada. El análisis de estas relaciones de la pedagogía con otras ciencias que estudian al hombre, requiere de un estudio más profundo del que en este momento se puede hacer, para evitar el peligro de diluir unos campos en otros o tomar para sí, parte del objeto específico de estudio de otras ciencias.

El vínculo que se establece entre las ciencias, en gran medida está dado por los nexos que en la práctica existen entre los hechos y fenómenos que estudian y al mismo tiempo por los procesos de diferenciación e integración del conocimiento científico que da origen a las llamadas ciencias "límites" por una parte y por otra a las ramas o disciplinas dentro de una misma ciencia.

Toda teoría, concepción pedagógica y su instrumentación en la práctica, está fundamentada en una concepción filosófica general, pero que se concreta en una relación más estrecha con el fenómeno de la educación, constituyéndose en el campo del saber de la filosofía de la educación. De hecho la filosofía aporta a la pedagogía una teoría del conocimiento, una comprensión del hombre, de los ideales y valores éticos que lo definen. Todo ello traducido en fines, con objetivos y normas que orientan la realización del proceso educativo sobre la base de teorías y métodos elaborados por y dentro de la ciencia pedagógica.

El análisis de las concepciones pedagógicas en Cuba, de su concreción en planes de estudio, programas, libros de textos, etc., ha permitido establecer sus relaciones con diferentes concepciones filosóficas: positivismo, pragmatismo, hasta una filosofía dialéctico-materialista, quizás limitada por su aplicación directa y general, sin el adecuado desarrollo de sus vínculos y formas de orientación del fenómeno educacional.

De hecho se considera adecuado el reclamo general del desarrollo de una filosofía de la educación que, en nuestro caso particular, ha de estar fundamentada en una concepción marxista y martiana como base metodológica para la interpretación teórica del fenómeno educativo y de su instrumentación en la práctica educacional.

La relación pedagogía-sociología se consideró durante mucho tiempo como necesaria y destacada por los especialistas estudiosos del fenómeno de la educación, partiendo de su esencial social. Ello se vio claramente en el análisis que hicimos al plantear la proyección social como una de las características de esta ciencia de la educación. Vale la pena destacar este reclamo en el momento actual en el ámbito de nuestro país, en el que durante las últimas décadas el análisis psicológico del proceso educativo se diluyó en la generalidad del materialismo histórico, como parte esencial de la teoría marxista.

En un sentido, quizás inverso, se hace necesaria la revisión de las relaciones pedagogía-psicología, las que tal vez por el gran desarrollo de las teorías psicológicas acerca del aprendizaje, el desarrollo

y la formación del hombre, unido a un limitado tratamiento teórico de estos procesos desde el ángulo pedagógico, condujeron en algunas ocasiones a su psicologización.

No menos peligroso resultaría una posición en la que la absolutización de lo pedagógico obviaría el necesario análisis de las regularidades y los mecanismos de formación de la psiquis, de la personalidad del niño, del adolescente y del joven, de las particularidades del aprendizaje y el desarrollo de las diferentes etapas evolutivas.

Se puede entonces concluir diciendo que se hace cada vez más imprescindible el estudio y definición de las relaciones de la pedagogía con la filosofía, la sociología y la psicología en su proyección educacional. Ello no reduce o limita sus necesarias relaciones con ciencias como la antropología, la etnografía, la etnología y la auxología, por sólo mencionar algunas que alcanzan cada vez más relevancia e interés para el análisis del proceso educativo.

La consideración de la pedagogía como una ciencia obliga a penetrar, aunque sea someramente, en la polémica planteada acerca de su concepción como ciencia, como arte o como tecnología.

El énfasis de algunas corrientes o tendencias hacen de la tecnología educativa, en muchas ocasiones va acompañado de su no consideración como ciencia, sino como una forma técnica de aplicar en la práctica los resultados científicos obtenidos en otras ramas del saber. En esta relación a veces se hipertrofia un aspecto haciendo, por ejemplo, predominar el carácter creativo e innovador, y en múltiples ocasiones se exagera y absolutiza su carácter práctico. Frente a esta discusión se opta, no por ver su divergencia, sino su necesaria relación.

La pedagogía es ciencia en cuanto tiene su propio objeto, campo de acción; en cuanto constituye un sistema de conocimientos y una actividad social determinada, pero indiscutiblemente su teoría está vinculada con técnicas y procedimientos para su instrumentación en la práctica. Ello constituye una característica de toda ciencia con independencia de su posible clasificación.

La ciencia pedagógica se considera técnica en cuanto forma de instrumentar su aplicación en la práctica. Sin embargo esta aplicación no puede reducirse a un simple tecnicismo; el maestro, el educador tiene igualmente que convertirse en un creador, capaz de imprimir a su actuación las características de un artista que puede mover las fuerzas internas, la emoción, la sensibilidad del que educa, como condición esencial para influir en la formación de los educandos.

Ciencia, arte, tecnología no constituyen alternativas al hablar de pedagogía, necesariamente forman una unidad en la práctica como terreno esencial en el que se define la formación del hombre.

Como parte de estas consideraciones, resulta necesario el análisis de las ramas, que en el campo de la propia ciencia pedagógica se van delimitando. En este sentido encontramos distintas posiciones; en algunas se destaca e hiperboliza una determinada rama, como en el caso de la didáctica que se ha pretendido elevar a un rango equivalente o superior a la propia pedagogía, independizándola como ciencia; en otras se les integra como ciencias pedagógicas e inclusive se les llega a elevar al nivel de un sistema de ciencias pedagógicas.

El análisis realizado permite clasificar a la pedagogía como ciencia general que, al estudiar las regularidades y las particularidades del proceso educativo, requiere el auxilio de las que han llegado a constituirse como ramas dentro de ese conocimiento, las que deben verse en un doble sentido:

1. Como estructuración dada por el campo de acción de la propia ciencia.
2. Como particularidad de sus consideraciones de acuerdo con el nivel de edades en que se realiza el proceso educativo o por el campo de acción en que se aplique.

En el primer sentido podemos señalar:

- a) La didáctica y sus formas de creación en distintas asignaturas, como teoría de la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de los educandos.
- b) La teoría de la educación que en unidad con los procesos didácticos se plantea el análisis de la formación integral del educando en el proceso educativo.
- c) La organización y dirección científica de las distintas formas en que este proceso transcurre, unidas a los requerimientos higiénicos que resultan indispensables cuando se trabaja con un ser en crecimiento.
- d) La historia de la pedagogía y el análisis comparado de los diferentes modelos o concepciones teóricas y prácticas acerca de la estructuración, organización y dirección del proceso educativo, son pilares necesarios para su análisis científico.

En el segundo sentido se pueden considerar las particularidades de la pedagogía cuando ésta se refiere a distintos campos de acción, adquiriendo diferentes denominaciones: pedagogía familiar, deportiva, profesional y por otra parte, en dependencia de las edades o tipos de educación que se abarque, refiriéndose entonces a pedagogía preescolar, pedagogía especial o diferenciada, pedagogía de la educación superior, etcétera.

El análisis realizado debe conjugarse con una proyección de trabajo futuro, mucho camino queda aún por recorrer para encontrar fundamentos más sólidos y explicativos acerca del carácter científico de la pedagogía. La reflexión sobre la ciencia desde ella misma, el análisis epistemológico, y la investigación teórica constituyen elementos indispensables en este andar.

Finalmente es necesario recordar que toda toma de posición hay que verla como un momento de desarrollo de un individuo o de un grupo de trabajo. Tal es la situación del colectivo de investigadores que se enfrenta a esta compleja problemática. Pero al mismo tiempo está consciente de que sólo se han escalado los primeros peldaños que permiten y a la vez exigen una mayor profundización, un análisis más amplio y una reflexión más aguda.

### **"El Proceso Docente".**

Tomado de: Educación en Salud. Competencia y desempeño profesionales.

AUTOR: Dr. Ramón Syr Salas Perea. La Habana: Editorial Ciencias Médicas, 1999.

La Pedagogía es una ciencia y como tal tiene su especificidad y su correspondiente objeto de estudio que es la educación como un proceso conscientemente organizado y dirigido.

Estudia, entre otras, las leyes de la dirección del proceso pedagógico, determina los fundamentos del contenido y de los métodos de la educación, la enseñanza y la instrucción.

Por educación entendemos el conjunto de influencias que ejerce toda la sociedad en el individuo.

La enseñanza constituye el proceso de organización y dirección de la actividad cognoscitiva e incluye, por lo tanto, la actividad del profesor (enseñar) y la del educando (aprender), y es por ello que se denomina proceso de enseñanza aprendizaje, proceso docente educativo o simplemente proceso docente.

Esta interacción no es espontánea ni anárquica, sino que se basa en un conjunto de leyes y principios que establece la teoría de la enseñanza o didáctica y que tiene su base o fundamento en la teoría del conocimiento o gnoseología. El proceso docente educativo se concreta en la instrucción que expresa el resultado de la interacción profesor/educando en cuanto a la asimilación de los sistemas de conocimientos y habilidades, así como su capacidad de aplicarlos de forma creadora; y al desarrollo integral y armónico del educando. Modela su personalidad y le posibilita el desarrollo de nuevos modos de actuación que le permiten cumplir exitosamente sus funciones sociales.

Este proceso hay que analizarlo en sistema, evaluar sus componentes: objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación; las funciones de cada uno; sus interrelaciones e interdependencias; las entradas y salidas y su mecanismo auto regulador .

## “Los Principios Didácticos”.

Tomado de: Educación en Salud. Competencia y desempeño profesionales.  
AUTOR: Dr. Ramón Syr Salas Perea. La Habana: Editorial Ciencias Médicas, 1999.

Los principios didácticos o principios del proceso de enseñanzaaprendizaje son categorías didácticas que definen los métodos de aplicación de las leyes de la enseñanza en correspondencia con los fines de la educación e instrucción. Ellos determinan y definen el contenido, los métodos y la organización de la enseñanza y representan una guía para la acción de los profesores. O sea son las condiciones didácticas esenciales que fundamentan pedagógicamente todas las acciones de la organización y realización del proceso docenteeducativo.

Los principios se conciben como postulados generales que se derivan de las leyes que rigen la enseñanza; son fundamentos para la conducción del proceso docente; son categorías que definen los métodos de aplicación de las leyes de la enseñanza; son guías para la acción de los profesores. Por todo lo cual se señala su carácter directriz en el desarrollo del proceso docente educativo.

Los principios didácticos presentan las características de que son:

- Generales, pues se aplican en todas las disciplinas y niveles de enseñanza;
- fundamentales, ya que constituyen la base para la dirección del proceso docente;
- esenciales, pues determinan el contenido, los métodos y las formas de organización de la enseñanza;
- obligatorios, puesto que su inobservancia o incumplimiento crea un caos en el proceso docente; y
- sistémicos, ya que el cumplimiento o no de uno de ellos repercute en los demás y en todo el proceso docente.

Es por ello que el estudio y la aplicación diaria y sistemática de los principios didácticos por el personal docente, es una condición y requisito primordial para lograr una correcta comprensión, aplicación e interacción de los diferentes componentes del proceso docenteeducativo, con el fin de poder garantizar su eficiencia y eficacia, y alcanzar con calidad los objetivos educativos e instructivos propuestos.

Muchos han sido los criterios de estructuración y clasificación de los principios didácticos. Tomaremos como base los señalados por Arjanguelski); considerando los criterios de Vecino Alegret, Ministro de Educación Superior de Cuba así como los análisis y valoraciones que al respecto hacen otros autores), y que en general se concretaron en los diseños curriculares de los planes y programas de estudio de las carreras de Medicina, Estomatología, Licenciatura en Enfermería y Licenciatura en Tecnología de la Salud, elaborados bajo la dirección de la Vicerrectoría de Desarrollo del Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana y el Ministerio de Salud Pública. El sistema de principios didácticos que analizaremos es el siguiente:

- Carácter Científico.
- Sistematicidad.
- Vinculación de la teoría con la práctica.
- Unidad de lo concreto con lo abstracto.

Asequibilidad.  
Solidez de los conocimientos.  
Carácter consciente y de la actividad independiente de los educandos.  
Vinculación de lo individual con lo colectivo.

Los primeros 6 principios tienen un carácter predominantemente instructivo, mientras que los 2 últimos su carácter es educativo fundamentalmente. Dada la importancia que tiene el principio de la vinculación del estudio y el trabajo en la educación superior, lo incorporamos a este sistema.

## PRINCIPIO DEL CARACTER CIENTIFICO

Este se basa en la necesidad de la actualización científica del proceso docente, que abarca tres aspectos esenciales: filosófico, de contenido y pedagógico.

Tenemos que partir antes que todo de una concepción científica del mundo y del carácter historicista y partidista de todo enfoque docente, a fin de poder garantizar el cumplimiento de los objetivos generales de la enseñanza. Este aspecto pudiéramos resumirlo señalando la necesidad de la fundamentación filosófica de cada una de las acciones del proceso docente.

Es imprescindible que el profesor al desarrollar los contenidos particulares de su disciplina, en primer lugar se encuentre debidamente actualizado desde el punto de vista científico y técnico, y en correspondencia sea capaz de expresarle a los educandos los contenidos esenciales, sin atiborrarlos de información superflua, y que tengan su aplicación en la realidad social.

Para asegurar esta correcta interacción hay que lograr que el educando se apropie del método de trabajo profesional que le permita desarrollar las habilidades requeridas<sup>(24)</sup>; así como que el profesor, además de transmitirle los conocimientos, le enseñe a aprender de forma activa a organizar su actividad cognoscitiva, sobre la base de las mejores experiencias y la más moderna fundamentación pedagógica; a aplicar y combinar los mejores métodos de enseñanza en cada una de sus formas organizativas, que propicien el desarrollo de los modos de actuación profesional. Estos 3 componentes del carácter científico del proceso docente educativo constituyen un todo indivisible.

## PRINCIPIO DE LA SISTEMATICIDAD

Si partimos de que el proceso docente educativo constituye un sistema, es por consiguiente esencial el enfoque sistémico en la labor del proceso docente para la concatenación de todos y cada uno de los elementos que en él intervienen.

Es necesario que exista una correlación e interrelación entre los postulados establecidos en el plan de estudio, con el contenido y su estructuración en los programas de las disciplinas y asignaturas, y la actividad docente propiamente dicha. En todo ello la unidad sistémica la constituye la derivación de los objetivos, yendo de los generales a los particulares y de estos a los específicos.

Derivar significa desagregar los objetivos en forma analítica y deductiva, lo cual puede considerarse como la descomposición de estos en acciones aisladas.

A su vez, como hemos señalado anteriormente, cada componente es en sí mismo un subsistema, y por lo tanto, al analizar el contenido tenemos que valorar sus relaciones con otras asignaturas precedentes y subsecuentes, así como los nexos, el orden y su concatenación lógica interna. Valoraremos la combinación de los métodos activos y pasivos en correspondencia con los objetivos, el contenido, la forma y los medios de enseñanza que van a ser empleados.

Al estructurar en cada tema las diferentes formas de enseñanza que se deben emplear hay que establecer la secuencia lógica y la interrelación entre las conferencias, seminarios, clases prácticas, las actividades de la educación en el trabajo, el trabajo independiente y el autoestudio. Por último, al controlar y evaluar el aprendizaje tenemos que hacerlo en relación e interdependencia con los restantes componentes del sistema y fundamentalmente con los objetivos.

Para poder asegurar el cumplimiento de este principio es necesario desarrollar un consecuente trabajo didáctico y metodológico en los diferentes niveles de la Facultad; es imprescindible una correcta planificación y organización del calendario de cada semestre académico; una buena preparación de cada asignatura; un trabajo consecuente y profundo de cada colectivo de asignatura, comité horizontal y vertical <sup>(28)</sup>; así como la correcta y oportuna preparación por el profesor de cada actividad docente a desarrollar.

#### PRINCIPIO DE LA VINCULACION DE LA TEORIA CON LA PRACTICA

El conocimiento no sólo debe explicar el mundo, sino además señalar las vías para su transformación; o sea, tenemos que partir de la práctica como objetivo y fin del proceso del conocimiento y como criterio de la verdad.

El proceso docente-educativo tiene que engarzar el sistema de conocimientos de cada asignatura con su sistema de hábitos y habilidades. Recordar que el hilo conductor de esa vinculación lo tienen los objetivos propuestos, lo que también es necesario tener en cuenta al planificar y realizar los controles y la evaluación del aprendizaje correspondiente. Vinculado a este principio se encuentra el de la correlación del estudio y el trabajo, eje didáctico fundamental en la educación médica superior.

La enseñanza de las diferentes carreras y especialidades de las Ciencias Médicas en Cuba se basa en este principio cuya génesis es martiana y marxista. La educación en el trabajo es la forma fundamental de organización del proceso docente y contribuye a la conformación de su modo de actuación profesional.

Mediante ella, el educando consolida y amplía los sistemas de conocimientos y de las habilidades. Y aplica el método profesional e investigativo; y razona científicamente al recoger la información necesaria para conformar la historia de salud y la historia clínica individual; al valorar epidemiológica, clínica y socialmente la información recogida; al establecer un plan de acción; y al evaluar los resultados.

Es necesario continuar trabajando para garantizar el cumplimiento de este principio, tanto en las asignaturas de las ciencias básicas biomédicas, como en las de formación general, con el fin de que el educando se motive y comprenda su importancia en la atención del individuo, la familia y la comunidad; y que a su vez garantice en ellas el cumplimiento, además, del principio de la solidez de los conocimientos.

## PRINCIPIO DE LA UNIDAD DE LO CONCRETO Y LO ABSTRACTO

La base metodológica de este principio, la encontramos en la teoría leninista del reflejo, que nos señala que debemos ir de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de él a la práctica, ya que este es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad.

Constituye una necesidad para los educandos la observación directa de la realidad y la vinculación de los datos o hechos reales concretos estudiados con su generalidad teórica <sup>(51)</sup>. Debemos recordar que en la enseñanza, el punto de partida no es siempre el fenómeno real, sino también los conceptos y teorías ya asimilados por el educando.

La importancia de este principio está en que en la enseñanza se da la conjunción armónica, se sigue la lógica del proceso de asimilación de los conocimientos del método deductivo: de lo general a lo particular, de lo abstracto a lo concreto; y del método inductivo: de lo singular a lo general, de lo concreto a lo abstracto. El método a emplear estará en dependencia de la base de partida y de su contenido fundamentalmente teórico o práctico.

En la enseñanza de las Ciencias Médicas se aplican ambos métodos, los que se imbrican a todo lo largo de los estudios. Generalmente la enseñanza de las ciencias básicas biomédicas tiene como punto de partida la abstracción (conceptos, leyes y teorías), para mediante la aplicación práctica (experimentación, demostración y medios de enseñanza) llegar a lo concreto pensado. Por otra parte, las ciencias clínicas y de la salud tienen como punto de partida, en general, la observación viva (del individuo, la familia y la comunidad), para después lograr que el educando pase al pensamiento abstracto y de éste a operaciones generalizadoras.

Debemos significar la importancia que tiene la selección, el diseño y el empleo correcto de los medios de enseñanza para la aplicación de este principio didáctico y que en orden de importancia decreciente, en cuanto a su efectividad, tenemos:

- El objeto o hecho real en vivo y/o simulado;
- La experimentación;
- Medios con movimiento, color sonido (vídeo y cine);
- Color (foto, dibujo) y sonido (diapofonograma);
- Fotos color o blanco y negro (diapositivas);
- Esquemas y dibujos color o blanco y negro (retrotransparencia y diapositivas); y
- Pancartas y pizarrón.

## PRINCIPIO DE LA ASEQUIBILIDAD

La enseñanza, para ser efectiva, tiene que ser comprensible y desarrollarse de acuerdo con las características del grupo en general y de cada uno de los educandos en particular.

Para cumplir con este principio es necesaria la presentación gradual de las dificultades a los educandos; tener en cuenta el nivel de preparación previa de los mismos y las características de la materia o tema a enseñar; y aplicar un método de enseñanza que posibilite el desarrollo del pensamiento independiente y creador.

Para ello es necesario que el profesor tenga en cuenta :

- Proporcionar nuevos conocimientos sobre la base de lo conocido;
- recorrer el camino de lo más inmediato y asequible, a la esencia; y
- colocar conscientemente a los educandos frente a dificultades crecientes y crear las condiciones para que ellos puedan vencerlas.

Todo ello requiere una correcta preparación de cada actividad docente, cuya efectividad estará en dependencia de:

- Las características y necesidades del grupo de educandos;
- mantener siempre el nivel y rigor científico del tema objeto de estudio; evitar en todo momento el tratamiento superficial o simplista del contenido;
- presentación gradual de las dificultades con el empleo de métodos activos de enseñanza;
- estructuración y presentación lógica del contenido a los educandos;
- orientación y control del trabajo independiente y del autoestudio; y la
- maestría pedagógica del profesor, la cual va a depender del trabajo didáctico y metodológico en general, así como de la superación profesional y pedagógica en particular.

#### PRINCIPIO DE LA SOLIDEZ DE LOS CONOCIMIENTOS

La esencia de este principio radica en que el profesor debe tener en cuenta, en el momento de la preparación de las actividades docenteeducativas, la lucha sistemática y enérgica contra el olvido, lo cual forma parte de los procesos psíquicos normales <sup>(27)</sup>.

En ello hay que tener en cuenta el volumen y el nivel de dificultad de la información que se trasmite a los educandos; luchar contra las tendencias enciclopedistas, con el propósito fundamental de que sólo se domine la esencia del contenido temático de cada disciplina (invariantes de conocimientos y de habilidades), y que a su vez tenga un significado práctico para el educando <sup>(24)</sup>.

El profesor debe tener en cuenta los procesos afectivos del ser humano en los que la emotividad juega un papel importante; pues recordamos mejor aquello que ha sido explicado más atractivamente, con un método de enseñanza activo, con una correcta estructuración y lógica interna del contenido, con nuevos y adecuados medios de enseñanza; o aquellos temas que más nos gustan, o los que más hemos trabajado, o porque existe una correcta relación entre el profesor y los educandos.

Indiscutiblemente que en el cumplimiento de este principio, la maestría pedagógica del docente desempeña un papel principal, pues permitirá una correcta dirección de la actividad cognoscitiva mediante la adecuada selección de las formas, los métodos y los medios de enseñanza, así como el desarrollo exitoso de la actividad misma. Hay que eliminar radicalmente la espontaneidad y la improvisación dentro del proceso docenteeducativo.

Durante las actividades docentes, mediante la realización de preguntas de control y de comprobación; al efectuar resúmenes parciales y las conclusiones de las clases; al orientar y controlar las tareas docentes y el trabajo independiente de los educandos; y al realizar las consultas docenteestudiantiles estamos contribuyendo a consolidar los conocimientos.

A su vez, tenemos que sistematizar, ejercitar, ampliar y revisar frecuente y regularmente los contenidos temáticos que se explican, mediante la orientación y el control del auto estudio diario y consecuente por parte de los educandos, que los capacite para su futura actividad profesional. Hay que lograr que los educandos gradualmente dominen los métodos propios de cada disciplina, lo que garantiza el desarrollo de sus capacidades cognoscitivas y la solidez de los conocimientos adquiridos.

## PRINCIPIO DEL CARACTER CONSCIENTE Y DE LA ACTIVIDAD INDEPENDIENTE DE LOS EDUCANDOS

Un rasgo importante de la personalidad del hombre es su independencia lo que unido a la responsabilidad individual ante sus tareas y la época de la Revolución CientíficoTécnica en que vivimos, nos obliga a preparar profesionales que tengan un alto nivel científico y asuman con responsabilidad, independencia y de forma creadora las funciones propias de la profesión y especialidad en que se han estado formando.

La independencia y el carácter consciente se manifiestan mediante actitudes asumidas por los educandos a través de su vida académica, donde la motivación, la autorreflexión y la utilidad de sus acciones, juegan un papel determinante.

La actividad de dirección del profesor tiene que estar encaminada diariamente hacia el logro de condiciones que propicien una asimilación consciente y el desarrollo de la responsabilidad individual ante el estudio y el cumplimiento de las tareas docentes que le corresponden o asignan.

Para cumplir con el desarrollo de este principio, el profesor tendrá en cuenta:

- El ejemplo que él constituye en todo momento para el educando y que éste lo identifica como el patrón de conducta profesional o meta que debe alcanzar. Debe por lo tanto, cumplir con esmero y dedicación los principios de la bioética y mantener su superación profesoral y profesional de forma sistemática;
- propender al empleo de los métodos activos en las diferentes actividades docente, basados fundamentalmente en la solución de los problemas de salud; apoyándose cuando sea necesario en el empleo de los diferentes tipos de simulaciones;
- la exigencia y el control periódicos de la autopreparación del educando, así como de los trabajos y tareas docentes que realiza de forma independiente, con el uso permanente de la crítica constructiva, repitiendo las actividades de estudio las veces que sean necesarias hasta su consolidación;
- garantizar que las tareas docentes estén correctamente orientadas, dosificadas y adecuadas en correspondencia con las posibilidades de los educandos;
- estimular en los educandos, con su trabajo diario, el interés científica, la inquietud intelectual, la disciplina consciente, la constancia, la honestidad profesional, la atención, la motivación, la autoevaluación y autoexigencia. A su vez, entrenarlos en que emitan y defiendan sus puntos de vista, lo que propicia el uso correcto de la crítica y autocrítica dentro del grupo de trabajo;
- propiciar y asesorar la participación activa de los educandos en los grupos de trabajos investigativos y la realización de revisiones bibliográficas; y

- evaluar todas y cada una de las actividades orientadas, estimular los éxitos alcanzados, así como señalar las deficiencias detectadas y la orientación correspondiente para su erradicación. Nunca indicaremos tareas docentes o trabajos que no podamos controlar y evaluar.

Solo un proceso pedagógico que abarca las ideas, la voluntad y el estado de ánimo de los educandos, despierte sus dudas, reflexiones y esfuerzos, y modifique sus potencialidades internas, será capaz de ejercer influencias en cada uno de ellos <sup>(15)</sup>.

" El alumno universitario al que tenemos que aspirar es aquél que comienza a orientarse por sí mismo, que no cree en lo que le dicen, que no debe creer sino en lo que pasa a formar parte de sus convicciones por un proceso de asimilación de nuestros principios y nuestras ideas ".

#### PRINCIPIO DE LA VINCULACION DE LO INDIVIDUAL Y LO COLECTIVO

El profesional de la salud no actúa aisladamente, sino en equipos de trabajo; pero no por ello deja de asumir y tener su responsabilidad individual ante el mismo. El método de trabajo profesional tiene que crearlo durante el desarrollo de su vida académica. El profesor, en la preparación y realización de toda actividad docente, debe aprovechar al máximo las posibilidades del colectivo y su influencia sobre la actitud individual de cada integrante y a su vez aprovechar las capacidades particulares de cada educando y su influencia en los resultados del trabajo del grupo.

Para el desarrollo del proceso docente los educando se organizan de acuerdo con la forma de organización de la enseñanza, con el fin de que los objetivos propuestos sean alcanzables.

Hay que tener presente, a su vez, que el profesor es el dirigente, el guía del proceso docente educativo y por lo tanto, tiene que encaminar sus acciones hacia una mejor planificación, orientación y control de la calidad del trabajo en el servicio de salud y la comunidad; así como del aprendizaje de su grupo. Pero a la vez que dirige la actividad del colectivo, tiene que dedicar una atención particular al trabajo de cada estudiante, residente y especialista.

Existe una interrelación dialéctica entre los intereses, exigencias y necesidades del individuo y su grupo; y ello supone que el colectivo presente a cada uno de sus miembros la complejidad y consolidación de sus exigencias comunes. A su vez, cada miembro del grupo con su actividad individual, no sólo reafirma las exigencias generales, sino que las cumple, las amplía y enriquece.

El colectivo debe dominar los objetivos que debe alcanzar en cada unidad curricular y el papel que cada uno de los integrantes tiene que desempeñar para lograrlos.

Debe tenerse en cuenta que el colectivo no puede limitar el desarrollo individual de cada uno de sus integrantes, sino por el contrario, propiciar sus iniciativas y aprovechar sus capacidades en función de los intereses y necesidades del grupo.

El profesor debe ser capaz de emplear los diferentes métodos y formas de enseñanza existentes para propender a la atención individual de cada educando. Entre los más empleados tenemos: la asignación de tareas docentes y del trabajo independiente, la orientación del autoestudio y la consulta docente estudiantil individual o colectiva.

Es imprescindible que el profesor pueda lograr el desarrollo de personalidades firmes y responsables, y que el educando en el seno de su colectivo reciba el estímulo o la crítica, de acuerdo con su actitud y rendimiento docente, pero siempre bajo la hábil conducción del profesor y en estrecha coordinación con las organizaciones estudiantiles.

### CONSIDERACIONES FINALES

El proceso activo de interrelación dialéctica y de contradicciones no antagónicas entre profesores y educandos, se desarrolla en sistema, interactuando sus diferentes componentes, y su resultado conduce a la formación de un profesional que parte de una concepción científica del mundo y cuenta con un sistema de conocimientos y habilidades y el dominio del método científico, capaz de aplicarlo de forma independiente y de manera creadora en su trabajo diario.

El sistema de principios didácticos son las "herramientas pedagógicas" con que contamos para cumplir eficazmente nuestra responsabilidad social. Su estudio y aplicación creadora, sistemática, y el desarrollo de investigaciones educacionales al respecto, contribuyen a desarrollar la maestría pedagógica del claustro y hacer cada día más eficiente el desarrollo del proceso docente educativo, para formar con la calidad requerida los profesionales que nos encargó la sociedad.

## **ROL Y PROFESIONALISMO DEL DOCENTE**

Dra. Victoria Ojalvo Mitrany

I- Caracterización general del rol de docente:

El estudio del docente, de las funciones que desempeña requiere de su contextualización en la institución escolar. Sobre el particular J. Gimeno Sacristán (5) afirma que, para entender su comportamiento y favorecer el cambio es preciso tomar en cuenta que aunque sus papeles son respuestas personales a patrones de comportamiento culturales, sociales y de política educativa externa, éstos están condicionados de forma más inmediata por las regulaciones colectivas de la práctica establecida en las instituciones escolares. Estas regulaciones se diseminan como una especie de "estilo profesional", de cultura profesional, de conjunto de rutinas, imágenes y valores que dan sentido a la práctica.

La tendencia más reciente en el estudio del profesionalismo de los docentes subraya la importancia de la socialización profesional que tiene lugar en el marco de la institución escolar. Sobre este aspecto insistiremos más adelante.

La institución educativa constituye un sistema de relaciones sociales, donde maestros y alumnos ocupan determinadas posiciones bien definidas. La posición o status que ocupan en el sistema escolar supone una serie de derechos, que definen todo lo que una persona puede esperar de los

demás, pero además, esta posición le impone un conjunto de obligaciones de comportamientos que los demás esperan de ella, esto es lo que constituye el rol.

Existe un estrecho vínculo entre status y roles. Al referirse a los roles en la escuela, M.Postic (7) los define como la estructura de los actos que se pueden observar en maestros y alumnos, según su posición en la organización social que constituye la institución educativa.

El estudio de los roles en el ámbito escolar puede tener lugar en distintos planos: tanto en el plano sociológico e institucional como en el plano sociopsicológico y personal.

En el plano sociológico las investigaciones se ocupan del análisis de las exigencias que hace a los docentes y a los alumnos la organización social de la cual forman parte, especialmente de las normas sociales de sus posiciones respectivas.

En el plano sociopsicológico se examinan las diversas expectativas que del desempeño del docente tienen las personas vinculadas a él: alumnos, directivos, padres, representantes de la comunidad.

Los estudios de la configuración sociológica y sociopsicológica del rol se contrastan con la concepción personal del mismo, que se refiere a cómo el docente asume su rol y lo desempeña a partir de la percepción que tiene del mismo y de sus características personales.

En la generalidad de las investigaciones, sobre el tema se estudia el desempeño del rol por el maestro a partir de la observación de su práctica docente y su comparación con las expectativas desde el punto de vista social y sociopsicológico.

El rol del docente es por su esencia, complejo y ambiguo a la vez. Su complejidad está dada por las diversas funciones que comprende. La noción de función en ocasiones se identifica con la del rol y se refiere a las acciones del maestro en el sistema escolar y social con vistas a obtener objetivos precisos. Estas funciones pueden ser muy variadas, como la función de animador, de consejero, de especialista académico, especialista en Pedagogía, educador, supervisor y miembro del personal docente y de la comunidad .

Desde el punto de vista sociológico se han identificado dos tipos de funciones distintas en el docente: la función instrumental, es decir la transmisión de saberes, conocimientos y habilidades y la función simbólica: la transmisión de los fines y valores imperantes a través de su condición de modelo de esa sociedad. Esta función contribuye a hacer ambiguo o contradictorio su rol, el maestro es la imagen de la sociedad donde vive, es el transmisor de los valores establecidos, con su labor contribuye a la permanencia del sistema social, sin embargo, en toda sociedad hay valores contradictorios, presiones entre fuerzas opuestas, además de la propia posición personal del docente. El objetivo central de la escuela es integrar a los jóvenes al sistema social, pero también desarrollar individuos que transforman la realidad y sean agentes de progreso. Generalmente se le plantean al docente metas idealistas que están en contradicción con su función real y que según M.Cucco lo encierran en el círculo vicioso de la omnipotencia (según el rol esperado) y la impotencia (en su desempeño).

Ana Quiroga hace una interesante reflexión al respecto: "Desde el discurso del poder se le plantea un ideal, que sea "la madre", que sea el "apóstol" que lo dé todo sacrificadamente y esto oculta que

el docente es un trabajador y apunta a su paralización, a que no se cuestione sobre sus verdaderas potencialidades de aprendizaje y las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos" .

Otra fuente de ambigüedad en el rol de docente se refiere al ejercicio de la autoridad que se deriva de su status el cual es central en el aula.

De hecho la posición que ocupa en el sistema de relaciones sociales del aula le confiere un poder sobre los alumnos, que están obligados a someterse a esa situación, a subordinarse pasivamente al maestro.

No obstante, su función educativa supone que debe estimular la autodeterminación, la autonomía del estudiante, el trabajo del grupo y la asunción de responsabilidades por su parte.

Postic analiza esta contradicción que se da en el docente: el acto educativo es en esencia directivo-dice, ya que propone la construcción de un comportamiento determinado, el desarrollo de un conjunto coherente de acciones con vistas a un fin previsto; se plantea opciones para el educando pero no por él ...en último extremo el acto educativo impone una ley, obliga, cuando quiere distinguirse del adiestramiento y ser liberación".

Más adelante afirma:

"El problema que se plantea es el siguiente: en la situación educativa el enseñante, el educador, ¿puede escapar a su posición central y al status que resulta de ello?. La situación ¿no confiere, por la naturaleza del acto educativo, una posición privilegiada al que guía a los demás hacia un objetivo".

Otra fuente de ambigüedad puede darse por la existencia de contradicciones entre las diversas funciones a cumplir.

En el nivel terciario y en el de postgrado se han distinguido generalmente tres funciones en el docente: docencia, investigación y extensión o interacción social universitaria, que deben integrarse de forma coherente y contribuir efectivamente al enriquecimiento de la función central que es la docencia. Sin embargo, es frecuente que estas funciones compitan unas con otras, siendo una fuente de conflictos para el profesor.

Otra de las características del rol del maestro, es su condición de agente social, de instrumento a través del cual la sociedad educa a sus ciudadanos. Es por esto que, en cada época histórica, surge una imagen ideal de lo que debe ser el maestro, a partir de lo que la sociedad espera de él.

## II- La imagen del docente a través del tiempo

La imagen del maestro se ha ido transformando a lo largo del tiempo; en estos cambios influyen las condiciones socio-históricas que determinan en cada época el modelo de hombre al que aspira la sociedad y en consecuencia, las exigencias que se hace a los educadores para lograr la consecución de ese modelo.

W.Böhm en su artículo: "La imagen del maestro en la historia" analiza este devenir, sobre la base de un triple planteamiento pedagógico:

- ¿qué es el hombre?, ¿Cuál es su esencia, desde el punto de vista antropológico?
- ¿qué debe ser el hombre?, ¿Cuál es el ideal de ser humano?
- ¿Cómo el maestro puede contribuir, metodológicamente a que el hombre llegue a ser lo que debe ser?

En la historia de la Humanidad se reconoce la existencia de tres grandes modelos en la interpretación de la esencia del hombre, los cuales fueron señalados por Pestalozzi:

(1) El hombre es obra de la naturaleza, por tanto, la función del maestro es ser auxiliar de la naturaleza, para no estorbar al desarrollo espontáneo del niño.

(2) El hombre es producto de la sociedad y el educador se identifica como un agente de esa sociedad, que representa sus exigencias y necesidades.

(3) El hombre es obra de sí mismo, por lo tanto, el maestro es el representante de una humanidad realizada, es sobre todo, una persona y la educación se concibe como una realización autocréativa del hombre.

A continuación se analiza brevemente cada una de estas imágenes.

#### El maestro como auxiliar de la naturaleza

Esta concepción parte de la identificación entre educación y desarrollo; el maestro debe estudiar a fondo las necesidades de aprendizaje y de desarrollo naturales del niño, para proporcionarle las condiciones que faciliten este desarrollo espontáneo. Esta imagen "natural" de la educación es característica del padre de la Psicología moderna en Europa, J.J. Rousseau, quién consideraba que el niño es bueno por naturaleza y se corrompe sólo por la influencia de la civilización:

"El programa educativo de Rousseau tiende a que el niño aprenda lo menos posible mediante palabras y libros y lo más posible... por medio de la propia experiencia. La tarea del maestro será así mas bien indirecta y consiste ante todo en establecer, en cada fase y en cada situación, el equilibrio entre deseos y cualidades, entre el querer y el poder; que es lo único que otorga aquel equilibrio natural consigo mismo y el entorno, al que Rousseau califica de felicidad (citado por W.Böhm, p.184).

Las ideas de Rousseau han influido decisivamente en el pensamiento pedagógico y en la labor educativa de la época moderna. Están presentes en diferentes tendencias pedagógicas que rechazan el enciclopedismo, la cultura fosilizada, el desfase pedagógico entre el niño y su naturaleza individual. Se expresa en las tesis críticas de la cultura, en las críticas al autoritarismo, en la promoción de una educación individualizada, anti autoritaria, en los modelos de sistemas educativos basados en la psicopedagogía, entre otros.

Otras figuras destacadas que han seguido el pensamiento pedagógico de Rousseau son M. Montessori y A.S. Neill, quienes desarrollaron experiencias educativas concretas en el espíritu de la "Escuela Nueva".

El desarrollo del hombre en este modelo, es un proceso de despliegue necesario e inevitable, que se ha comparado con la idea de la semilla y del surgimiento a partir de ella y de modo natural de la

planta. En este sentido, la función del educador se reduce a ser "jardinero" o "terapeuta" y nada más.

#### El maestro como agente de la sociedad

Este modelo de maestro es completamente diferente a la imagen anterior ya que no están en un primer plano las necesidades e intereses del individuo, sino las exigencias y necesidades sociales. Esta imagen no es nueva, está presente en el propio surgimiento de la profesión, en la Antigua Grecia: los primeros maestros fueron los sofistas, con una noción utilitaria de la instrucción, que respondiera a las circunstancias políticas y sociales de la época.

La sociología ha estudiado profundamente este modelo de maestro como agente social, al examinar la tendencia de los distintos sistemas sociales a mantenerse a lo largo del tiempo, a reproducir y transmitir los valores dominantes de unas generaciones a otras.

Son figuras claves en el desarrollo de esta concepción. Durkheim, A. Comte y C.Marx.

Según Durkheim, la meta de la educación es crear en cada ser individual un ser social y ésta precisamente es la función del maestro.

Para Comte la tarea de la escuela es impregnar "valores, normas y modelos de comportamiento, conocimientos y habilidades, orientaciones y motivos, cualidades y competencias, que hacen al individuo capaz de intervenir socialmente y a la sociedad capaz de funcionar como tal" (citado por W.Böhm), Esta imagen del educador se sustenta en la filosofía marxista y su enfoque de las relaciones entre individuo y sociedad. Es así que en la pedagogía de orientación marxista se identifican los conceptos de educación y socialización y se le confiere al maestro la función de agente de socialización y de progreso social. Sin embargo, la misma no solo ha estado presente en las sociedades socialistas, sino también en otras que pretenden su permanencia, dando al maestro una función esencialmente ideológica y política.

Dentro de esta concepción se ha hecho mucho énfasis en la calificación que debe darse a los docentes para que cumplan efectivamente su rol, se ha fomentado grandemente la elaboración de curricula científicos con este propósito sobre la base de las tesis del "capital humano", que supuso durante mucho tiempo que el crecimiento económico y el progreso técnico conducen, por una parte a una mayor necesidad de calificación y por otra a que el desarrollo económico debe acelerarse por medio de inversiones educativas. Estas inversiones se entendieron en sentido tecnológico, como gastos en la capacitación para lograr mayor calificación sobre todo en habilidades técnicas que se revirtieran en beneficios económicos.

Se llega así a un reduccionismo pedagógico en que la tarea del maestro es la planificación y la búsqueda de la efectividad de su enseñanza, entendida como la transmisión de conocimientos "socialmente necesarios". El docente se convierte en óptimo organizador del proceso de aprendizaje, en ingeniero de socialización, y se subestima su condición de personalidad.

#### El maestro como representante de la humanidad realizada

Este modelo toma como aspecto central en el rol del docente su condición de persona, de representante de la Humanidad. En su concepción, la educación y la formación del hombre no son obra de la naturaleza o la sociedad, sino producto de la realización auto creadora del hombre.

Alrededor de esta corriente del pensamiento pedagógico han surgido grandes polémicas. La personalidad del docente ha sido ignorada, considerada como un factor perturbador, cuando lo que se pretende es un maestro que domine los procedimientos psicotécnicos, la tecnología de la enseñanza y las técnicas de modificación del comportamiento, o bien, como contraste con lo anterior, sobrevalorada como en el modelo "carismático" que veremos mas adelante.

Las exageraciones del lugar que ocupa la personalidad del maestro en el desempeño de su rol ha tenido consecuencias negativas, desvalorizándose la persona del docente, la cual se considera perentorio rescatar en la actualidad.

Los antecedentes de esta concepción podemos encontrarlos en la Antigüedad Griega, en la figura de Sócrates, quién criticaba el utilitarismo de los sofistas y consideraba que para prepararse para la vida, no podía dárseles a los alumnos reglas y leyes abstractas de la ciencia, sino ejemplos concretos de existencias vividas.

Este modelo ha estado presente en los grandes oradores como Cicerón y Quintiliano, en el humanismo del Renacimiento italiano, en el moderno personalismo en Francia e Italia.

Los dos momentos que más han influido en la configuración de este modelo son: la elaboración de la historia de la vida humana y la clarificación de la estructura específica de la relación educativa.

En este sentido G.Vico se enfrenta al racionalismo y al cientificismo e interpreta las acciones humanas como proceder histórico, que pueden tener siempre uno u otro resultado y no pueden jamás ser deducciones a priori, ni científicamente elaborables. De aquí que la historia y la educación para esta corriente, pertenezcan al campo de lo verosímil, de lo probable, y no puedan determinarse por el cálculo científico, sino caracterizados por la fantasía creadora.

En esta línea, el hombre no está supeditado a los esquemas imperantes como lo están los animales; el puede conferir a los fenómenos sensoriales las más diversas interpretaciones; adjudicarles determinados sentidos a la vida humana y a la educación.

Estas ideas son retomadas por el existencialismo moderno: Kierkegaard se opone a todos los sistemas de pensamiento racionalistas y cientificistas, enfatizando la configuración de la vida humana y la formación del hombre para la libertad de elección. A partir de estos supuestos, cualquier intervención planeadora, cualquier intención de ordenación tecnológica a través de la educación es considerada como inhumana.

Bajo esta perspectiva, aparece un nuevo enfoque de las relaciones maestro-alumno, la cual no puede ser interpretada como un proceso unidimensional. En la concepción personal del hombre, la educación es la responsabilidad por la autorrealización de la persona y la relación educativa "es el encuentro pluridimensional de personas que se relacionan como representantes de la vida vivida, como testigos de valores y como argumentadores".

La filosofía humanista, de la Francia del último cuarto del siglo pasado ha jugado un importante papel en esta concepción. La misma abarca el conjunto de concepciones de los eruditos del Renacimiento, inspirados en la libertad de espíritu y el interés por lo humano de la cultura antigua: "La vuelta a la búsqueda de una verdad no trascendental, sino humana, en el conocimiento del hombre activo, la voluntad de realización del hombre, de su destino, liberándole de toda opresión espiritual o política".

Después de la 2da. Guerra Mundial tiene lugar una renovación del humanismo, reconociéndose el carácter de sujeto del hombre y su derecho a la libertad. En su aplicación a la educación, la filosofía humanista se amplía valorando la importancia de las ciencias y la técnica:

"Situando al hombre en el universo, formándole para que tome en sus manos su destino en un mundo en transformación, el humanismo afirmaba su carácter liberador y civilizador... se trataba de conducir al hombre a tomar conciencia de sí mismo y de los demás, a adquirir el respeto por los estilos de vida y las opiniones de los demás, el sentido de los valores y a caminar hacia la sabiduría".

En esta concepción humanista, el rol del maestro es importante y modesto a la vez, es importante en el sentido de que él es el espejo de la cultura y de la Humanidad, que le ha dado sentido a su saber y modesto porque se parte del supuesto de que para formar la personalidad del educando basta con su encuentro con los modelos culturales y su esfuerzo de asimilación. La relación entre profesor y alumno es más intelectual que afectiva, está purificada por el conocimiento, no admite influencias directas, pues se debe respetar la libertad de espíritu del educador, no constreñirlo a la sumisión pasiva.

Otra variante de la imagen de docente inspirada en la filosofía humanista es el llamado modelo carismático, donde el maestro ocupa un lugar central, por sus cualidades extraordinarias, reales o supuestas. Su función es un sacerdocio, que depende sobre todo de una vocación y le confiere una autoridad moral, un poder espiritual sobre el alumno. Este poder ha sido calificado de irracional pues se basa en un acumulado de cualidades extraordinarias que no se presentan como conjunto en la vida cotidiana. Así, M.Weber (citado por Postic,) dice que el poder carismático no es administrado por normas racionales, sino "según las revelaciones, las inspiraciones concretas".

Pero en este maestro, su ascendencia es también "simbólica", pues no depende solo de sus cualidades personales, sino que tiene el valor trascendental de una autoridad que va más allá de los límites de su persona: él es la imagen de los valores universales, reconocido como tal por sus cualidades personales o rechazado si no las posee.

Este modelo de docente está presente en la pedagogía tradicional, que sostiene determinados valores y normas en favor de las clases dominantes. Este maestro se impone como representante cultural en el aula, allí se afirma como persona y en los intercambios con los alumnos se consolida su posición dominante.

En la actualidad el humanismo ha perdido terreno como sustento ideológico de la educación. Ha sido muy criticada su pretensión de asignar al docente un papel neutral, no comprometido políticamente, así como el intelectualismo con que se conciben las relaciones entre profesor y alumnos.

El modelo humanista, con su mediación intelectual va a ser sustituido por una mediación afectiva, sobre la base de la psicología personalista de C.Rogers, que se enfrenta al conductismo imperante en el campo educativo.

En esta concepción el maestro no es sólo un representante de la cultura que brinda modelos de actuación, sino el que estimula la realización personal del alumno, el desarrollo de su personalidad mediante una relación pedagógica que no es sólo intelectual sino también afectiva.

Según esta concepción la resolución de los conflictos entre lo social y lo individual se resuelve por la acción de la persona como agente de cambio y no por la modificación de las estructuras sociales. C.Rogers propone un modelo de apropiación personal del conocimiento, de aprendizaje experiencial en el cual los alumnos estén profundamente implicados. El docente debe promover este tipo de aprendizaje, donde lo afectivo juega un papel decisivo al tiempo que se respeta profundamente la libertad del alumno, sus derechos personales, la comprensión de sus puntos de vista. El maestro debe descentrarse y apartarse de toda referencia universal, de todo autoritarismo, en lo que se ha dado en llamar Pedagogía no-directiva: "El formador escucha para libertar al otro, interroga sobre el sentido de la trayectoria que sigue este ser, le considera tanto como él como un ser en continua evolución, intenta resolver con él el conflicto y llegar a una conciliación provisional" (7, p.46).

A pesar de las críticas a esta concepción, la reconsideración de la importancia de lo afectivo en el aprendizaje, el respeto a la personalidad del alumno y el optimismo en cuanto a las posibilidades de un desarrollo personal, son valores que es preciso reconocer en la misma.

Salvo en la concepción naturalista del hombre, en los restantes modelos examinados hemos visto la mediación del maestro en el proceso de aprendizaje, bien sea de carácter intelectual o afectivo. Con el surgimiento de la Pedagogía autogestionaria y sobre todo en una de sus variantes más recientes la Pedagogía Institucional, desaparece toda mediación del docente, asumiendo el grupo de estudiantes la responsabilidad por su propia formación; rechazándose la cultura como fuente de valores abstractos:

"Por lo tanto, es la experiencia vivida en el seno del grupo la que es formadora. La única cultura reconocida es la cultura autenticada, la que procede del reconocimiento por el sujeto mismo".

### III- El profesionalismo del docente

Los estudios más recientes sobre la génesis del profesionalismo del docente enfatizan la importancia de la socialización profesional en el marco escolar.

J. Gimeno Sacristán, estudioso del tema, subraya que el comportamiento profesional del maestro depende más de la asimilación de una cultura regulada por las instituciones educacionales y de su política educativa y curricular, que de los conocimientos que posea el personal docente sobre los fenómenos educativos.

Considera que la profesión misma se ha configurado medida que se ha ido gestando la organización burocrática de los sistemas escolares; por lo tanto, en la misma esencia del profesionalismo del maestro se reflejan las condiciones del medio en el que se modela su actividad.

Este abordaje en la comprensión del rol y el profesionalismo del maestro es relativamente reciente, ya que, como afirma Rosenholtz:

"La imagen idealista de que el profesor es un "vocacional" ha sido una trampa que ha dado lugar a preocuparse poco por las condiciones de su trabajo, a no entender su quehacer práctico dentro de una estructura organizativa, no plantearlo como un trabajo, sino como una profesión de servicio" (citado por Gimeno Sacristán).

Durante mucho tiempo en la comprensión de la profesionalidad del docente ha predominado la perspectiva técnica, la cual considera que la forma en que desempeña su rol es directamente proporcional al conocimiento que tenga sobre la enseñanza. Gimeno Sacristán califica de errónea esta interpretación y enfatiza que la profesión no es inteligible al margen de las condiciones del puesto de trabajo en el que se concretan destrezas, autonomía, etc., ya que el docente no trabaja en el vacío, sino dentro de una organización que regula y controla su práctica.

Las condiciones de trabajo y las oportunidades profesionales afectan el grado y la forma en que los profesores se implican activamente en sus clases. Este autor distingue un conjunto de factores de los cuales depende la práctica educativa y que se asocian a distintos tipos de cambios que es preciso promover para su perfeccionamiento:

- Reglas colectivas de comportamiento común a todos los docentes que los comparten como normas de la cultura profesional, que forman tradiciones colectivas, aunque tengan su expresión individual. En este sentido, el cambio pedagógico es cambio de una cultura colectiva.
- Normas de comunicación profesional de los docentes entre sí, que depende de la organización interna del trabajo en los centros, de la organización política del sistema escolar, de la formación del profesor, del sistema de control e inspección, etc. El cambio en la práctica implica, aquí, alterar los parámetros organizativos y de control a los que está sujeto el profesorado.
- Reglas de comunicación y control interpersonal de los alumnos a su cargo, según su sexo, grupo social, etc., que dependen de la idiosincrasia del profesor y los directivos, de la cultura externa que asigna un valor determinado a los alumnos o de las funciones de socialización de la institución. En cuanto a este tópico, el cambio educativo implica la alteración del clima psicosocial y de las formas en que se ejercen el poder y el control.
- Normas implícitas y explícitas de relacionarse con la comunidad exterior: los padres, agentes sociales y representantes culturales de la comunidad, al desarrollar proyectos aislados de la cultura exterior o al proyectarse como entidad cultural de dicha cultura. Las reformas educativas aquí se refieren a la formación de formas distintas de vincular al centro y sus integrantes con la comunidad; estimular la participación y las relaciones democráticas, bilaterales entre la institución y la comunidad.
- Conjunto de valores que orientan las prácticas y que condicionan las expectativas que se tienen sobre alumnos, maestros y la función de la escuela. Obviamente estos valores ponderan los fines sociales que debe cumplir la escuela, aunque pueden no ser coherentes entre sí, ni coincidir en

los distintos sectores sociales. Un cambio en este sentido implica modificaciones en la jerarquía de esos valores, priorizar los de determinado grupo social.

- Selección de los conocimientos a impartir con determinada orientación epistemológica, opciones sobre como organizarlo, presentarlo y distribuirlo según los diferentes tipos de alumnos. Los cambios se refieren a modificaciones del currículum establecido, sus contenidos, destinatarios, forma de organizarlo, nuevas orientaciones en cuanto a la formación y actualización del docente, cambios en las instancias que elaboran los currícula, en las condiciones de enseñanza, etc.
- Conocimientos diversos tanto científicos como de "sentido común", sobre la educación, los procesos e aprendizaje, el papel del profesor, la función de las instituciones escolares, la utilidad del conocimiento. Las innovaciones se relacionan con cambios y sustituciones de los conocimientos considerados legítimos; alteraciones en la comprensión de la utilidad del conocimiento para la práctica.

Existencia de reglas, implícitas o explícitas, sobre cómo cambiar la práctica educativa de los docentes, las instituciones escolares y el sistema educativo: hasta dónde puede llegar el cambio, quién debe iniciarlo. Estas reglas establecen límites distintos según el aspecto a que se refiera: estructura del sistema, currículum, técnicas pedagógicas, prácticas de evaluación, distribución de funciones entre docentes, relaciones con la comunidad, etc. La innovación supone reestructuración del poder de decisión en el sistema educativo, establecimiento de reglas distintas a las existentes, búsqueda de espacios de autonomía y participación, en dependencia de cada sistema educativo, cada institución y aula.

Los diferentes aspectos analizados anteriormente se expresan concretamente a través de prácticas pedagógicas específicas en el aula y en las instituciones educacionales, incluyen prácticas didácticas, de asesoramiento, evaluadoras, organizativas y de gestión. El cambio en esas prácticas no consiste en la sustitución de unos por otros, sino que implica diversas adaptaciones a las exigencias de los aspectos anteriores y tienen que ver con toda una estructura del profesionalismo docente.

J. Gimeno Sacristán señala dos importantes premisas metodológicas para el estudio y transformación del profesionalismo del docente:

- Considerar el contexto socio-histórico donde tiene lugar la práctica docente y
- Adoptar una perspectiva ecológica y dialéctica en su abordaje:

El comportamiento de cualquier elemento del sistema implica comprender la interacción entre estos distintos aspectos en la práctica. De este modo, el cambio educativo adquiere múltiples perspectivas, se refiere a aspectos y agentes muy diversos y ofrece distintas posibilidades para cada uno de ellos, obligando a distinguir estrategias diferentes para abordarlos y a tener en cuenta aspectos "no evidentes" que influyen en el profesionalismo del docente.

Desde esta óptica puede cuestionarse la absolutización de la autonomía y la creatividad profesional del docente, sostenido por algunos estudiosos del tema, así como también su relativa responsabilidad en la práctica desarrollada. En realidad, en su actuación, se da una relación

dialéctica entre las demandas externas a la institución y las de la cultura de la institución, que adquiere significado concreto en la estructura del puesto de trabajo individual de los docentes.

La influencia de los aspectos institucionales, organizativos se expresa no sólo en la profesionalización del maestro, sino también en su desprofesionalización. Este fenómeno se está produciendo por una tecnificación progresiva de los currículos, su "empaquetado" previo en libros de texto, la regulación progresiva del currículo por los administradores en sistemas centralizados de gestión. Contribuye también a la desprofesionalización el bajo nivel de formación cultural y pedagógico de muchos docentes, unido a mecanismos de control que promueven el conformismo y la dependencia de los "niveles superiores".

La práctica burocrática controlada genera un sistema de dependencia de los profesionales respecto a las directrices exteriores. Generalmente los problemas que deben resolver los maestros se vinculan más con el ajuste o el conflicto con las condiciones establecidas que con ellos mismos como profesionales.

En este sentido se hace cada vez más potente el reclamo de mayor autonomía para los docentes. Uno de los argumentos que se emplea es de una lógica contundente: es necesario reclamar para los profesores las mismas condiciones para el ejercicio de su trabajo y su desarrollo profesional que las que se pide que ellos fomenten en sus alumnos.

La imagen más actual del docente es la de un profesional que toma decisiones, investigador de su aula, alguien que resuelve los problemas que se le presentan, que opta por determinadas soluciones ante un dilema, un intelectual crítico; la concreción de esta imagen en la práctica solo es posible cuando la institución educativa brinda espacios de autonomía para que el maestro pueda ejercer esas competencias.

El ejercicio de la autonomía está estrechamente vinculado al profesionalismo del docente:

"Los profesores deberían disponer de márgenes de autonomía como colectivo e individualmente para poder concretar el currículo, respetando la igualdad de oportunidades acomodarse al medio cultural en el que ejercen, así como para evolucionar profesionalmente. Sólo se desarrolla la responsabilidad moral y la reflexión intelectual en aquello sobre lo que se decide y de lo que es preciso responder, afirma Gimeno Sacristán.

Este enfoque de la profesionalidad de los docentes permite una nueva comprensión de las innovaciones, de los cambios en la educación, los cuales no pueden entenderse ya como cambios en las técnicas que emplea el maestro ni como conversiones individuales. Dado que las prácticas educativas se expresan en contextos y sufren sus determinaciones, los cambios en esas prácticas exigen actuar sobre sus contextos y no sólo sobre las personas. Es así que aparecen las instituciones y no los individuos como las unidades de innovación.

LA EDUCACION COMO PROCESO DE INTERACCION Y COMUNICACION

Dra. Victoria Ojalvo

CEPES, UH, 1999

En las concepciones pedagógicas actuales es frecuente la afirmación de que educación y comunicación son procesos inseparables, ya que cualquier hecho educativo requiere mediaciones comunicativas y no hay situación comunicativa que no tenga una influencia educativa, en algún sentido. Pero el análisis de los vínculos entre educación y comunicación tiene múltiples dimensiones, que se han ido esclareciendo con el desarrollo de las concepciones teóricas y metodológicas de ambos procesos.

Un primer abordaje en el estudio de estos vínculos requiere establecer la distinción de dos niveles básicos en que se da la relación entre ambos procesos: el primer nivel, que podríamos llamar "no propositivo", es inherente a toda relación humana: siendo cualquier acto educativo una relación de individuos que entran en interacción; está implícita de hecho una dimensión comunicacional, donde se intercambian mensajes, aunque este objetivo no sea consciente para algunos de los implicados.

El segundo nivel se caracteriza por la existencia de un propósito, una intención, un objetivo expreso de llevar a cabo determinados procesos comunicacionales, como transmitir, informar, compartir, debatir, etc.

En el proceso de socialización del ser humano se entremezclan estos dos niveles de relación entre comunicación y educación, entre interacción y formación de la personalidad: En efecto, la vida del ser humano, la convivencia con sus congéneres es una red infinita de relaciones, tanto en el seno familiar como en la escuela, el trabajo y la vida social. Mediante sus interacciones con otros, aprende y enseña, influye y es influido, según el lugar, la época y las condiciones económicas y sociales en que vive.

El individuo asimila la experiencia de la Humanidad, se apropia de la riqueza espiritual creada por otras personas y al mismo tiempo, aporta a ella lo acumulado en su experiencia individual, a través de las relaciones sociales e interpersonales que establece.

#### Aportes de L.S. Vigotsky a esta concepción

L.S. Vigotsky ha esclarecido el papel de la actividad y la comunicación en la socialización del individuo. Aplicando de forma creadora el Materialismo Dialéctico e Histórico, desarrolla el enfoque históricocultural en la explicación del psiquismo humano y la formación de la personalidad, con lo cual revoluciona la psicología de su época y trasciende a la misma, manteniendo en la actualidad plena vigencia.

La esencia de cada individuo, su personalidad, es el sistema de relaciones que establece con los que lo rodean. Los hombres interactúan en una formación históricocultural dada, creada por la propia actividad de producción y transformación de su realidad. La actividad humana, que permite el desarrollo de los procesos psíquicos y la apropiación de la cultura, es siempre social, implica la relación con otros hombres, la comunicación entre ellos. La actividad humana se expresa a través de variadas formas de colaboración y comunicación.

A L.S. Vigotsky se debe la comprensión científica de la naturaleza de los fenómenos psíquicos: en su origen tienen un carácter interpsicológico, es decir, surgen primero en el plano social, en la interacción de unos individuos con otros, y sólo después adquieren su carácter interno, intrapsicológico, mediante un proceso de interiorización de lo vivido socialmente. Es en la actividad

social, en la interacción de unos hombres con otros, que surge el mundo espiritual de cada uno, su personalidad.

Aunque las ideas acerca de la naturaleza social del psiquismo humano han estado presentes también en autores como George H. Mead y M. Bajtin, la conceptualización de Vigotsky los supera, al brindarle una sólida interpretación sobre la base del materialismo dialéctico histórico.

Acerca de esta cuestión afirma J.V. Wertsch (24) "Al igual que Mead, Vigotsky situó la dinámica de la vida mental en el agregado de relaciones sociales internalizadas. Ambos vieron el acto social como precondition de la conciencia individual. Ambos enfoques presentan un notable paralelismo que invita a preguntarnos donde se encuentra la originalidad del enfoque vigotskiano.

Este mismo autor responde a la interrogante, afirmando que mientras en Mead se "psicologiza" la interpretación del vínculo entre individuo y sociedad, privilegiando la sincronía del acto social, el aquí y ahora de la comunicación, Vigotsky va más allá, al considerar la conducta humana en un plano diacrónico, histórico.

La concepción históricocultural desarrollada por Vigotsky permite comprender el aprendizaje como una actividad social y no sólo como un proceso de realización individual. Es el proceso de la formación de la personalidad del educando, de la adquisición de conocimientos y apropiación de la cultura que tiene lugar a partir de las interacciones que se producen en la escuela y en la clase, de los tipos de actividad que en ellas se desarrollan, en el seno de determinado contexto social, histórico, institucional, que condicionan los valores e ideales de la educación.

Otro aporte de Vigotsky a la comprensión del vínculo entre educación y comunicación se refiere al papel del lenguaje en el desarrollo de la actividad cognoscitiva y está indisolublemente ligado al anterior:

Retomando a Marx en su interpretación de los instrumentos de trabajo como mediadores de la actividad humana, Vigotsky concibe el lenguaje como mediador de los procesos psíquicos.

La elaboración del concepto de mediación se fue enriqueciendo a lo largo de la obra de Vigotsky, hasta convertirse, según el mismo afirmara, en el tema central de la psicología.

Los sistemas de signos, especialmente el lenguaje humano, son los mediadores que explican la relación genética entre los procesos individuales y sociales. Estos dos aspectos de la realidad, que permanecieron separados durante mucho tiempo, encuentran su unidad dialéctica en las concepciones vigotskianas, los procesos semióticos forman parte de ambos, por lo tanto, es posible establecer un puente entre ellos interpretándolos a partir de la síntesis de los aportes de diferentes disciplinas en su comprensión.

El proceso de interiorización que permite que los fenómenos y objetos externos se transformen en internos está mediatizado por el lenguaje. Los signos son los instrumentos según el símil que utiliza Vigotsky, que mediatizan las relaciones entre las personas.

El habla y el pensamiento verbal, producto del desarrollo histórico del hombre, tienen un papel central en la estructuración de su psiquismo. Aquí resulta fundamental el carácter generalizador de

la palabra y las posibilidades que brinda para el surgimiento del pensamiento específicamente humano.

Sobre el particular nos dice Vigotsky:

"El desarrollo de la comunicación y el de la generalización van de la mano... el modo generalizado del reflejo de la realidad en la consciencia que es introducida por la palabra en la actividad del cerebro es otro aspecto de aquel hecho de que la consciencia del hombre es una consciencia social, una consciencia que se forma en la comunicación". (23, pág.196)

En "Pensamiento y Lenguaje" afirma: Los niveles de generalización en un niño corresponden estrictamente a los niveles de desarrollo en la interacción social. Un nuevo nivel en la generalización significa un nuevo nivel en la posibilidad para la interacción social". (22, pág.432)

La comprensión del papel de la interacción social, de la comunicación en el desarrollo de la consciencia humana tiene una importancia trascendental para la instrumentación del proceso docente como proceso social, dialógico, de interacción entre docente y discente, tal como lo comprende la Comunicación Educativa.

La educación, en sus concepciones actuales, supone la elaboración conjunta de significados y sentidos, términos desarrollados por Vigotsky y que enriquecen el acervo científico de la humanidad.

A este autor le debemos la interpretación del lenguaje y la cultura como herramientas para la construcción del significado, donde la interacción comunicativa y el contexto tienen un lugar central, tal como se evidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Mientras que el significado se refiere al reflejo generalizado de los rasgos del objeto, al reflejo social, al sistema estable de generalizaciones y representa una abstracción de las características esenciales del objeto, el sentido tiene en cuenta la situación comunicativa concreta y el aspecto subjetivo de los signos, afirma Vigotsky: Dos estudiosos de la obra de este autor, A. Silvestre y G. Blank tratan profundamente estos aspectos en su obra, "Batjijn y Vigotsky" la organización semiótica de la conciencia y retoman su definición del sentido como: "...la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra consciencia".

Entre los sentidos subjetivos está el sentido personal que surge de las experiencias individuales y sus vivencias afectivas. No es opuesto a lo social, sino que esta incluido en él.

Lograr que los contenidos del proceso docente sean no solo "significados" para los alumnos, sino que adquieran "sentido personal" en su actividad cotidiana, que los motive a actuar en correspondencia con ellos, es uno de los altos fines de la educación, que solo podrá alcanzarse cuando se rescate su esencia social, humana, interactiva, comunicativa.

Vigotsky destacó el estrecho vínculo entre pensamiento y lenguaje, entre el desarrollo intelectual y la palabra. Dado que el lenguaje no se desarrolla fuera de la sociedad, sino que es un producto de la actividad humana, una práctica social, no puede pensarse en el desarrollo de la consciencia, y en general, de la personalidad humana, fuera de los nexos sociales, de las relaciones entre los seres humanos. La función principal de los signos es la comunicación, ellos permiten la mediación

interpersonal, el establecimiento de vínculos sociales entre los seres humanos, en este caso se habla del carácter objetivo del signo.

Sin embargo, al interiorizarse, los signos se convierten en instrumentos subjetivos, que autodirigen y regulan la propia conducta y el pensamiento; de aquí la importancia del lenguaje y la comunicación en la socialización, en el desarrollo de la personalidad del ser humano.

La unidad entre pensamiento y lenguaje se expresa en la interconexión de las funciones comunicativas e intelectual del habla.

"La función inicial del habla es la función comunicativa. El habla es en primer lugar y ante todo un instrumento de interacción social, un instrumento para opinar y comprender. Esta función del habla, que se analiza generalmente en términos de unidades aisladas, se ha mantenido separada de la función intelectual del habla. Se atribuyen ambas funciones al habla como si fuesen paralelas o independientes la una de la otra. El habla combina la función de interacción social con la función del pensamiento, pero aún queda por investigar qué relación hay entre estas dos funciones, qué ocasiona la presencia de estas dos funciones del habla, cómo se desarrollan y cómo están estructuralmente interconectadas". (22)

Esta objeción, justamente señalada por Vigotsky en su época, ha ido eliminándose cada vez más, precisamente a partir de sus aportes al esclarecimiento de la temática, que han sido incorporados por autores contemporáneos en el campo de la Hermenéutica, la Semiología o Semiótica, integrándose a enfoques constructivistas, etc.

Los trabajos en este campo han sido asimilados por algunas de las más sólidas corrientes pedagógicas contemporáneas, reconociéndose que "el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje"... "El desarrollo de la lógica es una función directa del lenguaje socializado"... "El crecimiento intelectual depende del dominio de los mediadores sociales del pensamiento, del dominio de las palabras: el lenguaje es la herramienta lingüística del pensamiento" (citado en 7,p.22).

Los estudios del tema han hecho evidente que a través del lenguaje y su ejercicio se posibilita el desarrollo de la abstracción y el pensamiento. En efecto, el lenguaje, cuya función primaria es la comunicación y que se adquiere en el intercambio social, está estrechamente unido al desarrollo de la capacidad de abstracción, conceptualización y generalización que caracterizan la actividad pensante.

En J.Piaget encontramos también importantes referencias a las relaciones entre lenguaje y pensamiento: "Educar el lenguaje es educar el pensamiento afirma Piaget, y agrega: "El lenguaje es indispensable para la producción del pensamiento. Entre ambos existe un círculo genético tal, que uno de ambos términos se apoya necesariamente en el otro, en una formación solidaria y en una perpetúa acción recíproca" (citado en 7, p.22).

Pensamos con palabras, y las palabras se adquieren en el intercambio social. El acervo lingüístico sólo se incorpora y amplía en la comunicación: escuchando y leyendo a otros, hablando y escribiendo para otros. Concluyendo esta idea, un estudioso latinoamericano de los procesos de

educación y comunicación, M.Kaplun, afirma: "Existe entonces una inseparable imbricación entre la función expresivacomunicativa y el desarrollo de la cognición" (7, p.22).

La apropiación de conocimientos y su comunicación a otros son actos simultáneos que establecen una relación dialéctica entre ellos para el logro del pleno conocimiento:

"Es en ese esfuerzo de socialización cuando se va profundizando el conocimiento a ser comunicado y llegando a la incorporación/formulación de un pensamiento propio, al que difícilmente se arribaría sin la existencia de destinatarios próximos o lejanos" (7, p.23). Es por ello que puede afirmarse que la comunicación es un componente indispensable del proceso de cognición y no sólo un producto ocasional del mismo.

Tal como se vió antes, al hablar de la noción de sentido personal desarrollada por Vigotsky, la comunicación y su medio por excelencia, el lenguaje, no sólo ejercen una influencia decisiva sobre el desarrollo de los procesos cognoscitivos, sino que, por su intermedio, se ejerce un sistema de influencias que configuran el sistema de comportamientos de la persona, se estimula el sentimiento y la identificación afectiva, se facilita la comunicación social.

#### Concepciones pedagógicas del vínculo ComunicaciónEducación

A lo largo de la historia de la educación, la escuela, como institución social, ha ido fortaleciendo sus vínculos con la comunicación, de manera cada vez más propositiva, ganándose consciencia del carácter participativo e interactivo de ambos procesos, hasta el punto de que, en la actualidad, diversas tendencias pedagógicas identifican el proceso educativo con el establecimiento del diálogo entre sus participantes.

El examen de las concepciones más modernas de la enseñanza muestran como el proceso docente se desarrolla a partir de la interacción entre profesor y alumnos y en el grupo de estudiantes. Se ha esclarecido que los procesos de enseñanza y aprendizaje no se reducen a situaciones diádicas docentediscente, (aunque estas están presentes y son muy importantes), sino que es necesario tener en cuenta, además, la red de relaciones con los iguales, ya que son estos vínculos los que forman el contexto en que tiene lugar el aprendizaje. Es así que surgen nuevas variantes de aprendizaje como son el llamado aprendizaje grupal, cooperativo, interaprendizaje, aprendizaje como actividad conjunta del profesor y los alumnos, etc.

J.C. Filloux ha investigado la naturaleza comunicativa del grupo escolar, concluyendo que: "No hay duda de que una clase es por excelencia un lugar de comunicación. El campo pedagógico se define por la relación del maestro y del alumno con un saber que de diversas formas posibles es comunicado, o se comunica. La clase, que especifica este campo en su dimensión de grupo, tiene pues, como función esencial, ser el sustrato de una correlación del saber, bajo la forma de transmisión, de aportación de información, de investigación activa, es decir, de proceso de comunicaciones" (13, p.69).

De lo anterior se deduce que estimular la interacción entre los miembros del grupo escolar arrojará positivas influencias sobre el aprendizaje: cuanto mayor sea la comunicación en un grupo, más se reforzará su vida interna, sus posibilidades de acción y de lograr los fines que se propongan. Una clase tendrá más vitalidad mientras mayor sea la interacción entre sus miembros.

R. Santoyo también aborda el tema, coincidiendo con los criterios antes vistos: "La educación ha sido y sigue siendo, fundamentalmente un proceso de interacción. Desde el jardín de infantes hasta los niveles de postgrado se reconoce la importancia de las interacciones en el proceso de socialización del individuo, y de los conocimientos que conforman la cultura nacional y universal" (18, p.57).

En el aula, las relaciones interpersonales permean el proceso docente y le imprimen características específicas. La personalidad del maestro y las relaciones que mantiene con sus alumnos mediatizan la organización del proceso docente, la utilización de métodos y formas de enseñanza, el control de la disciplina, las formas de evaluación del aprendizaje, etc.

Se destaca el valor educativo del vínculo interpersonal, al enfatizar que ..."los hombres se educan en el diálogo, compartiendo y discutiendo sobre el saber, socializando sus conocimientos y aprendiendo por medio de la crítica. La interacción humana y la comunicación son experiencias de primer orden que toda educación debe procurar" (18, p.57).

El énfasis reciente en el estudio de las relaciones sociales en el aula ha dado lugar al surgimiento de una nueva ciencia, la Psicología Social Pedagógica o Pedagogía Social, cuyo postulado central es que la educación no es más que la organización especial de las interacciones entre profesores, alumnos y de los alumnos entre sí.

Un hecho social que ha contribuido al fomento del diálogo en la educación es la tendencia a la democratización de diferentes esferas de la sociedad, a sustituir las estructuras verticales y autoritarias en muchos ámbitos sociales, promoviendo una mayor participación y responsabilidad de los implicados en este proceso.

Esta tendencia democratizadora ha llegado a la escuela como un ideal a alcanzar, el cual supone vencer múltiples obstáculos de diversa índole: sociales, institucionales y personales. Ante este reto muchos educadores se preguntan si realmente sus alumnos están preparados para asumir esa libertad que implica también la asunción consecuente de una mayor responsabilidad que la que exige del alumno la pedagogía tradicional.

Es evidente que el educando, tanto como el educador, necesitan prepararse para asumir los nuevos roles que requiere la educación actual. La función del profesor como mero transmisor de información se ha ido transformando en la de organizador y director del proceso docente. Se afirma, por ejemplo, que el 80% de las informaciones que reciben los estudiantes de la enseñanza media no proceden del maestro, sino de fuera de la escuela. Se producen cambios en la situación sociopsicológica del aula que implican cambios en las actitudes de los docentes: la autoridad del maestro, que imponía la subordinación a los estudiantes, debe sustituirse ahora por la colaboración entre docentes y discentes. Esto supone nuevas exigencias al profesor, una mayor capacitación psicopedagógica, el desarrollo de habilidades comunicativas para organizar la interacción con los alumnos, comunicarse con ellos y dirigir su actividad.

El desarrollo de las habilidades comunicativas del profesor puede alcanzarse mediante la utilización de diferentes vías: entrenamiento sociopsicológico, microteaching, cursos, reflexión sobre las condiciones de la comunicación propia y su autoperfeccionamiento, etc. Sin embargo, no debe entenderse este problema como meramente técnico; el éxito de la comunicación pedagógica se

basa en la existencia de actitudes positivas hacia los alumnos, de sinceridad y honestidad en las relaciones con ellos. Sin estos atributos cualquier capacitación técnica sería infructuosa.

La participación democrática en la escuela no es sólo un fin, sino un eficaz medio para el desarrollo de la personalidad de los alumnos y maestros. El ejercicio de la participación democrática en la educación ha estado presente, a partir de la Escuela Nueva, en múltiples concepciones y prácticas educativas que estimulan en los educandos la condición de sujetos de su propio aprendizaje; tal es el caso de la Pedagogía nodirectiva, la Pedagogía Autogestionaria, Pedagogía Institucional, diferentes variantes del Aprendizaje Grupal, etc.

Aunque esta es una tendencia mundial, su expresión en América Latina se ha visto retrasada. A pesar de existir un legado histórico que hubiera favorecido el proceso de democratización de la enseñanza, durante muchos años ha imperado en la región una concepción conductista del aprendizaje, como reflejo de la hegemonía económica y cultural de los Estados Unidos sobre el área.

Este modelo educativo dominante, enfrenta la creciente masificación de la enseñanza y la insuficiencia de los servicios educativos legitimando una pedagogía pragmática, sustentada teóricamente en la Tecnología Educativa, con el objetivo primordial de transmitir información a cada educando aislado de los demás. No se propicia el diálogo, las interacciones grupales ni la dimensión social y comunitaria de la educación.

Bajo su égida, se olvida que los alumnos son sujetos, que actúan según sus actitudes e intereses, tomando decisiones que afectan su aprendizaje y el de los demás con los que se comunican; no se ha considerado el contexto social donde tiene lugar la socialización del individuo, se separa la enseñanza y el aprendizaje, suponiendo que la manipulación de determinados estímulos por el maestro provocará mecánicamente el aprendizaje de los alumnos.

La necesidad de cambios imperiosos en la educación de la región fue plasmada en la IV Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación que reunió en Abril de 1991 en Quito, a los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. En esta oportunidad se acordó adoptar "una nueva estrategia educativa", orientada a "responder a las demandas y necesidades sociales (y a) los acelerados cambios que tienen lugar en el campo económico, científico, técnico y cultural", incluyendo en la formación de los educandos, "la necesidad de acceder a la información, la necesidad de pensar y expresarse con claridad, la necesidad de resolver problemas y la de vincularse con los demás" (Tedesco, citado en 7, p.23).

Es indudable que estos propósitos no han podido lograrse a través de la Pedagogía Tradicional y que se requiere de una concepción participativa e interactiva de la educación para propiciarlos. Precisamente es la comunicación el mecanismo de ajuste de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como señala M.Postic (17) la comunicación regula y enlaza ambos procesos, haciendo posible la socialización del individuo.

El surgimiento de nuevas estrategias educativas centradas en los procesos comunicacionales en América Latina ha estado vinculada primordialmente a formas de educación no escolarizadas, tales como la "educación liberadora", "educación de la comunicación", "educación popular", etc. las cuales no sólo aportan nuevas concepciones teóricas y metodológicas en el ámbito educativo, sino que

están profundamente comprometidas con la realidad social, económica y política de la región y su transformación. A continuación analizaremos algunas de las principales propuestas.

### Concepciones Pedagógicas Dialógicas en América Latina

Uno de los autores que más ha contribuido a la actual comprensión de la educación como proceso comunicativo es Paulo Freire, quien, tanto en su obra escrita como en su amplia práctica docente internacional ha demostrado la validez del diálogo como fundamento de un nuevo tipo de educación.

Aunque los principios fundamentales que sustentan esta nueva forma de concebir la educación no parten de una enseñanza académica formalizada, los mismos pueden ser aplicados con éxito a la educación escolarizada, como propugnan sus seguidores.

Tal como se vió antes, Freire sustenta su concepción y práctica educativa sobre la base del establecimiento de relaciones comunicativas entre los participantes del proceso docente.

La dialogicidad de la educación que propone no se refiere sólo a los métodos de enseñanza-aprendizaje, sino que se inicia cuando el profesor empieza a pensar en aquellos contenidos sobre los cuales va a dialogar con los alumnos. Resulta imprescindible partir de las experiencias, vivencias e intereses de los educandos, de su saber propio. Es así que afirma: "Para el educador-educando dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición... sino una devolución organizada, sistemática y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada" (20, p.97).

Sobre la base de esta premisa promueve la participación activa de los alumnos en la ubicación y selección de los contenidos de aprendizaje, mediante el método de la "investigación temática".

Critica consecuentemente la educación tradicional, "bancaria", en la cual el profesor, máximo poseedor del saber, "hace depósitos" de conocimientos en las mentes de sus alumnos, quienes los reciben pasiva y acríticamente. En su lugar concibe una educación problematizadora, crítica, transformadora de la realidad, a partir de la praxis, de la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo, para lograr un ciudadano realmente crítico y transformador. La necesidad de esta nueva concepción de la educación se evidencia al evaluar las características esenciales de la enseñanza imperante: "¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone?" se pregunta (3, p.9293).

Frente a la enseñanza tradicional definida por relaciones verticales, de poder autoritario por parte del docente y subestimación del alumno, Freire insiste en la democratización del proceso, el establecimiento de relaciones "horizontales", de respeto mutuo entre los participantes, sin que el maestro renuncie a su papel de orientador y guía de sus alumnos. No se trata de un demagógico igualitarismo entre docente y discente, ni de profesar el no directivismo, sino de asumir su rol de forma profundamente humana, renovadora y no manipuladora, respetando la personalidad del joven.

"Obviamente afirma una educación revolucionaria debe estimular esa capacidad crítica y autónoma de pensamiento entre los educandos, pero jamás dejarlos entregados a ellos mismos" (17, p.72). Y agrega: "Entonces, el problema que se nos plantea como educadores no es el de negar el rol activo, crítico, decisivo del educador en el acto educativo... Cuando uno, como educador, dice que es igual

a su educando, o es mentiroso y demagógico o es incompetente. Porque el educador es diferente del educando por el hecho mismo de que es educador... No hay duda de que el educador tiene que educar. Ese es su papel. Lo que necesita, si es un revolucionario coherente, es saber que al educar también él se educa (20, p.75).

De modo que la educación como proceso comunicativo, como diálogo entre maestro y alumno supone no sólo cambios en la concepción y organización del proceso docente, sino también en los papeles que tradicionalmente se les ha asignado a educadores y a educandos, sin que desaparezca la autoridad moral y científicotécnica del docente, lo que se opone a la noción del profesor exclusivamente como "facilitador" del aprendizaje.

Que exista compañerismo, simpatía en las relaciones entre docente y discentes no significa que ambos sean iguales, ni que desaparezca la importante misión que la sociedad le asigna al primero en su relación con los segundos: "...no hay razón para que un profesor tenga vergüenza de ser profesor, de ser educador, e inventar otros nombres, como en los Estados Unidos, y decir: "Soy facilitador". Yo soy un profesor y no tengo que esconder eso" (20, p.107)

No escapa a Freire lo riesgoso que puede resultar para el docente, estimular la participación de sus alumnos en el proceso docente bajo su control y, no obstante, opta por el riesgo de una "Pedagogía de la pregunta"(4) más que una "Pedagogía de la paz", donde el docente maneje todos los hilos de la trama.

En una visita realizada a Cuba en el año 1987 se pronuncia por una pedagogía viva, dinámica, que provoque, que desafíe a los niños, adolescentes y jóvenes en la universidad para lograr la creatividad, el riesgo, ya que, "sin correr riesgos es imposible crear, es imposible innovar, renovar, revivir, vivir". Y agrega, "...por ello el diálogo es arriesgado, porque la posición dialógica que se asume frente al alumno descubre los flancos, abre el espacio del profesor. Puede que el profesor resulte investigado por el alumno y puede que no sepa, y hay que tener la valentía de decir simplemente: 'Aunque yo sea diferente a tí como profesor yo no sé esto'. Y es reconociendo que no se sabe que se puede empezar a saber" (4, p.4546).

El educador debe estimular en el alumno "una postura crítica, curiosa, que no se satisfaga con facilidad, que indague, que provoque la interrogación, la procure constantemente y cree incluso situaciones difíciles, porque esto provoca curiosidad y creo que eso es fundamental" (4, p.58).

Inspirados en las concepciones de Freire se han desarrollado en la región numerosas conceptualizaciones y prácticas sociales de Educación Popular, diferentes variantes de educación comunitaria y política que vinculan estrechamente educación y comunicación. Surge así la llamada Comunicación Popular, que agrupa variadas alternativas de comunicación: "...integrales, procesuales, participativas y dialécticas en manos de las organizaciones populares y al servicio de sus luchas y causas", tal como se analizó en un epígrafe anterior.

"La opción por una comunicación participativa afirma M.Kaplun no sólo responde a un fundamento ético: el de equiparar democráticamente las oportunidades de autoexpresarse, sino también a la búsqueda de una eficacia. Es un principio ya universalmente aceptado en la ciencia pedagógica que un método es tanto más educativo, cuanto más favorece la participación activa de los educandos.

Educarse no es recibir lecciones, es involucrarse en un proceso dialógico de múltiples interacciones comunicativas" (10, p.20).

F.E. Gutiérrez(6) es otro estudioso latinoamericano de los procesos de comunicación y educación. Da una gran importancia al diálogo en el proceso docente. Así, afirma que si el aprendizaje no se realiza mediante el diálogo (en el cual docentes y discentes intercambian sus roles) no habrá aprendizaje significativo. Toda acción pedagógica comprometida se origina en la comunicación dialogada.

Siguiendo a Freire, concibe la educación como la práctica de la libertad, lo que implica el establecimiento de nuevas relaciones entre educador y educandos, y entre la escuela y la sociedad.

Retoma los criterios de Lobrot, quién afirma que las relaciones autoritarias en la sociedad son relaciones de alienación que han de ser destruidas y sólo podrán serlo desde las bases, en las aulas, allí donde tiene lugar la relación maestroalumno.

F.E. Gutiérrez desarrolla la Pedagogía del lenguaje total", que ofrece a los alumnos:

La oportunidad de expresarse con toda la plenitud y dinámica de su ser, utilizando los medios de comunicación no sólo como instrumentos de información, sino de expresión y recreación de la realidad. Su modelo de educación pretende lograr la participación, comprensión y el diálogo del educador a través de los medios.

Crear nuevas normas de convivencia humana, contribuir al logro de estructuras sociales más justas y más humanizantes que las actuales, mediante el empleo de técnicas de dinámica de grupos y de la comunicación dialógica.

Desarrollar nuevas relaciones estructurales en el sistema educativo, mediante la pedagogía no directiva donde los alumnos sean gestores de su propia historia.

PichónRiviere, promotor de los "grupos operativos" en la enseñanza y que ha ejercido una enorme influencia en variados modelos de Aprendizaje Grupal en la región, afirma que los procesos de aprendizaje y comunicación son coexistentes y cooperantes y que entre ellos se establece desde el comienzo una interrelación dinámica permanente. El vínculo estrecho entre ambos fenómenos se muestra en la siguiente afirmación: "El aprendizaje sigue el riel de la comunicación y viceversa" (15, p.116).

Enseñanza y aprendizaje forman una estructura funcional única, que se identifica con el acto de inquirir, indagar o investigar. Enseñar y aprender son experiencias continuas y dialécticas de aprendizaje en espiral, "...donde en un clima de plena interacción descubren o redescubren, aprenden y se enseñan" (15, p.117).

Concibe el aprendizaje como praxis, como un "aprender a aprender" y "aprender a pensar" que transcurre en grupos, donde se da una didáctica propia, interdisciplinaria, que se basa en la existencia de diversas experiencias, convencimientos y afectos en los participantes (esquema referencial) que orientan su conducta. Mediante el trabajo grupal se va formando un esquema referencial común que facilita el aprendizaje y la conformación del grupo. A través de este esquema

común referencial operativo (ECRO) puede establecerse la comunicación en el grupo, porque todos sus miembros saben codificar de la misma manera las señales que se presentan.

Los grupos operativos son grupos de discusión y tarea, en los cuales se estructuran mecanismos de autorregulación que son puestos en funcionamiento por un coordinador, cuya finalidad es lograr una comunicación activa y creadora dentro del grupo. El se ocupa de crear, mantener y fomentar la comunicación: esta se va desarrollando progresivamente, hasta tomar la forma de una espiral, en la cual coinciden la didáctica, el aprendizaje, la comunicación y la operatividad.

### Modelos de Educación y Modelos de Comunicación

El estrecho vínculo entre educación y comunicación determina que, a cada tipo de educación, corresponda una determinada concepción y práctica de la comunicación. Aunque en el quehacer educativo es difícil encontrar modelos puros, podemos aceptar la clasificación de J. Díaz Bordenave (citada en 8, p.18) quien distingue, de forma simplificada, tres modelos fundamentales de educación, a los que se corresponden formas diversas de comunicación; son los siguientes:

1. Educación que hace énfasis en los contenidos.
2. Educación que se centra en los efectos.
3. Educación que enfatiza el proceso.

Los dos primeros modelos son también llamados exógenos, ya que se plantean desde fuera del destinatario, del educando, que se considera objeto de la acción del educador.

En el tercero, modelo endógeno, la educación se organiza desde el alumno que es sujeto del aprendizaje, con vistas a lograr su desarrollo pleno.

### Modelos de Educación Centrada en los Contenidos

Se trata fundamentalmente de la enseñanza tradicional, de la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de una élite que es dueña del saber a las "masas ignorantes", subrayando la diferencia de status de educador y educando.

Los ejes de este modelo son el profesor y el texto, especialmente los contenidos que debe asimilar el alumno, restando importancia al diálogo y la participación. Se promueve la memorización de conocimientos sin elaboración personal; y por tanto su aceptación acrítica.

Esta pedagogía puede ser autoritaria o paternalista, no forma al educando y sólo lo informa, en el mejor de los casos. Este modelo educativo asume una forma de comunicación monologada, "bancaria", que funciona con el esquema clásico de transmisión de información del emisor (profesor) al receptor (alumno).



"locutor"	"educando silencioso"
emite información	recibe
habla	escucha
escoge el contenido del mensaje	lo recibe como información
es el que sabe	es el que no sabe
es el protagonista de la comunicación.	es el objeto de la comunicación.

He aquí un ejemplo de enseñanza tradicional y sus efectos, propuesto por H.E. Buckley:

## EL NIÑO

Había una vez un niño. Él era muy pequeño y estaba en una enorme escuela. Pero cuando el niño descubrió que podía ir a su salón, atravesando la puerta de la calle, se quedó feliz. Y su escuela no le pareció tan enorme como antes.

Una mañana, cuando el niño estaba en la escuela, la profesora dijo:

Hoy vamos a hacer un dibujo.

¡Qué bueno! pensó el niño. A él le gustaba hacer dibujos, los hacía de todos los tipos: leones, gallinas, vacas, trenes y barcos. Y cogió su caja de colores y comenzó a pintar. Pero la profesora dijo:

¡Esperen, aún no es hora de comenzar! Y ella esperó a que todos estuvieran listos.

Ahora dijo la profesora, vamos a pintar flores.

¡Qué bueno! pensó el niño. A él le agradaba pintar flores. Y comenzó a pintar flores con su lápiz rosado, naranja, azul. Pero la profesora dijo:

¡Esperen! Les voy a mostrar cómo hacerlo. Y la flor era roja con tallo verde.

Así dijo la profesora. Ahora ustedes pueden comenzar.

Entonces él miró su flor. A él le gustaba más su flor, pero no podía decir esto.

Volteó el papel y pintó una flor igual a la de la profesora. Era roja con tallo verde.

Otro día, cuando el niño estaba en clase al aire libre, la profesora dijo:

Hoy iremos a hacer alguna cosa con barro.

¡Qué bueno! pensó el niño. A él le gustaba el barro. Él podía hacer todo tipo de cosas con el barro: elefantes, carros, camiones. Y comenzó a juntar y amasar su bola de barro. Pero la profesora dijo:

¡Esperen! No es hora de comenzar. Y ella esperó hasta que todos estuvieran listos.

Ahora dijo la profesora, vamos a hacer un plato.

¡Qué bueno! pensó el niño. A él le encantaba hacer platos de todas las formas y tamaños. La profesora dijo:

¡Esperen! Voy a mostrarles cómo se hace. Y ella le mostró a todos cómo hacer un plato hondo.

Así dijo la profesora. Ahora ustedes pueden comenzar.

El niño miró el plato de la profesora. Y miró su propio plato. A él le gustaba más el suyo que el de la profesora. Pero no podía decir esto. Entonces amasó su barro en una enorme bola nuevamente, e hizo un plato igual al de la profesora. Era un plato hondo. Y muy rápidamente, el niño aprendió a esperar, a mirar y a hacer las cosas exactamente como la profesora. Y muy rápido, también, él ya no hizo las cosas por sí mismo.

Entonces aconteció que el niño y su familia se cambiaron para otra casa, en otra ciudad, y el niño tuvo que ir a otra escuela. Esta escuela era aún más grande que la primera. Y no había puerta de la calle para su escuela. El tenía que subir muchas escaleras, hasta llegar a su salón. Y en el primer día que él estaba allá, la profesora dijo:

Hoy vamos a hacer un dibujo.

¡Qué bueno! pensó el niño. Esperó que la profesora dijera lo que debían hacer. Pero la profesora no dijo nada. Ella apenas caminaba por la sala. Llegó hasta el niño y le dijo:

¿Tú no quieres pintar?

Sí dijo el niño. ¿Qué es lo que vamos a hacer?

Yo no lo sé hasta que tú lo hagas dijo la profesora.

¿Cómo puedo hacerlo? preguntó el niño.

De la manera que te guste dijo la profesora.

¿Y de qué color? preguntó el niño.

Si todo el mundo hiciera el mismo dibujo y usara los mismos colores, ¿cómo puedo saber quién hizo qué? ¿Y cuál es el dibujo de cada uno?

Yo no sé dijo el niño.

Y él comenzó a pintar una flor roja con tallo verde.

#### Modelo de Educación Centrado en los Efectos

Llamado también "Tecnología Educativa", es el tipo de educación que ha desarrollado más sistemáticamente el vínculo con la comunicación, aunque entendida de forma limitada, unilateral, identificada con el uso de los medios. En su desarrollo podemos diferenciar la Tecnología Educativa en su concepción más tradicional, de las variantes más recientes. A continuación se analiza esta primera concepción:

Pretende superar al modelo tradicional, modernizando la educación con la introducción de medios como la TV, el video, radio, etc. en calidad de recursos de esta tecnología, pero ignorando la esencia interactiva de la comunicación, por lo que se considera tan autoritario e impositivo como el modelo tradicional.

Este modelo nace en los EE.UU en los años 40, concibiéndose para el entrenamiento militar, con el objetivo de condicionar en el educando determinadas conductas e ideas previstas por el programador.

La Tecnología Educativa llega a América Latina en la década del 60, como respuesta de la Alianza para el Progreso al subdesarrollo de la región, propiciando la introducción de nuevas tecnologías y la modernización de la educación.

La comunicación y el uso de los medios tiene como fin alcanzar determinados efectos, propiciar conductas previstas, persuadir, crear hábitos, manejar al individuo por una especie de "Ingeniería del Comportamiento", sobre la base de la teoría psicológica del conductismo.

El centro del modelo es el programador, los medios de enseñanza, el planeamiento de la instrucción y la programación.

Aunque aparentemente se propicia la participación del alumno, esta es sólo una pseudoparticipación, ya que los contenidos y objetivos de la enseñanza están previamente definidos y el educando sólo "participa" ejecutándolos. Comunicar es aquí imponer conductas, lograr acatamientos, no hay influencia real del receptor en la comunicación.

La aparente modernización de la enseñanza, que ejerció un poder de seducción sobre muchos educadores y los indujo a adoptar el uso de los medios de modo unidireccional y acrítico, se convirtió en un retroceso "ya que los mismos se ponen al servicio de una pedagogía conductista que favorece al individualismo competitivo y la eficacia obediente"(9).

Esta concepción también es criticada desde el punto de vista pedagógico, puesto que la pasividad del alumno no posibilita la asimilación de conocimientos: nada se aprende sin elaboración propia y personal del sujeto: "Sólo es actuando, participando, involucrándose, haciéndose preguntas y buscando respuestas, desarrollando la criticidad y la creatividad, como se llega al conocimiento"(9).

A este tipo de educación corresponde el modelo de la "comunicación persuasiva", en el cual el emisor (profesor) sigue siendo el protagonista de la comunicación y el receptor (alumno), subordinado. Se agrega un elemento nuevo, la retroalimentación, pero sólo para comprobar si el mensaje llegó al receptor y ajustarlo a tal fin.

El esquema de comunicación de este modelo podría representarse de la forma siguiente:



A partir de las fuertes críticas recibidas, esta tendencia pedagógica ha ido evolucionando e incorporando aportes procedentes de otros enfoques. De una preocupación inicial por el cómo enseñar, por el uso de los medios, se pasó al qué y más recientemente al porqué y para qué de la educación, "a preguntarse sobre el sentido de los objetivos en cuestión y el modelo de sociedad que propugnan", "Paralelamente, se interpreta el aprendizaje desde paradigmas cognitivos (Bruner, Ausubel) y psicoevolutivos (Piaget), que superan los esquemas mecanicistas de la "caja negra" conductista"

..."la preocupación sobre quién recibe la acción y en que contexto se aplica, lo cual ha permitido acuñar el concepto de "tecnología apropiada" (19).

La concepción sistemática sustentada por la Tecnología Educativa se ha hecho menos mecanicista, se ha actualizado y enriquecido con la aparición de los "multimedia", que suponen la estructuración de medios, contenidos, actividades didácticas y evaluativas..." posibilitando el aprendizaje interactivo del alumno.

En distintas experiencias se promueve el trabajo grupal, el intercambio entre los participantes del proceso docente.

En los últimos tiempos se desarrollan investigaciones y conceptualizaciones que pretenden la integración de la psicología del enfoque histórico cultural de L.S.Vigotsky, a la Tecnología Educativa, asimilando conceptos centrales de este enfoque: el lenguaje como instrumento mediador de la actividad intelectual y la noción de "zona de desarrollo próximo".

Sobre esta base, A.Medina Liberty, plantea que:

..."una de las funciones primordiales de la tecnología educativa consiste en el empleo óptimo de los instrumentos simbólicos disponibles". (12)

Y agrega después de analizar los aportes de Vigotsky:

"Todo lo anterior nos conduce a definir a la tecnología educativa, al menos en cuanto a una de sus funciones sustantivas, como: la organización y el empleo por personas más capaces, de los instrumentos simbólicos disponibles, orientados al desarrollo de las capacidades potenciales del estudiante". (12)

Todos los cambios producidos han provocado una polémica en el campo científico acerca de si realmente puede hablarse de un nuevo paradigma en la Tecnología Educativa. En este sentido resultan interesantes los criterios de A.A. Poloniato, cuando afirma que realmente "no ha habido cambios significativos en su paradigma, sino intentos de adecuaciones". (16)

En el artículo de referencia esta autora analiza toda una serie de definiciones de Tecnología Educativa, afirmando que:

"Las descripciones de la Tecnología Educativa de los diferentes autores y las agencias difieren en la apreciación de su índole o naturaleza, pero sin que está tenga nada que ver con una evolución o cambio conceptual de su paradigma dominante"

Esta autora hace un interesante análisis del concepto de retroalimentación, tal como se concibe con la Tecnología Educativa:

"Tanto se trate de máquinas como de seres humanos, la retroalimentación permitiría a la fuente emisora controlar si realmente se producen los efectos buscados por ella y corregir cuando no ocurriera". (16)

Sin embargo, con frecuencia especialistas y legos de manera equívoca interpretan como procesos dialógicos, participativos y no autoritarios, aquellos en los que está presente la retroalimentación.

Concluye afirmando que:

"La ausencia de un enfoque comunicativo que haga justicia al papel que juegan la sociedad y la cultura tanto en la comunicación interpersonal y grupal como el uso de medios creados especialmente para la educación o no explica en parte el énfasis de otras corrientes por la Comunicación Educativa".

"Ahora bien, desde este terreno puede pensarse en una incorporación tangencial, y en vistas del acrecentamiento funcional de la Tecnología Educativa, que no signifique, sin embargo, la ruptura de su paradigma. Otro asunto es cuando, por Comunicación Educativa, se entienda una verdadera y total ruptura de dicho paradigma". (16)

#### Modelo de Educación Centrado en el Proceso

Existen diferentes variantes de este modelo de educación que enfatiza el proceso transformador de las personas, su desarrollo personal y social en interacción dialéctica con su realidad, tal como se vió en el epígrafe anterior.

La propuesta de P.Freire de "educación liberadora" es una clara manifestación de este modelo(3).

Su objetivo central es no sólo la transformación de educandos y educadores, sino de la sociedad misma donde ellos conviven.

La educación se concibe como un proceso permanente, en el que el sujeto va descubriendo, elaborando y haciendo suyo el conocimiento, en un proceso de acción-reflexión-acción, desde su realidad y a través de la práctica social.

El educador no es el único dueño del saber, sino quién estimula el proceso de construcción del conocimiento en el alumno, propiciando el cambio de actitudes del hombre acrítico en crítico, desde la pasividad y el conformismo hasta la voluntad de asumir su destino humano, desde el predominio de tendencias individualistas al de valores solidarios.

La educación es un proceso libre, no dogmático, abierto, en el que el hombre debe alcanzar cada vez mayor autonomía. Este modelo propone una educación problematizadora, cuestionadora de la realidad, por la cual los educandos pueden aprender a aprender y no sólo a fijar determinados contenidos, sobre la base del principio de que sólo hay verdadero aprendizaje cuando hay un proceso participativo, cuando hay autogestión en los educandos.

Al contrario de la educación "bancaria", este modelo no rechaza el error, sino que lo asume como una etapa necesaria de la búsqueda del conocimiento. Interpreta el conflicto como una fuerza problematizadora que estimula el aprendizaje.

No es una educación individualista sino grupal, comunitaria. "El grupo es la célula educativa básica" afirma Freire.

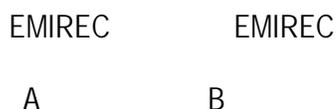
El modelo de comunicación para este tipo de educación es democrático, centrado en la participación dialógica donde se da el intercambio y la interacción entre docentes y discentes, una relación comunitaria, donde ambos sean, según el término acuñado por Cloutier, "emirecs", es decir, emisores y receptores de mensajes al unísono, interlocutores. Este tipo de educación supone una comunicación que abra múltiples canales que permita el establecimiento de diversas redes de relaciones entre los educandos y los educadores.

El énfasis en la comunicación concebida de esta forma no niega la importancia del dominio y la transmisión de información en el proceso docente ya que, como ha afirmado P.Freire "conocer no es

adivinar... la información es un momento fundamental del proceso del conocimiento" (citado en 9, p.19).

El desarrollo de la comunicación en su real sentido requiere del maestro no sólo el dominio de la expresión oral, sino saber escuchar, organizar y animar el proceso comunicativo, elaborar mensajes abiertos, que no presenten verdades acabadas, sino que estimulen la participación de los destinatarios en la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Este es el modelo de comunicación "liberador" propio de la comunicación popular y podría representarse de la forma siguiente:



En la Psicología y Pedagogía de inspiración marxista se han desarrollado modelos de educación centrados en los procesos de educación y comunicación.

A continuación presentamos una caracterización del aprendizaje como interacción, según la propuesta de V. Ya. Liaudis, a partir de los trabajos de Vigotsky y Leontiev sobre el papel de las relaciones interpersonales y de la actividad social en la determinación de la personalidad, humana.

V.Ya. Liaudis (11) ha elaborado una teoría del desarrollo de la personalidad de los estudiantes, a través de su propia actividad en el proceso docenteeducativo y de las interacciones que establece con sus compañeros, con sus profesores. Para ello supone una nueva organización y dirección del proceso docente, una nueva forma de interacción entre alumnos y maestros que desarrolle su conciencia y la autoconciencia. Se parte del concepto de que la enseñanza es interacción entre profesor y alumnos a diferencia de la enseñanza tradicional.

En el modelo de "actividad conjunta" propuesto por V.Ya. Liaudis, la posición del profesor cambia por completo, es más democrática, ya que ve a los estudiantes como compañeros de su actividad, como personalidades creadoras, no conformistas, que poseen autocontrol, autoconciencia y son capaces de cambiar sus actitudes y motivos cuando sea necesario, se promueve la comunicación diálogo. El profesor no se orienta a cada uno de los alumnos, sino al grupo de estudiantes, la actividad docente es colectiva, conjunta, donde cada cual desarrolla sus propias posibilidades, con ayuda de otros, mediante su comparación con los demás, aprendiendo de ellos, ayudando a otros. Mientras más formas de colaboración existan, más se desarrolla la individualidad, más amplia se hace la conciencia y autoconciencia.

Esta propuesta plantea la necesidad de desarrollar las formas de colaboración entre estudiantes y profesores y de los estudiantes entre sí, se promueve la solución colectiva de tareas, los exámenes colectivos, etc. En su modelo el alumno no es objeto, sino sujeto activo de la educación. El profesor no es transmisor de conocimientos sino el que construye las relaciones e interacciones con el alumno, de manera que pueda poner de manifiesto y desarrollar todas sus posibilidades.

Este enfoque supone la reestructuración de los contenidos de estudio, de las tareas, del proceso de asimilación, el empleo de situaciones problemáticas, que exijan de toda su experiencia y la

cooperación con los demás, y que resulten interesantes y significativas no sólo para los estudiantes sino también para los profesores.

Mediante esta propuesta de aprendizaje, se crean habilidades generales como la organización del tiempo, habilidades de carácter comunicativo: aprender a escucharse mutuamente, comprenderse, respetar al interlocutor en el debate, discutir las ideas y no a las personas; habilidades generalizadoras para trabajar en colectivo.

En todo el sistema de enseñanza que propone Liaudis, el centro es la interrelación profesorestudiantes y la organización por el profesor de esta interrelación. La influencia de la personalidad del profesor sobre la del alumno se realiza a través de la organización de la situación docente, que es una actividad conjunta de profesores y alumnos, son formas de colaboración en la solución de tareas que conducen cada vez más al estudiante a la autorregulación. En esta concepción los profesores no son dictadores, sino directores o inspiradores del aprendizaje de sus alumnos.

Como conclusión de los aspectos abordados en este capítulo puede afirmarse que, los vínculos entre educación y comunicación se han hecho cada vez más claros y propositivos, como resultado de una creciente tendencia democratizadora en los sistemas educativos a nivel mundial y de una teorización y práctica educativa cada vez más científica y humanizada, a nivel mundial.

Estos logros han tenido características distintivas en América Latina, cuya educación es todavía fundamentalmente tradicionalista y donde la Tecnología Educativa juega aún un importante papel. Frente a esta situación, resultan verdaderamente valiosos para una nueva conceptualización del proceso educativo, los aportes de Paulo Freire, F.E. Gutiérrez y PichónRiviere, los cuales han sistematizado la comprensión de los estrechos vínculos entre comunicación y educación.

#### BIBLIOGRAFIA

Colectivo de Autores. "Tendencias Pedagógicas Contemporáneas", Dpto. de Pedagogía y Psicología, CEPES, ENPES, Ciudad de La Habana, 1991.

2. Charles Creel, M. "Comunicación y Procesos Educativos" en Tecnología y Comunicación Educativas, México, Octubre, 1992.

3. Freire, P. "La Educación como Práctica de la Libertad". Siglo Veintiuno, Editores S.A., México, 1971.

4. Freire, P. y Pérez E., Martínez F. "Pedagogía de la Pregunta". CEDECO, 1988.

5. García Carrasco, J. "Vertientes en el Estudio de la Comunicación Educativa". Material Interno. II Taller de Educación Superior. Universidad de La Habana, 1994.

6. Gutiérrez, F.E. "Pedagogía de la Comunicación". Editorial Costa Rica, San José, Costa Rica, 1976.

7. Kaplun, M. "Del Educando Oyente al Educando Hablante". "Perspectivas de la Comunicación Educativa en Tiempos de Eclipse". En Revista Diálogos de la Comunicación. No.37, Sept/1993. FELAFACS.
8. Kaplun, M. "El Comunicador Popular". Colección Intiyan. Ediciones CIESPAL, Quito, Ecuador.
9. Kaplun, M. "El Aporte de la Comunicación a una Educación Democratizadora". CELADEC, Venezuela, 1987.
10. Kaplun, M. "Comunicación entre Grupos. El Método de CassetteForo". Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo CIIP. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Colombia, 1984.
11. Liaudis, V.Ya. "Formación de la Actividad de Estudio de los Estudiantes". Editorial Universidad de Moscú, 1989. (Traducción Dpto. de Pedagogía y Psicología CEPES).
12. Medina Liberty, A. "Aportaciones del Enfoque Vigostkiano a la Tecnología Educativa". Tecnología y Comunicación Educativas, 24 Julio/Septiembre, 1994.
13. Ministerio de Educación y Ciencias. Universidad Nacional de Educación a Distancia. "Pedagogía Social. Técnicas de Trabajo Escolar". Madrid, 1982.
14. Núñez Hurtado, C. "Permiso Para Pensar". Educación Popular. Propuesta y Debate.
15. PichónRiviere, E. "Del Psicoanálisis a la Psicología Social". Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires, 1985.
16. Poloniato, A.A. "Agotamiento del Paradigma Interdisciplinar de la Tecnología Educativa". Búsqueda de nuevas síntesis. Tecnología y Comunicación Educativa. 23 Abril/Junio, 1994.
17. Postic, M. "La Relación Educativa". Material Fotocopiado. s/f.
18. Santoyo, R. "En Torno al Concepto de Interacción" en Perfiles Educativos, No.2728, EneroJunio, 1985.
19. Sarramona, J. "Presente y Futuro de la Tecnología Educativa". Revista Tecnología y Comunicación Educativa 23 Abril/Junio, 1994.
20. Torres, Rosa Ma. "Educación Popular: Un Encuentro con Paulo Freire". Materiales para la Educación Popular, 1985.
21. "Las Teorías Críticas Latinoamericanas". Material Fotocopiado, s/f.
22. Vigotsky, S.L. "Pensamiento y Lenguaje". Moscú, Leningrado Ed. Sotzekguez, 1934.
23. Vigotsky, S.L. "Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores". Editorial CientíficoTécnica. Ciudad de La Habana, 1987.
24. Wertsch, J.V. "Vigotsky y la Formación Social de la Mente". Ediciones Paidós, 1988.

## Los objetivos de enseñanza. ¿Una necesidad para aprender y enseñar?

E. MIREYA BERRA SOCARRAS.

Dra en Ciencias Pedagógicas.

En la práctica pedagógica cubana el objetivo de enseñanza es considerado una categoría orientadora, rectora. No ocurre así en otros muchos países, donde tienen su influencia distintas tendencias pedagógicas con diferentes enfoques o puntos de vista a la hora de analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No siempre hay una plena comprensión sobre cómo debe ser o cómo debe realizarse el proceso de formación de la personalidad del estudiante. Para nuestra educación el dejar esclarecida esta cuestión de cómo formar a nuestros estudiantes es una tarea de primer orden. De ahí, que este aspecto de cómo queremos que sean nuestros estudiantes y profesionales es un asunto que le compete a toda la sociedad y especialmente a los sistemas de educación y en nuestro caso también al sistema de salud..

Por estas razones, es por lo que la educación no puede estar al margen del encargo social que el estado le ha encomendado.

‘La educación tiene una importancia enorme porque de ella parte todo...’(1 )

El objetivo tiene un carácter de esencia por cuanto en él se expresa de manera integral las características de la personalidad de nuestros estudiantes, es decir, qué conocimientos, habilidades, sentimientos, motivos, convicciones y valores debe caracterizarlo y qué papel desempeña la institución donde se forma

El objetivo como categoría didáctica responde a la pregunta para qué enseño, para qué aprendo.

De acuerdo con la posición asumida de que es una categoría orientadora, rectora, podemos plantear que el objetivo:

Orienta el trabajo de alumnos y profesores. define criterios de valoración para analizar la calidad del proceso de asimilación de los alumnos y la gestión del profesor.

- Sirve como fuente de retroalimentación.
- Determina el contenido, los medios de enseñanza y el resto del comportamiento de las categorías didácticas.

En relación con esto y para ser consecuente con lo que se plantea, nos preguntamos, puede el profesor:

Evaluar lo que no ha tratado u orientado en las actividades docentes, lo que no ha ejercitado con sus alumnos,

- Diseñar estrategias metodológicas o de aprendizaje donde sus alumnos no logren alcanzar los objetivos o que estos estén por encima de sus posibilidades reales o,
- trabajar ignorando qué acciones debe realizar el estudiante y cuáles el profesor.

Estas y otras interrogantes surgen al analizar este interesante problema, que no siempre es tratado de igual forma como ya hemos planteado, por las distintas tendencias pedagógicas y en especial por nuestros profesores. Por ejemplo, en muchos sistemas educativos, ocurre que, en sus documentos oficiales están plasmados los fines y objetivos de la educación, los que recogen el ideal del hombre que quieren formar. Estos objetivos se hacen flexible al tener en cuenta las condiciones particulares de cada región o comunidad, no obstante, algunos estudiosos del problema, plantean que, en las décadas de los años 60 y 70 se criticó duramente la inflexibilidad en la derivación de los objetivos, sin lugar a dudas esta situación provocó que se comenzara a pensar en minimizar o negar el papel de los objetivos generales de la educación, perdiendo de vista el peligro que entraña esta posición,

cuando de lo que realmente se trata es de lograr una unidad dialéctica al analizar el problema de la formación del hombre, al conjugar la interrelación de los objetivos sociales con la flexibilidad en su aplicación práctica y no en su negación.

La esencia social del proceso de formación del profesional se concreta a partir de la selección de los problemas profesionales que debe resolver y que se extraen de la propia práctica, se plasman en el perfil del profesional, y el objetivo se materializa en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del método y el contenido a tratar apoyado en los medios de enseñanza..

La filosofía marxista al sustentar la posición de que el hombre es ante todo un ser social, le está confiriendo justamente una connotación especial al papel que desempeña la actividad en la formación del hombre y al rol del trabajo en esa transformación.

La actividad, según el diccionario filosófico, es un modo específicamente humano de relación con el mundo, que constituye el proceso en el curso del cual, el hombre reproduce y transforma creativamente la naturaleza, deviniendo de esa manera en sujeto activo, y convirtiendo los fenómenos de la naturaleza que asimila en sujeto de su actividad."

Para C .Marx la actividad en su forma inicial y básica es la actividad sensorial práctica, durante la cual las personas entran en contacto práctico con los objetos del mundo circundante, experimentan la resistencia de esos objetos y actúan sobre ellos, subordinándose a sus propiedades objetivas.

Cuando nos referimos a la estructura de la actividad pensamos entre otras cosas, en objetivos en acciones y operaciones, en motivos y necesidad, en organización, en condiciones y en tiempo.

El hombre es un ser social, creador, consciente, aventaja a la abeja que hace un panal perfecto, en que antes de ejecutar su obra, el hombre la proyecta en su cerebro. Federico Engels en su obra, " El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre, "señalaba al respecto": ...cuanto más los hombres se alejan de los animales, mas adquiere su influencia sobre la naturaleza el carácter de una acción intencional y planeada, cuyo fin es lograr objetivos proyectados de antemano".

La actividad del hombre se caracteriza porque lleva implícita objetivos. Sin estos reinaría el caos, la desorientación .El objetivo implica plantearse expectativas, metas, propósitos a lograr, todo ello permite saber lo que se quiere, hacia donde dirigirse. Constituye un deseo, una aspiración.

Por lo antes expuesto y para el desarrollo exitoso del proceso de enseñanza- aprendizaje, es necesario que los alumnos no sólo conozcan los objetivos de enseñanza de los programas, sino que, comprendan qué se espera de ellos, qué deben hacer y darles la posibilidad de que ellos mismos elaboren o construyan los objetivos así como elaboren las condiciones que favorezcan su logro.

Un aspecto relacionado con lo planteado anteriormente, tiene que ver con el trabajo del docente para implicar al alumno con el proceso, para que los objetivos los haga suyos y los interiorice, de manera que de objetivos de enseñanza se conviertan en objetivos personales.

Para lograr esto el alumno debe ser partícipe del planteamiento de los objetivos, de hecho el que pueda plantear dudas o cuestionamientos, expectativas y que de forma individual y colectiva se tome en cuenta su reflexión sobre el problema, permite su implicación personal.

Así por ejemplo, cuando nos enfrentamos con los estudiantes el primer día de clases y se les presenta la asignatura se puede hacer el encuadre del programa, de esta forma le estamos dando la posibilidad de que estos conozcan las partes que integran el programa, las analicen, planteen las dudas, las inquietudes, las preocupaciones y lo que es más, sus compromisos para vencer el programa.

El objetivo es definido, por algunos autores, entre ellos Carlos Alvarez de Zayas, como un modelo pedagógico que durante el proceso docente se logra, en el modo de actuar, pensar y sentir del estudiante.

En el caso de las Ciencias Médicas, tendríamos que preguntarnos por ejemplo, que médico, enfermera, estomatólogo o tecnólogo, quisiéramos formar, qué cualidades de la personalidad deben caracterizarlo, qué valores, convicciones, deben formar parte de su actuación profesional y personal. Para ello, es esencial tener presente el modelo del profesional que queremos formar, para así, diseñar el tipo de formación, lo que en esencia significa tener presente como premisa fundamental, cómo es nuestro sistema de salud, qué principios lo caracterizan, para qué está diseñado, para curar o prevenir. Estas y otras interrogantes tienen que plantearse para poder diseñar los objetivos.

En resumen, para diseñar objetivos hay que tener en cuenta, la dimensión social de la profesión, los adelantos de la revolución científico - técnica y el desarrollo alcanzado por la ciencia. A su vez, es clave conocer el nivel de entrada que tienen los estudiantes de ahí que, la realización de un diagnóstico garantiza la caracterización de cada estudiante, lo que posibilita lograr una mayor eficiencia en el aprendizaje, ya que permite diseñar estrategias de aprendizaje en función de los objetivos planteados.

La práctica nos dice que para redactar objetivos de enseñanza se deben cumplir algunos de los requisitos que a continuación se señalan.

Que sean:

Comprensibles: Claridad en lo que se desea lograr.

Alcanzables: Adecuado a las condiciones.

Medibles: Que contengan indicadores que permitan valorar los resultados.

Para muchos profesores que constantemente tienen que elaborar objetivos, bien para la realización de actividades docentes o por tareas relacionadas con la confección de programas o curriculum de pre o post-grado, y en particular para las ciencias médicas, de acuerdo con las funciones que tienen que realizar nuestros egresados y para que puedan desempeñar con calidad las acciones de prevención, promoción curación y rehabilitación y con la concepción de que más que curar o tratar enfermos, de lo que se trata es de preservar la salud, en este caso, la enseñanza va más allá del aula y se interna en los servicios de salud, en la comunidad, en el hogar, en la familia. Con el enfoque de la enseñanza de las profesiones de las ciencias médicas que estudia al hombre como una integridad bio - psico-social, el proceso de formación tiene en cuenta los componentes académico, laboral y el investigativo y se desarrolla sobre la base de la identificación y de solución de problemas.

Al seleccionar una forma para redactar objetivos, los docentes recurren al lenguaje de las habilidades, si se tiene en cuenta que, la formación de una habilidad requiere de un fundamento teórico para su comprensión.

La habilidad está vinculada con la solución de tareas docentes entendidas como acciones que realizan los alumnos y el profesor para alcanzar el logro de objetivos; a partir de ella se seleccionan los contenidos necesarios que garantizan su comprensión y asimilación.

Existen verbos como comprender, mostrar, conocer, demostrar, dominar, que por su ambigüedad han sido ampliamente criticados por los estudiosos del tema. Algunos de estos verbos pudieran figurar como objetivos de una carrera o año y que se van concretando en la medida que el plan de estudio se va cumpliendo.

Qué tiene que hacer un estudiante de licenciatura en enfermería cuando le decimos que debe conocer o saber el proceso de atención de enfermería, no sería más lógico plantearle, por ejemplo, que defina el concepto, que lo identifique, o que lo explique en condiciones reales o simuladas y así desplegar la actividad en función de la habilidad que se quiere formar, qué debe hacer, identificar o definir o aplicar etc. de lo que se trata, es de seleccionar aquellos conceptos, leyes, teorías, categorías de la ciencia que necesita el alumno para formar la habilidad.

El dominio de la habilidad implica que el estudiante sabe cómo aplicarla, en qué condiciones y circunstancias.

Se entiende por habilidad la formación psicológica ejecutora particular constituida por un sistema de acciones y operaciones dominadas que garantiza la ejecución del sujeto bajo control consciente.

N.F. Talizina plantea que cualquier imagen sea percepción, representación o concepto debe estar relacionada con un determinado sistema de acciones.

Las acciones, las operaciones constituyen un mecanismo de conceptos propiamente psicológico.

Continúa planteando que, las acciones intervienen como medio de existencia del concepto, al margen de las acciones, éste no puede ser asimilado ni aplicado posteriormente en la solución de problemas.

Esta autora señala algo muy importante, para esclarecer los conceptos de acción y operación y es que, según ella, son conceptos relativos, lo que en una etapa del aprendizaje interviene como acción en otra se hace operación.

Para determinar un sistema de habilidades se tiene en cuenta que:

- Estén orientadas hacia ideas rectoras,
- Se formen apoyándose en las leyes del proceso de asimilación.
- Estén orientadas hacia la solución de problemas y la formación de los modos de actuación profesional de acuerdo con el objeto de la profesión.

A partir de los criterios señalados anteriormente se puede estructurar un sistema de habilidades que contempla habilidades prácticas, o propias de la ciencia, las lógico-formales y las docentes o propias del estudio.

Entre las habilidades lógico- formales tenemos:

Comparar, identificar, definir, clasificar, describir y explicar.

Existen también las operaciones y métodos del pensamiento como el análisis y la síntesis, la abstracción y concreción, la generalización y la particularizaron, la deducción y la inducción.

Las propias de las ciencias, permiten orientarse en los problemas de la profesión, teniendo en cuenta, la lógica de la ciencia en la solución de los problemas mediante la aplicación de sus métodos, técnicas y procedimientos.

Así tenemos por ejemplo en medicina la habilidad de pronosticar y en enfermería el proceso de atención de enfermería.

Las habilidades docentes o de estudio, posibilitan que el estudiante sea capaz de planificar y organizar su régimen de estudio, de orientarse en el trabajo independiente, de tomar notas de clase, de redactar informes, hacer esquemas, cuadros sinópticos ,buscar información científica y extraer ideas esenciales de un texto.

Un aspecto de carácter metodológico que debe quedar claro para el docente es que debe ser objeto de su trabajo el lograr la formación y desarrollo de estas habilidades y operaciones del pensamiento a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de ahí que sea necesario que el colectivo elabore estrategias de aprendizaje para la enseñanza, aplicación y control de estos contenidos.

De lo que se trata es que, el alumno aprenda, por ejemplo, a hacer una comparación o una identificación, ya que son procesos diferentes. Cuando comparamos estamos determinando características esenciales y no esenciales de los objetos o fenómenos que se van a comparar estableciendo semejanzas y diferencias entre ellos y ofreciendo los elementos de la comparación,

cuando identificamos establecemos las características necesarias y suficientes que nos permita destacar el concepto de referencia, lo que equivale a decir que es ese el concepto y no otro.

Investigaciones realizadas en este aspecto en algunos centros de la educación superior, nos confirman lo planteado en este sentido, ya que hay estudiantes que no saben aplicar estos procedimientos.

Es importante tener en cuenta que el contenido tiene una serie de características, que se manifiestan en aspectos cualitativos en cuanto al grado de dominio de ese contenido. Estas características son: el nivel de asimilación, el de profundidad y el de sistematicidad.

El nivel de asimilación nos plantea lo que el estudiante va a hacer con esos contenidos y habilidades, si de lo que se trata, es de su repetición o de su aplicación en condiciones nuevas.

Existen cuatro niveles reconocidos por varios autores, ellos son el de familiarización, el de reproducción, el productivo y el de creación.

Caracterizaremos de manera general estos niveles.

Nivel de familiarización: es precedente al reproductivo, aquí el estudiante solo está en condiciones de mencionar lo que se le ha dado del contenido, este es un nivel muy elemental y es propio de la enseñanza memorística, el nivel de reproducción, va un poco más allá, es decir, el estudiante repite todo lo que el profesor le ha enseñado, puede trabajar con modelos o sin modelos, pero como es de suponer, la enseñanza no puede aspirar solo a que el alumno repita y que se convierta en un reservorio de conocimientos sin saber que hacer con ellos o como aplicarlos, luego entonces existe otro nivel el productivo, que exige del estudiante que aplique lo ya conoce pero en situaciones nuevas para él, puede resolver problemas, ejercicios y otras tareas que exijan como hemos señalado la aplicación de los conocimientos y las habilidades.

Existe un nivel superior a los anteriores el creativo. El estudiante en este nivel resuelve problemas nuevos para él sin poseer todos los elementos, o todo el contenido que necesita para su solución, pero se plantea hipótesis, métodos, para llegar a su solución. Evidentemente este nivel exige de la aplicación de la lógica de la investigación.

Para el profesor que tiene la misión de organizar el proceso, a veces le puede parecer que es difícil delimitar hasta donde llega un nivel y hasta donde el otro, pero en la medida que gana en experiencia y maestría pedagógica esta dificultad se va eliminando.

El nivel de profundidad es otra de las características que tiene el objetivo, y él nos plantea el grado de esencia con que se trabaja éste. Es decir, hasta donde hay que penetrar o profundizar en los contenidos, si de lo que se trata es de identificar, por ejemplo, una ley o teoría o de su aplicación, por supuesto, esto está muy relacionado con los niveles de asimilación del contenido pero no se identifican.

Y por último tenemos el nivel de sistematicidad o generalidad del contenido, que tiene que ver con el grado de complejidad con que se va a trabajar el conocimiento o la habilidad, ello tiene que ver, con la derivación gradual de los objetivos y da también una medida de cómo se van integrando de esos contenidos.

De lo que se trata es de que el profesor tiene que conocer muy bien el programa y el plan de estudio, para hacer ese desglose o derivación a que hemos hecho referencia, de ahí que los objetivos puedan ser generales, particulares o de temas y específicos que son los referidos a una actividad docente.

El objetivo debe expresar claramente el nivel de sistematicidad del contenido, el nivel de profundidad y el de asimilación, en la medida que el profesor profundice en cada uno de ellos, irá ganando en calidad el proceso de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia la preparación de nuestros futuros profesionales.

Un último aspecto que no queremos dejar de mencionar es la clasificación de los objetivos en educativos e instructivos, uno dirigido a la formación de valores, convicciones, sentimientos y convicciones y el otro dirigido básicamente al dominio del contenido. Sin embargo, la práctica ha demostrado que en el quehacer pedagógico esta separación es imposible realizarla.

La labor docente, siempre debe estar acompañada del mensaje educativo si tenemos en cuenta, que la clase es una de las vías para realizar el trabajo educativo, pues en ese trabajo siempre estará presente la formación de cualidades de la personalidad como, la responsabilidad, la disciplina, el amor a la patria, la honestidad, la solidaridad, el internacionalismo, el cumplimiento del deber, entre otras, valores que deben formarse en cualquier actividad docente como ya hemos señalado.

Conclusiones.

Los objetivos de enseñanza constituyen una categoría didáctica importante que permite dirigir el trabajo de alumnos y profesores para lograr la formación del profesional que queremos formar.

## **LOS CONTENIDOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE UN SISTEMA DE HABILIDADES PARA LAS CARRERAS EN CIENCIAS DE LA SALUD.**

Dra C. NATACHA RIVERA MICHELENA

### PROLOGO

Se realiza un análisis de la estructura de la actividad de Leontiev, que permite entender a la actividad de estudio en su carácter sistémico y dinámico y el motivo que la incita como su nudo medular, con el propósito de contribuir a la dirección más eficiente y eficaz del proceso docente. Un trabajo de coordinación entre diferentes disciplinas de las carreras en ciencias de la salud permitió la determinación, derivación y sistematización de un sistema de habilidades orientado a garantizar la formación de los modos de actuación profesional. Contempla las habilidades de: operaciones y métodos del pensamiento, autoeducación, lógicas del pensamiento y específicas de la profesión. El sistema de habilidades propuesto es trascendente para la formulación de los objetivos, la integración de los contenidos y el desarrollo de los métodos de enseñanza y aprendizaje. El mismo se utiliza en el perfeccionamiento de los planes y programas de estudios en ciencias de la salud y puede valorarse su utilidad y aplicación en otras carreras y niveles educacionales precedentes, a los cuales corresponde realmente su formación.

Palabras clave: ENSEÑANZA / métodos; APRENDIZAJE; EDUCACION DE PREGRADO EN MEDICINA; CUBA.

### INTRODUCCION

La concepción sistémica de las habilidades que se proponen implica su análisis a partir de la consideración esencial de que existe una relación dialéctica entre el sistema de habilidades y el sistema de conocimientos, lo que garantiza que en modo alguno se entiendan ambos sistemas como independientes o paralelos.

Las bases teóricas del presente trabajo se fundamentan en la estructura de la actividad de Leontiev, la teoría de la actividad de estudio concebida por Galperin y desarrollada y divulgada en nuestro país por Talizina, y los criterios para la dirección del proceso docente-educativo en la educación superior de Alvarez Zayas.

En la elaboración del sistema de habilidades propuesto se emplearon otras fuente de consulta para su determinación, caracterización y sistematización.

El principio metodológico que sustenta la base científico-psicológica de la dirección del proceso docente-educativo lo encontraremos en la estructura de la actividad que permite entender la actividad humana en el marco de su carácter sistémico y dinámico y cuyo "nudo medular" está en el motivo que la incita. De esta forma se pone de manifiesto como las acciones que se despliegan expresan la célula del comportamiento del hombre y se dirigen en todos los casos al logro de los objetivos conscientemente planteados, y en función del motivo que se relaciona con la actividad en cuestión.

Al mismo tiempo los procedimientos que garantizan el logro de las acciones, se encuentran en las operaciones cuya determinación está dada por las circunstancias o condiciones en las que el hombre despliega la actividad.

Por lo tanto es indispensable la consideración de la estructura de la actividad de Leontiev, teniendo en cuenta su carácter sistémico y dinámico (figura ).

FIGURA 15.-



En el caso del proceso docente-educativo se trata precisamente de la formación y desarrollo de un tipo específico de la actividad del estudio, por lo que la estructura antes señalada garantiza una más eficiente consideración y tratamiento en el proceso de su dirección.

En este sentido, para que tenga lugar la actividad de estudio, es preciso que se manifieste una coincidencia entre el motivo y los objetivos que incitan al estudiante, pues de esta forma las acciones que él despliega realmente estarán en íntima relación con su motivo, como concreción de sus necesidades profesionales.

Una vía para que esta coincidencia tenga lugar es la correcta selección de los problemas docentes vinculados a la vida profesional del futuro egresado, lo que debe caracterizar el contenido de la tarea docente como célula base del proceso pedagógico.

La tarea docente se manifiesta como materialización de los objetivos que el estudiante debe lograr y para lo cual tiene que desplegar acciones (habilidades). En la medida que solucione estas tareas va siendo capaz de, o sea, se van desarrollando en él habilidades para la actividad prevista por el profesor.

El logro de estas acciones (habilidades) implica su automatismo, su transformación en operaciones (hábitos) lógicas o prácticas, lo que es fundamental en el desarrollo cognoscitivo del estudiante, pues libera su conciencia, que de esta forma queda en óptimas condiciones de asimilar nuevos contenidos (habilidades-conocimientos) y desarrollar una mayor independencia y creatividad en la solución de los problemas que como profesional tendrá que enfrentar.

En una síntesis muy apretada se ha querido fundamentar el porqué de la necesidad de la derivación deductiva de los contenidos, desde el modelo del profesional (sistema de objetivos generales, educativos e instructivos) hasta la clase, lo que implica de hecho derivar habilidades y conocimientos que, como precedentes, garantizan en última instancia los modos de actuación profesionales que se expresan en el plan de estudio y que están en función de la solución del problema esencial que la sociedad contemporánea le plantea al médico, elevar los niveles de salud de la población.

Teniendo en cuenta los argumentos anteriores, es imprescindible en los años iniciales de la carrera establecer un trabajo de coordinación entre las diferentes disciplinas que se imparten. Es necesario partir del sistema de habilidades planteado en ellas para estructurar el sistema de habilidades del ciclo básico, del año escolar y del semestre, con el propósito de establecer la estrategia y la táctica para la formación de los modos de actuación profesional en los diferentes niveles. Esto permite dar sólidos pasos en el logro de la necesaria vinculación básico-clínica o lo que es lo mismo, entre los años iniciales y finales de la carrera, pues sólo así se podrá, de forma objetiva y científica, ir desarrollando los modos de actuación proyectados en el modelo del profesional.

Estas ideas permiten comprender sin lugar a dudas la lógica y necesidad de:

- Precisar y determinar las habilidades esenciales que se han de desarrollar en el ciclo básico (para garantizar su precedencia durante los años iniciales de la carrera).
- Considerar las habilidades precedentes que se deben desarrollar (en función de su conversión en operaciones de habilidades de mayor nivel de jerarquía) teniendo en cuenta los problemas profesionales que ha de resolver el futuro egresado.

- Responsabilizar a las distintas disciplinas en la formación y desarrollo de determinadas habilidades, lo que no significa que no se utilicen y tengan en cuenta por el resto de las disciplinas, pues de lo que se trata es de la formación de un sistema de habilidades en el estudiante como elemento fundamental y esencial en el desarrollo de los modos de actuación profesional.

## DETERMINACION DEL SISTEMA DE HABILIDADES

En la determinación del sistema de habilidades, con el propósito de asegurar la adecuación del sistema de conocimientos, es fundamental considerar que se cumplan 3 requisitos.

- Estén orientadas hacia las ideas rectoras y permitan revelar o profundizar en la esencia de los conocimientos.
- Se formen apoyándose en las leyes del proceso de asimilación y con la calidad requerida, en función de los problemas fundamentales que sustentan la carrera (en nuestro caso, los problemas de salud).
- Estén orientadas hacia la solución de tareas y la formación de los modos de actuación profesional que permitan el logro de los objetivos.

El sistema de habilidades está determinado por las relaciones del hombre con el objeto de su profesión y en función de los problemas que debe resolver, por tanto, contempla:

- Habilidades docentes (autoeducación).
- Habilidades lógico-intelectuales.
- Habilidades específicas o propias de la profesión.

La determinación, derivación, caracterización y sistematización del sistema de habilidades propuesto contribuye a su desarrollo por parte de las asignaturas responsabilizadas con esto.

Con un criterio operacional se propone para las carreras en ciencias de la salud el sistema de habilidades siguientes:

### a) De autoeducación:

- Esclarecimiento del contenido que se ha de asimilar.
- Procesamiento del contenido que se ha de asimilar.
- Fijación organizada del contenido que se debe asimilar.
- Autocontrol de la actividad de estudio desplegada.

### b) Operaciones y métodos del pensamiento:

- Análisis y síntesis.
- Abstracción y concretización.
- Generalización y particularización.
- Deducción e inducción.

### c) Lógico-intelectuales:

- Comparar.
- Identificar.
- Definir.
- Clasificar.
- Describir.
- Explicar.
- Interpretar.
- Predecir.

d) Lógico dialécticas:

Revelar las manifestaciones de las leyes y las categorías generales del desarrollo en el objeto de la profesión, mediante el enfoque dialéctico de los conocimientos y durante el proceso de formación de las restantes habilidades por todas las disciplinas, como tendencia esencial en la dirección del proceso docente-educativo.

e) Específicas de la profesión:

Orientarse en el modo de actuación profesional teniendo en cuenta la lógica de la profesión y de la ciencia y su contribución a la solución de los problemas de salud mediante la selección y aplicación de sus:

- Métodos ( de solución de problemas, clínicos, epidemiológicos, de enfermería y tecnológicos).
- Técnicas.
- Procedimientos.
- Habilidades (de salud, técnicas, educativas, investigativas, de dirección y especiales).

#### DERIVACION DEL SISTEMA DE HABILIDADES

Los diferentes grupos de habilidades que conforman el sistema presentan las relaciones jerárquicas y de coordinación que aparecen en la figura 16.

FIGURA 16.- Sistema de habilidades

La derivación del sistema de habilidades lógico-intelectuales se concibió de la forma que se expone en la figura 17. La concepción sistémica y dinámica de las habilidades que se proponen reafirman los argumentos teóricos planteados al inicio de este trabajo, referidos a la estructura de la actividad, por lo que las habilidades lógico-intelectuales de salida del ciclo básico de interpretar y predecir tienen una precedencia en acciones preliminares, que se transformarán en operaciones de estas habilidades .

FIGURA 17.- Sistema de habilidades lógico-intelectuales

## SISTEMATIZACION DEL SISTEMA DE HABILIDADES

A continuación, por su carácter novedoso, se ofrece la caracterización y el sistema de operaciones que integran las habilidades de autoeducación y lógico intelectuales propuestas.

Habilidades de autoeducación

### ESCLARECIMIENTO DEL CONTENIDO QUE SE HA DE ASIMILAR

a) Caracterización de la habilidad:

Se corresponde con la etapa de comprensión de los contenidos del proceso instructivo y tiene como requisito para su desarrollo el carácter consciente y activo de la actividad de estudio y la utilización, sobre todo, de habilidades relacionadas con las operaciones y métodos del pensamiento y la búsqueda y empleo de la información científica, que permiten la determinación del significado, sentido o alcance general de los contenidos que se han de asimilar para solucionar los problemas.

b) Sistema de operaciones:

- Concentrar su atención en su ejecución y desempeño.
- Precisar el contenido decodificando la información.
- Buscar y utilizar la información científica.

### PROCESAMIENTO DEL CONTENIDO QUE SE HA DE ASIMILAR

a) Se corresponde con la etapa de asimilación de los contenidos del proceso instructivo y tiene como requisito para su desarrollo, además de las habilidades señaladas en el esclarecimiento de los contenidos, la utilización en la ejecución de las tareas asignadas o previstas, de las habilidades lógico intelectuales, lógico dialécticas y específicas de la profesión, necesarias para la solución de los problemas.

c) Sistema de operaciones:

- Ejecutar las tareas asignadas o previstas.
- Restablecer la lógica interna del contenido.
- Determinar las relaciones jerárquicas y de coordinación de los contenidos analizados.

## FIJACION ORGANIZADA DEL CONTENIDO QUE SE DEBE ASIMILAR

### a) Caracterización de la habilidad:

Se corresponde con la etapa de dominio de los contenidos del proceso instructivo y tiene como requisito para su desarrollo, además de la utilización de las habilidades de operaciones y métodos del pensamiento, lógico intelectuales, lógico dialécticas y específicas de la profesión, la formación de las estrategias del pensamiento y la aplicación en la práctica de los métodos, técnicas y procedimientos del trabajo profesional empleados en la solución de los problemas.

### b) Sistema de operaciones:

- Expresar de forma organizada y resumida el contenido.
- Defender los criterios y facilitar la comprensión y discusión.
- Utilizarlos métodos, técnicas, procedimientos, habilidades y conocimientos de elección en la solución de los problemas.

## AUTOCONTROL DE LA ACTIVIDAD DE ESTUDIO DESPLEGADA

### a) Caracterización de la habilidad:

Se corresponde con la etapa de evaluación de los contenidos del proceso instructivo y tiene como requisito para su desarrollo la evaluación de la eficiencia y efectividad de los métodos de estudio y trabajo empleados en el esclarecimiento, procesamiento y fijación organizada de los contenidos y el ajuste de su comportamiento de acuerdo con la experiencia acumulada.

### b) Sistema de operaciones:

- Utilizar con claridad y oportunamente el lenguaje, y en especial los términos médicos.
- Evaluar la eficiencia, eficacia y efectividad del método de estudio y trabajo.
- Ajustar su comportamiento al identificar sus éxitos y limitaciones.

## HABILIDADES LOGICO-INTELECTUALES

### COMPARAR

#### a) Caracterización de la habilidad:

Dirigir la actividad, alternativa o simultáneamente hacia dos o más objetos para descubrir sus relaciones y estimar sus diferencias o semejanzas. Para comparar se confrontan 2 objetos en razón de alguna característica, propiedad, calidad o circunstancia común a los dos.

Constituye una operación racional primaria de todo el desarrollo intelectual, por lo tanto desempeña un papel esencial en el conocimiento, principalmente como premisa fundamental de la generalización, el razonamiento y el establecimiento de juicios.

b) Sistema de operaciones:

- Determinar las características esenciales y no esenciales de los objetos de estudio.
- Precisar las características generales y esenciales.
- Establecer el fundamento de comparación.
- Contraponer los objetos por dicho fundamento.

## IDENTIFICAR

a) Caracterización de la habilidad:

Determinar que dos o más objetos aparezcan y se consideren como uno mismo. Reconocer si el objeto es el que se busca como perteneciente al concepto de referencia.

La identificación se establece a partir de la constatación de los rasgos, características, propiedades o cualidades esenciales de los objetos, lo que permite su inclusión en la categoría o concepto dado.

b) Sistema de operaciones:

- Destacar el concepto de referencia.
- Establecer el sistema de características necesarias y suficientes.
- Verificar si el objeto de estudio posee todas las características necesarias y suficientes.

## DEFINIR

a) Caracterización de la habilidad:

Delimitar, enunciar con claridad y exactitud la significación o naturaleza de un término, fenómeno o actividad.

La definición implica la exacta determinación lógica de las características esenciales (genéricas o distintivas) de un término, objeto, fenómeno o actividad. Es un recurso lógico que permite conocer exactamente la extensión y comprensión de un concepto, precisando su estructura y su función.

La definición simplifica las complejas descripciones que se encuentran en la ciencia.

b) Sistema de operaciones:

- Considerar las relaciones de subordinación.
- Precisar las características necesarias y suficientes del objeto de estudio.
- Distinguir los específicos de la clase o subclase.

## CLASIFICAR

a) Caracterización de la habilidad:

Dividir, ordenar o disponer por clases, categorías o conceptos. Determinar la clase o grupo a que corresponde el término, objeto, fenómeno o actividad.

Esto supone el análisis, la comparación y la abstracción de las diferencias individuales, la clasificación adquiere importancia especial en las ciencias que tienen por objeto el estudio de los seres vivos.

Generalmente, en la clasificación se toman como base las características esenciales y tienen entonces en este caso un valor cognoscitivo. No obstante, también puede tener lugar a partir de características no esenciales, cuyo objetivo fundamental será la sistematización, por lo que puede plantearse que son clasificaciones convencionales.

b) Sistema de operaciones:

- Elegir un fundamento de clasificación.
- Dividir el conjunto de objetos en todos los grupos o subclases teniendo en cuenta el fundamento elegido.
- Elaborar un sistema jerárquico de clasificación.

## DESCRIBIR

a) Caracterización de la habilidad:

Representar términos, objetivos, fenómenos o actividades, gráficamente o por medio del lenguaje oral o escrito, con los detalles suficientes (atributos peculiaridades y distintivos) que permitan una caracterización para la determinación exacta de ellos.

La descripción es base de la explicación, se hallan estrechamente concatenadas, se transforman dialécticamente una en otra. Sin describir los hechos es imposible explicarlos.

b) Sistema de operaciones:

- Identificar
- Clasificar
- Destacar las características fundamentales.

## EXPLICAR

a) Caracterización de la habilidad:

Poner de manifiesto la esencia del término, objeto, fenómeno o actividad dada. La explicación puede tener lugar:

- Por medio de lo general (analogía, modelo):

Cuando hay puntos de referencias que encierran aspectos esenciales a partir de los cuales se precisan o se ponen de manifiesto los elementos que permiten generalizar la realidad objetiva con la que se relaciona el sujeto.

- Por medio de la relación causal:

En este caso, como punto de referencia se considera la relación causa-efecto que permite profundizar en el estudio de la realidad objetiva con la que se relaciona el sujeto, a partir de la consideración de que todo efecto tiene una precedencia que se constituye en el aspecto esencial de su fundamentación.

- Por medio de una ley, regularidad, principio, esencialidad:

En este caso, como punto de referencia se cuenta una relación que es posible establecer entre los elementos de la realidad objetiva que se estudia, lo cual está sujeta a leyes objetivas analíticas que garantizan la correcta comprensión y fundamentación de los objetos, fenómenos o actividades.

La explicación está directamente relacionada con la descripción, se basa en ella. Partiendo de la explicación únicamente se puede dar la predicción científica.

Es un recurso lógico-metodológico en virtud del cual un concepto o una representación conocida se fundamenta o se argumenta a partir de precisiones científicas.

b) Sistema de operaciones:

- Identificar.
- Clasificar.
- Determinar las características esenciales implicadas.
- Relacionar estas características entre sí o con la situación analizada.

## INTERPRETAR

a) Caracterización de la habilidad:

Atribuir de significado los términos, objetos, fenómenos y actividades, de modo que adquieran sentido.

La interpretación es posible a partir de la determinación del universo y/o sistema(s) que lo integran y del significado que tienen los componentes producto de sus interrelaciones. Mediante la interpretación se formula la veracidad lógica y real de los juicios (analíticos y sintéticos) y su interdependencia.

b) Sistema de operaciones:

- Descomposición de un todo en sus partes mediante el análisis para descubrir:
  - . En el objeto sus componentes.
  - . En su fenómeno complejo sus elementos más simples.

- . En un proceso sus etapas o tendencias contradictorias.
- Determinar los nexos o relaciones esenciales (jerárquicas y de coordinación) entre los componentes, elementos, etapas o tendencias atribuyéndole un significado (estructura).
- Determinar la relación entre los objetos, fenómenos y/o procesos (función).
- Determinar la dinámica de los objetos, fenómenos y procesos como un todo íntegro mediante la síntesis, considerando sus partes, propiedades, relaciones y leyes de su desarrollo (relación entre la estructura y función).

## PREDECIR (PREDICCIÓN CIENTÍFICA)

### a) Características de la habilidad:

Prever fenómenos de la naturaleza y la sociedad no observados ni establecidos aún experimentalmente. La predicción científica se basa en la generalización de datos teóricos y experimentales y en la consideración de las leyes objetivas del desarrollo. Puede ser de 2 tipos fundamentales.

- Relativa a fenómenos desconocidos o no registrados en experimentación pero existentes.
- Relativa a fenómenos que pueden ocurrir en el futuro si se dan determinadas condiciones.

Se basa en hacer extensivas las leyes conocidas de la naturaleza y/o de la sociedad de una esfera de fenómenos desconocidos o aún sin aparecer donde las leyes conservan su vigencia.

### b) Sistema de operaciones:

- Interpretar los objetos, fenómenos o procesos mediante la determinación del todo, a partir del significado de sus partes, propiedades, relaciones y leyes de su desarrollo.
- Determinar sus componentes, funciones, propiedades, relaciones o regularidades esenciales que estén implicados en la situación antes planteada.
- Tener en cuenta las condiciones en las que tienen o no lugar el objeto fenómeno o proceso que se analiza.
- Precisar los datos, teóricos experimentales y las leyes objetivas del desarrollo que deben ser consideradas en la solución del problema planteado.
- Inferir las consecuencias, a partir de los hechos analizados, sobre el comportamiento de:
  - . El objeto, fenómeno o proceso.
  - . Sus relaciones.
  - . Las causas que provocan su manifestación o existencia.

## CONCLUSIONES

El logro por los estudiantes del sistema de habilidades que se propone, sólo podrá materializarse en la medida que los docentes de las diferentes disciplinas lo dominen; estén convencidos de la lógica interna que garantiza la formación del profesional al que se aspira, capaz de resolver problemas de

forma independiente y creadora; y comprendan que la vía para lograr este propósito reclama de un esfuerzo mancomunado de unidad de pensamiento y acción.

El sistema de habilidades propuesto puede ser utilizado en diferentes carreras en ciencias de la salud en el perfeccionamiento del plan y los programas de estudios y del proceso docente-educativo.

Puede valorarse su aplicación y ajustes en otras profesiones y niveles educacionales precedentes a los que corresponde en realidad la formación de estas habilidades.

## **LOS MÉTODOS Y LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE**

La sociedad plantea sus necesidades a las instituciones docentes, y surgen así los objetivos hacia los cuales han de dirigir sus esfuerzos profesores y alumnos.

El contenido de la educación se revisa y actualiza continuamente para garantizar su carácter científico, pero este perfeccionamiento tiene que ir acompañado de la revisión de los métodos que han de propiciar la eficiente dirección del proceso docente-educativo. Por ser el método el medio más importante para estructurar ese proceso, no debe entenderse como algo estático, como algo que se basa simplemente en el acto concreto de transmitir información y orientación. Más bien, el método es un proceso; él se refiere a la serie de acciones, a la estrategia que debe seguirse para el logro de objetivos de la enseñanza y la educación. El método no puede concebirse como una "receta" ni considerarse como una simple forma de enseñar o educar.

Por otra parte, las necesidades de la sociedad actual ha provocado la introducción, cada vez más acentuada, de métodos de carácter investigativo o de búsqueda de conocimientos en la enseñanza, con vistas a la formación del hombre creador, capaz de dominar y transformar la realidad que lo rodea en beneficio del desarrollo de la humanidad, y de enfrentar las difíciles tareas que el desarrollo científico-técnico plantea al trabajador contemporáneo. No obstante, se mantienen diferencias entre las condiciones en que investiga el científico de aquellas en las que investigan los educandos. El científico busca el conocimiento de la realidad para su dominio y dirección, va en búsqueda de lo ignorado para ampliar el caudal de conocimiento humano; mientras que los estudiantes buscan el conocimiento de problemas ya resueltos por la ciencia, y esta actividad se dosifica en su contenido y nivel de independencia, a través de su proceso de formación.

Los métodos constituyen un factor fundamental, tanto para la adquisición de los conocimientos, habilidades y hábitos como para el desarrollo de la capacidad cognoscitiva y de la creadora, la formación de intereses, sentimientos y actitudes, la asimilación de principios ideológicos, morales y éticos, en fin, la formación de hombres con una concepción científica del mundo, con elevadas convicciones morales, políticas e ideológicas, capaces de intervenir consciente y exitosamente en el proceso de desarrollo social en que la humanidad progresista está comprometida.

Mucho se ha debatido por docentes y pedagogos acerca del lugar que ocupan los métodos de enseñanza en la Escuela Superior. Las posiciones van desde la subestimación del método de enseñanza, que se manifiesta al afirmar que basta con que el docente domine el contenido, hasta la

absolutización del lugar que el método de enseñanza ocupa en el proceso pedagógico(1). La pedagogía actual discrepa de ambas posiciones extremas, y sitúa al método de enseñanza en su justo lugar, al expresar su relación con el objetivo, el contenido y las formas de organización de la enseñanza.

### LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA: CONCEPTUALIZACIÓN.

El proceso de enseñanza lleva implícito el sistema de categorías: objetivo–contenido–método, entendiéndose por objetivo la anticipación del desarrollo y transformación que desea lograr en la personalidad del estudiante; contenido, la base para lograr el objetivo, es el material fijado en el plan de estudio y sus programas, el cual ha sido seleccionado y dispuesto atendiendo a aspectos ideológicos, filosóficos, lógicos, pedagógicos y psicológicos; y método, que es la vía principal y el sistema de acciones que siguen profesores y alumnos para alcanzar el objetivo(2)(3)(4).

Método significa: “Vía hacia” o camino de cognición. El método significa reflexionar acerca de la vía que se tiene que emprender para lograr un objetivo.

Para definir el método de enseñanza debemos tener presente que es:

- Un conjunto de procedimientos del trabajo docente.
- Una vía mediante la cual el profesor conduce a los educandos del desconocimiento al conocimiento.
- Una forma del contenido de la enseñanza.
- La actividad de interrelación entre el profesor y el educando destinada a alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es decir que, Método de Enseñanza es la vía principal que toman el maestro y el alumno para lograr los objetivos fijados en el plan de enseñanza, para impartir o asimilar los contenidos fijados en dicho plan. Los métodos de enseñanza son muestras de acciones, series de acciones de modos de conducta del maestro y para dirigir el proceso de instrucción y educación de un modo objetivo, planificado y efectivo.

Cualquier método de enseñanza constituye un sistema de acciones del maestro, dirigido a un fin. Mediante él se organiza la actividad cognoscitiva y la práctica del educando para asegurar que éste asimile el contenido de la enseñanza.

Desde el punto de vista filosófico, el método es: La forma de asimilación teórica y práctica de la realidad, que parte de la regularidades del movimiento del objeto estudiado, o como el sistema de principios reguladores de la actividad transformadora práctica, cognoscitiva y teórica.

Los métodos de enseñanza deben definirse como los modos de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes, que aseguran el dominio de los conocimientos, métodos de conocimientos y actividad práctica, así como el proceso formativo en general.

El método de enseñanza se apoya, no sólo en fundamentos lógicos dados principalmente por el objeto de estudio, sino también en fundamentos psicológicos y pedagógicos determinados por las condiciones de la situación enseñanza-aprendizaje. Cada método de enseñanza supone una

estructura psicológica determinada, y será más efectivo cuando más tome en consideración el profesor, las implicaciones psicológicas de la situación concreta.

El aspecto esencial para el profesor desde el punto de vista metodológico, estriba en como diseñar cada eslabón del proceso docente educativo.

El método determina la eficiencia instructiva y educativa del contenido. La materia o contenido de enseñanza no se hace efectiva por sí misma en el aspecto instructivo y educativo, sino que depende de la forma en que se imparte y se asimila. Por eso se afirma que el método repercute en la acción de la materia (contenido) seleccionada, y en el logro de los objetivos generales.

En las condiciones actuales del desarrollo pedagógico, es importante estimular la búsqueda, estudio, análisis y generalización de las mejores experiencias pedagógicas de avanzada, y para lograr experiencias de avanzada es necesario que el maestro conozca diferentes métodos de enseñanza, pero ello no es suficiente; es menester además saber utilizarlos eficientemente con un uso racional de esfuerzos para obtener elevados resultados en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de hábitos y habilidades en los alumnos. El dominio de los métodos de enseñanza se corresponde con la maestría pedagógica alcanzada por cada profesor.

Por otra parte, está comprobada la relación entre los métodos de enseñanza y los niveles de asimilación del contenido de las asignaturas.

Los métodos de enseñanza influyen poderosamente en el desarrollo de la capacidad intelectual y determinan la calidad de la asimilación del contenido. En conformidad con los procesos mentales que intervienen en el proceso de asimilación del contenido dirigido por el método, se producirá el desarrollo de la capacidad intelectual, y de ello dependerá también la calidad de lo comunicado. Cuando la acción de los métodos utilizados en la enseñanza se reducen a hacer que el educando memorice el contenido de las páginas de un texto o lo que el profesor dice, se limita el desarrollo intelectual del estudiante, no se favorece el desarrollo de su capacidad de pensar, de razonar, y simplemente se desarrolla su memoria. Para ello es necesario valorar que su selección y aplicación depende: de las condiciones existentes para aprendizaje, de las exigencias que se plantean y de las especificidades del contenido.

El método que empleemos debe corresponderse con el nivel científico del contenido, lo cual estimulará la actividad creadora y motivará el desarrollo de intereses cognoscitivos que vinculen la escuela con la vida. Debe, por lo tanto, romper los esquemas escolásticos, rígidos, tradicionales y propender la sistematización del aprendizaje del educando, acercándolo y preparándolo para su trabajo en sociedad.

Los métodos se han ido modificando y sustituyendo en función de formar hombres capaces de razonar, de pensar, de usar los conocimientos, de crear. Esto significa el uso de métodos que favorecen el desarrollo intelectual del hombre y una mejor calidad del contenido asimilado; y la calidad de la asimilación se pone de manifiesto en el uso que los alumnos pueden hacer de lo aprendido.

- Reproducen lo dicho o hecho por el profesor - nivel de reproducción.
- Usa, aplica los conocimientos recibidos por el profesor – nivel de aplicación.

- Resuelve situaciones nuevas para lo cual no son suficientes los conocimientos adquiridos  
- nivel de creación.

### CARACTERÍSTICAS Y EXIGENCIAS.

Los métodos de enseñanza deben satisfacer a los principios de enseñanza. Métodos hay muchos; cada profesor tiene enfoques personales del trabajo, pero hay algo de común en todos: LOS PRINCIPIOS.

Si analizamos los principios, veremos que expresan exigencias aplicables también en los métodos:

1. Deben ejercer una influencia educativa en el proceso de la educación del alumno.
2. Los métodos deben contribuir a vincular la teoría con la práctica.
3. Los métodos deben ser científicos, y conducir al alumno por la vía del pensamiento científico. Exigencia esta no tan sencilla, pues los métodos de la ciencia no coinciden con los de la enseñanza, debiéndose adaptar a la Didáctica.
4. Los métodos deben ser utilizados en forma sistemática, continuada, no aislados o esporádicos. Deberán crear una sistematicidad en el trabajo del estudiante, en su estudio, en el conocimiento.
5. La asequibilidad debe ser asegurada por los métodos. Los profesores siempre piensan de forma más profunda que los alumnos, pero tienen que explicar la temática a la altura de los conocimientos de éstos, algo por delante de lo que saben, a fin de impulsar el desarrollo.
6. Los métodos deben propiciar una asimilación consciente. Hay que impedir que el estudiante aprenda mecánicamente.
7. Los métodos deben asegurar la solidez de los conocimientos, impidiendo la memorización fugaz, es preciso un trabajo constante de búsqueda de métodos que aseguren esta solidez.
8. Los métodos deben garantizar la individualización de la enseñanza, para ello deben facilitar tener en cuenta las peculiaridades y particularidades de cada estudiante
9. Deben ser activos, mover la actividad para asegurar una vigorosa y activa motivación.
10. Debe ser integral, es decir, debe provocar reacciones psíquicas apreciativas, de comprensión, emocionales positivas y evolutivas.

### CLASIFICACIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA:

Los profesores requieren para su actividad docente utilizar numerosos métodos, que deben convertir en instrumentos capaces de facilitar su trabajo; por eso es necesario que tengan a su disposición un conjunto variado de ellos. El éxito de la enseñanza depende tanto de la correcta definición y determinación de sus objetivos y contenido como de los métodos que se aplican para alcanzar esos objetivos.

En la práctica docente, los distintos métodos de enseñanza rara vez se utilizan en "forma única", más frecuentemente constituyen una integración de diversos métodos y procedimientos: en una unidad de enseñanza determinada el profesor no trabaja con un solo método; no existe el método universal, existen numerosas posibilidades de combinación entre los métodos y los mismos procedimientos pueden ser aplicados en las secuencias de acciones más amplias de distintos métodos.

Además, cada método de enseñanza varía en función de la lógica de las disciplinas específicas, y aun de aspectos específicos en cada disciplina o asignatura o de cada clase. Es conocido que existen diversas clasificaciones de los métodos de enseñanza, según el punto de vista o de partida que se tome en cada análisis(1)(4)(5).

- Si partimos: por los medios de la actividad del pensamiento lógico (Danilov).
  - 1- Método explicativo–ilustrativo e informativo receptivo.
  - 2- Método reproductivo.
  - 3- Método de exposición problemática.
  - 4- Método de búsqueda parcial o heurística.
  - 5- Método investigativo.
  
- Si desde el punto de vista: por la fuente de adquisición de conocimientos (Savin).
  - 1- Métodos orales o verbales (relatos, explicación, diálogos, etc.)
  - 2- Métodos visuales (observación, demostración, etc.)
  - 3- Métodos prácticos (ejercicios, trabajos de laboratorio, etc.)
  
- Por las diferentes formas de actividad del profesor y los alumnos (Klingber).
  - 1- Método expositivo (profesor).
  - 2- Método de elaboración conjunta (profesor y alumnos).
  - 3- Método de estudio independiente (alumnos guiados por el profesor).
  
- Por su aspecto interno:
  - 1- Métodos Dogmáticos.
  - 2- Métodos Heurísticos.
  - 3- Métodos Investigativos.
  
- En dependencia del carácter de las tareas didácticas resueltas (Kaprivin).
  - 1- Adquisición de nuevos conocimientos.
  - 2- Fijación de los conocimientos.
  - 3- Formación de habilidades y hábitos.
  - 4- Comprobación y evaluación de los conocimientos.
  
- Por el carácter de la actividad cognoscitiva (Jenner).
  - 1- Los métodos que estimulan la actividad reproductiva.
  - 2- Los métodos que estimulan la actividad productiva, la independencia cognoscitiva y el pensamiento creador.

#### CARACTERIZACION DE LOS METODOS DE ENSEÑANZA MÁS UTILIZADOS EN EL PROCESO DOCENTE – EDUCATIVO EN LAS CIENCIAS DE LA SALUD

El aspecto esencial de la enseñanza en las Ciencias Clínicas será aprender a solucionar el problema de salud de los enfermos. El trabajo clínico en los diferentes servicios hospitalarios o externos le proporcionan al estudiante problemas reales e inmediatos que demandan solución, situándolo en

una atmósfera de trabajo que constituye el mundo de trabajo médico futuro, por lo que la experiencia educativa se hace directa con los objetivos finales del egresado.

El método científico del trabajo de las Ciencias Clínicas –el método clínico- más que enseñarlo se aprende con el trabajo arduo durante años(9). Por otro lado, el método pedagógico para brindar información teórica a los estudiantes, el empleado para enseñarles técnicas manuales e intelectuales, los procedimientos propios del método de solución problémica (que al parecer es el más apropiado en la enseñanza de las Ciencias Clínicas, pues encaja justamente con la esencia con la labor práctico-científica del profesor clínico) y otros adicionales, juegan un papel diferente en la enseñanza de las disciplinas clínicas en el trabajo de sala, el cuerpo de guardia, la consulta externa, etc. Por consiguiente, en todos estos sitios el docente emplea en realidad una combinación de métodos de enseñanza, y aunque el método de solución problémica sea el esencial, él deberá conocer los otros, y estará preparado para utilizarlos con el propósito de que sirvan al fin esencial de la enseñanza clínica.

Nosotros, participamos de los criterios antes expuestos- muchos de los cuales reflejan literalmente el pensar del Prof. Ilizastegui Dupuy, médico-pedagogo cubano que ha trabajado profundamente ésta temática. Defendemos el criterio:

“del desarrollo del proceso educacional de las clínicas, a través de los ejes metodológicos: integración docente-atencional-investigativo-gerencial; la vinculación de la teoría con la práctica y del estudio con el trabajo, a través de su versión académica la educación en el trabajo; y para ello utilizamos fundamentalmente como métodos pedagógicos de aprendizaje, los métodos propios del trabajo profesional, científicamente estructurados, los cuales serán objeto de estudio en un capítulo expreso de ésta obra”.

a) Método explicativo-ilustrativo e informativo-receptivo:

Pertenece a los métodos expositivos. Se corresponde con la tarea de familiarizar a los estudiantes con los contenidos de la enseñanza, de presentárselos, explicárselos, hacérselo comprensible. Se basa en la exposición (oral y/o escrita) como vía de transmisión de la información, y utiliza los más variados recursos de enseñanza: láminas, diapositivas, películas, videos, etc.

Tipos:

- Exposición por el maestro (en forma de narración, demostración, ponencia, descripción de explicación).
- La conferencia.
- Exposición de los alumnos.

b) Métodos reproductivos:

Está dirigido a organizar la reproducción, por parte de los alumnos, del material docente. Se usa, sobre todo, cuando el objetivo de la actividad es que los alumnos adquieran hábitos y habilidades.

El estudiante puede reproducir en forma oral-expositiva o escrita, lo dicho por el profesor o leído en un texto: él reproduce, cuenta, narra, recita. Siempre ha tenido un modelo.

En otras ocasiones la reproducción es práctica. Los alumnos reproducen los pasos seguidos en la solución de un problema, en la demostración hecha por el maestro, en las acciones para lograr una habilidad dada, un procedimiento. Ej.: la exploración del sistema respiratorio o la palpación del bazo, etc.

c) Método de la Enseñanza Dialogada o Diálogo:

Está dirigido a la actividad conjunta de profesores y alumnos, en un cambio permanente y receptivo, elaborando productiva e intelectualmente, es decir, colaboran para el logro de objetivos comunes. Aquí se combinan los métodos expositivos y aquellos de trabajo independiente. A menudo se utiliza el diálogo en los controles y pruebas como forma de corroborar la adquisición de un conocimiento. Independientemente de las formas que asumen los diálogos, son comunes a ellos el objetivo común, la comunicación permanente entre los participantes durante el proceso de conocimiento, el avance colectivo del conocimiento, también en las valoraciones y en las profundizaciones ideológico-morales.

d) Método de Búsqueda parcial o Heurística:

Este método tiene como objetivo aproximar paulatinamente a los alumnos a la solución independiente del problema.

Comprende distintas variantes:

1ra variante: Los estudiantes, a partir de proposiciones realizadas por el profesor, debe analizar problemas, organizar individualmente una demostración hecha, presentados varios hechos llega a conclusiones, formula hipótesis, verifica hipótesis.

2da variante: Descomponer una tarea compleja en varias sub-tareas.

3ra variante: Organizar una conversación heurística, que consiste en una serie de preguntas que dirigen al alumno hacia la solución del problema.

e) Métodos de ejercitación, fijación y aplicación:

Estos métodos contribuyen a la formación, perfeccionamiento y consolidación de capacidades y habilidades. Si los ejercicios tienen lugar de forma tal que las actividades transcurren en situaciones permanentemente cambiantes, hablamos de aplicaciones; si la ejercitación se refiere al aseguramiento memorístico de conocimientos fundamentales, entonces hablamos de fijación. Cada asignatura de enseñanza posee su metodología de ejercitación especial.

f) Métodos de observación:

Estos métodos están unidos de manera muy diversa con los métodos demostrativos y con la enseñanza dialogada. En todo momento en que se demuestre algo, los alumnos deben observar concentradamente y analizar lo observado.

g) Métodos de trabajo:

Son los métodos de aprendizaje que se ejecutan en el proceso del trabajo; están incluidos en la enseñanza politécnica y en la unión de la enseñanza con el trabajo. En el trabajo productivo, los alumnos participan directamente en la producción material o de prestación de servicios (producción de salud), y al mismo tiempo adquieren conocimientos.

h) Método investigativo:

Es el método que permite la asimilación de la experiencia de la actividad creadora; el método garantiza el dominio de las vías del conocimiento científico, forma rasgos de la actividad creadora, despierta el interés por este tipo de actividad y además ofrece conocimientos integrales. Las distintas asignaturas pueden proponer a los alumnos pequeñas investigaciones. Al realizarlas, aprenden a estudiar los hechos y fenómenos, formular hipótesis, elaborar un plan investigativo y ejecutarlo, a formular y comprobar los resultados.

i) La Simulación:

La simulación constituye un método de enseñanza efectivo para lograr en nuestros estudiantes un conjunto de hábitos y habilidades propios de las disciplinas de estudio que le permitan incorporar modos de actuación superiores.

La simulación consiste en elaborar, bajo diversas formas y técnicas, situaciones reproductivas problemáticas similares a las reales, que imitan o simulan diferentes situaciones reales con las cuales el estudiante deberá enfrentarse durante el desarrollo de las disciplinas clínicas en las diferentes estancias. Tiene el propósito de ofrecer al estudiante la oportunidad de una práctica análoga a la interacción con la realidad en el área ocupacional que se trate, a través del desarrollo de técnicas y problemas cuya solución contribuyen al desarrollo de hábitos y habilidades necesarios en su carrera. En esencia, la simulación consiste en situar a un individuo en un ambiente que imite algún aspecto de la realidad, y en idear dentro de ese marco un problema que exija la participación activa del estudiante para iniciar y llevar a cabo una serie de indagaciones, decisiones y actos. Por sus características, el uso de la simulación puede favorecer la mejor asimilación de los conocimientos y la consolidación de procedimientos de trabajo en los estudiantes, creando la base para el adecuado ejercicio clínico.

La Pedagogía contemporánea reconoce que el empleo de estas técnicas puede acelerar el proceso de enseñanza – aprendizaje y contribuir a elevar su calidad, teniendo en consideración que lo fundamental no es el medio o la técnica en sí mismo, sino el contenido de la enseñanza, la forma en que se dirija el proceso hacia el logro de los objetivos propuestos, a fin de favorecer el desarrollo del pensamiento creador de los estudiantes y de su trabajo independiente.

Tipos de Simulación:

- A) Reproducciones de estímulos visuales y auditivos: Permite al estudiante entrenarse en determinadas observaciones visuales o auditivas necesarias para su correcta interpretación diagnóstica. Ej. radiografías, fotografías de lesiones, preparaciones macro y microscópicas, trazados de electrocardiogramas, grabaciones de ruidos cardiacos y respiratorios, así como videos para observar el desarrollo de técnicas de entrevistas, realización de examen físico, etc.
- B) Modelos tridimensionales: Son simuladores utilizados para que el estudiante se entrene en el desarrollo de determinadas técnicas y procedimientos clínicos, diagnósticos o terapéuticos. Ej.

prototipos de mamas, pelvis, oftalmológicos, de oído, para infusión en el brazo, de reanimación cardio-respiratoria, fantasmas para estomatología, etc.

- C) Maniqués automatizados: Son modelos tridimensionales electrónicos, más sofisticados, regidos incluso por ordenadores que simulan extraordinariamente las características humanas, y que se pueden programar para la realización de un gran número de acciones.
- D) Situaciones simuladas escritas de problemas clínicos: Se imita el proceso de adopción de decisiones que entraña la averiguación de antecedentes clínicos, de datos del examen físico, de exámenes de diagnóstico y sobre el tratamiento de un paciente. También se puede desarrollar para el análisis y la solución de problemas higiénicos y epidemiológicos.
- E) Simulación mediante computadoras: En estas simulaciones el estudiante elige de una lista de probabilidades que le presenta el programa empleado, estableciéndose una comunicación entre ambos. Se utilizan mucho con fines de entrenar al estudiante en la solución de problemas de diagnósticos y de tratamientos.
- F) Situaciones simuladas con personas reales: Se trata de plantear problemas clínicos mediante el empleo de actores, utilizando para ello artistas profesionales e incluso estudiantes adecuadamente entrenados para este fin.

La Simulación como método se puede utilizar fundamentalmente en las clases prácticas en general, y en particular en las prácticas preclínicas, en las actividades de Educación en el Trabajo, y en especial en la atención médico-quirúrgica en el trabajo independiente de los estudiantes.

#### Requisitos que se requieren en la utilización de la Simulación:

- Elaboración de orientaciones para su empleo por medio de guías orientadoras para el estudiante, así como de guías metodológicas para el personal docente que contengan una definición clara de los objetivos a lograr.
- Demostración práctica inicial a los estudiantes por parte del docente, que contendrá una introducción teórica.
- Realización y entrenamiento por parte del estudiante de forma independiente de la práctica en sí.
- Evaluación por el docente de los resultados alcanzados por el estudiante.

#### j) Enseñanza Problémica o método de enseñanza basado en la solución de problemas:

Este método surge como respuesta a la necesidad de elevar las exigencias en la educación del hombre, sobre todo en lo relacionado con el desarrollo de sus capacidades creadoras, lo cual indudablemente es un imperativo de la época, dado por los ritmos violentos del progreso, el aumento del volumen de las tareas sociales, y sobre todo, los efectos de la revolución científico-técnica. Es por eso que los objetivos y tareas de la Educación Superior no pueden lograrse ni resolverse sólo con la utilización de métodos reproductivos, explicativos-ilustrativos, que no garantizan completamente la formación de las capacidades necesarias a los futuros especialistas en lo que respecta fundamentalmente al enfoque independiente y a la solución creadora de los problemas sociales y productivos que se presentan a diario. Los métodos problémicos, por su esencia y carácter, educan el pensamiento independiente y desarrollan la actividad creadora de los estudiantes, aproximan la enseñanza a la investigación científica. La Enseñanza Problémica no excluye, sino que se apoya en los principios de la didáctica tradicional. Su particularidad radica en que debe garantizar una nueva relación de la asimilación reproductiva de los nuevos conocimientos

con la creadora, a fin de reforzar la actividad cognoscitiva. Se puede decir que nace en las propias entrañas del método explicativo, pero en un momento en que es necesario reforzar la búsqueda científica, la creación además de la explicación.

Las categorías fundamentales de la enseñanza problémica son:

El problema, la situación problémica, las tareas y preguntas problémicas y lo problémico.

- El problema: es una incógnita que, a priori, carece de respuesta, pero cuando los estudiantes poseen los conocimientos y habilidades necesarias, tienen las condiciones para proceder o hallar la solución.
- Situación problémica: surge cuando el sujeto tiene conciencia de una dificultad en el pensamiento o en la actuación, y cuya solución hace necesaria la búsqueda de nuevos conocimientos y nuevas formas de actuación. Sin la conciencia de la dificultad no surge la necesidad de buscar las vías para su solución, y sin la búsqueda de la posibilidad de solución no existe el pensamiento creador. Es por ello que "no toda dificultad conduce a una situación problémica", el individuo debe tener conciencia de ella.
- La tarea problémica: es una tarea de búsqueda docente cognoscitiva para la solución de la cual se requiere encontrar el método de acción necesario a descubrir qué datos son insuficientes y dónde están las contradicciones.
- La pregunta: como componente de la tarea problémica en el proceso docente, expresa concretamente la contradicción entre los conocimientos que ya se tienen y los nuevos hechos de la realidad que comenzamos a conocer.
- Lo problémico: el contenido de las preguntas y de las tareas determina el nivel de lo problémico en la enseñanza. Cuanto más compleja sea la tarea o la pregunta, mayor será el nivel de lo problémico. Lo problémico se debe entender como la relación racional de lo reproductivo y lo productivo en el proceso de asimilación de los contenidos. No debe ser entendido como una duda, sino como la asimilación consciente por el sujeto de aprendizaje de la necesidad de entender la esencia, así como la condicionalidad causal del objeto de estudio y su desarrollo. La consecuencia lógica en la solución del problema docente supone:
  - . La creación de la situación problémica.
  - . La formulación del problema.
  - . La realización de tareas cognoscitivas problémicas.
  - . La asimilación por los estudiantes del nuevo material.
  - . La hipótesis o planteamiento de suposiciones.
  - . Demostración o refutación de la hipótesis.
  - . La verificación de los resultados.
  - . La formulación de conclusiones.
- Métodos problémicos de enseñanza: Existen diversos métodos problémicos que se pueden utilizar en el proceso docente; en todos los casos la selección depende de los contenidos de la ciencia, del tema, de la tarea a realizar, así como de las habilidades del estudiante. En el desarrollo de los diversos métodos problémicos se pone de manifiesto la dinámica de interrelación de la categoría de la enseñanza problémica.

Los distintos métodos constituyen etapas del proceso de actividad creadora que se desarrolla de forma gradual. Entre los más conocidos se encuentran: la exposición problémica, la búsqueda parcial, la conversación heurística y el método investigativo.

## METODO PARA LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE BASADA EN LA SOLUCION DE PROBLEMAS EN LAS CIENCIAS DE LA SALUD

La variedad de términos usados para escribir el proceso de solución de problemas en Medicina, tales como juicio clínico, síntesis, formulación de problemas, solución de problemas médicos, toma de decisiones, etc. Reflejan los múltiples significados dados a este proceso y del cómo debe enseñarse.

Para Shumway, Vargas y Heller, el problema en general se refiere a la identificación de una situación problemática, a la obtención de datos relevantes a esa situación y a la aplicación de la información obtenida para lograr una solución apropiada. La esencia de la solución de problemas médicos estriba en el diagnóstico de la enfermedad de un paciente mediante la obtención de información relacionada con el problema, la interpretación y la aplicación de esos datos para llegar al diagnóstico como solución. La solución de problemas de Medicina puede, entonces, definirse más específicamente como "una actividad hipotética-deductiva, realizada por médicos con experiencia, en la cual la temprana formulación de hipótesis influye en la subsiguiente recolección de información."

La orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en problemas, es el principio básico que fundamenta el empleo de estos métodos. Ningún método es igualmente eficaz para todos los estudiantes ni aplicable a todos los problemas, pero los profesores pueden mejorar el desempeño de sus estudiantes adaptando estas formas de trabajo de acuerdo con las necesidades de sus alumnos y de sus propias facultades.

El estudio de la solución de problemas médicos se ha hecho bajo dos enfoques(9): el análisis de sistemas y el seguimiento de huellas. El primero se basa en modelos matemáticos, y considera como entrada los datos clínicos y como salida las decisiones sobre diagnóstico, pero no describe como interviene el juicio humano en el proceso de solución de problemas. El segundo enfoque se caracteriza por el "seguimiento de huellas" como método para hacer juicios y tomar decisiones. Este enfoque intenta descubrir el proceso mental que emplea el individuo con experiencia cuando hace juicios, toma decisiones o resuelve problemas. Es decir, el pensamiento humano y la solución de problema son vistos como una serie de operaciones que pueden ser descritas mediante la propia reflexión del profesional sobre el proceso que sigue durante la realización del diagnóstico. Diversas investigaciones han sido realizadas a fin de establecer estas operaciones mentales de cuyos estudios se concluye:

- 1- En el proceso de solución de problema la hipótesis de diagnóstico se genera al comienzo y con una limitada información disponible.
- 2- El número de hipótesis es limitado; la hipótesis sirve de guía para solicitar nueva información.
- 3- El enfoque seguido para la solución de problema es específico para el tipo de problema médico o caso examinado.
- 4- El error más común es la "sobreinterpretación".
- 5- El acopio de conocimientos médicos y la experiencia sirven de base a la competencia clínica.

La revisión realizada sugiere que la mayoría de los enfoques para solucionar problemas contienen los siguientes elementos comunes:

Formulación del problema, recolección de información, prueba de hipótesis y elaboración de conclusiones.

El proceso para la enseñanza de solución de problemas a los estudiantes de Medicina incluye el diseño de métodos de instrucción que estimulen y enriquezcan tanto las experiencias de aprendizaje como el desarrollo de habilidades intelectuales. Los métodos de instrucción en grupos pequeños facilitan este cambio por cuanto ofrecen al estudiante la oportunidad de discutir diferentes aspectos, confrontar ideas, llegar a tomar decisiones y sacar sus propias conclusiones. Además, las normas de grupo promueven la idea de aprender nuevas conductas, por lo cual los estudiantes se sienten más comprometidos en su aprendizaje y asumen mayor responsabilidad en busca del conocimiento. Estos métodos ayudan al estudiante a construir nuevos conceptos sobre su conocimiento, habilidades existentes mediante la integración de lo nuevo con lo viejo. Así se refina la calidad de comprensión de la nueva información y la aplicación de habilidades.

Ahora bien, la mayor capacidad para resolver problemas médicos, y por ende, la mejor base logística para efectuar el proceso de aprendizaje basado en problema es el área clínica, especialmente durante las rotaciones o estancias. Aquí la enseñanza se realiza en pequeños grupos en situaciones tales como: pase de visita, atención ambulatoria, guardia médica, presentación y discusión de caso, etc. Tomaremos de ejemplo el método de presentación de caso y discusión diagnóstica.

El método de presentación de caso u obtención gradual de datos se caracteriza porque aplica el siguiente proceso, el cual permite el desarrollo de las competencias mencionadas.

- 1- Revisión de la Historia Clínica.
- 2- Desarrollo de hipótesis alternativas (más de una) que puedan estar relacionadas (diagnóstico diferencial muy provisional).
- 3- Revisión del examen físico (confirmatorio en su mayor parte, introduciendo pocas variables nuevas).
- 4- Refinamiento del diagnóstico diferencial.
- 5- Revisión de los datos básicos de laboratorio (con el fin de confirmar o agregar nueva información).
- 6- Refinamiento del diagnóstico diferencial.
- 7- Ordenamiento de procedimientos definitivos.
- 8- Confirmación del diagnóstico.
- 9- Conclusiones (una vez confirmado diagnóstico, se delinea una conducta terapéutica y se avizora el pronóstico evolutivo).

Los docentes utilizan este método en esta forma en la mayor parte de las escuelas de Medicina; así el estudiante tiene tres responsabilidades importantes:

- Aprende a obtener información del paciente.
- Ser eficiente en la toma de la Historia Clínica y el examen físico.

- Integrar toda la información para llegar a un diagnóstico diferencial razonable.

Pero además, y muy importante para su vida laboral como profesional de la Salud en el área clínica:

- Se apropia del método de trabajo científico del profesional de la Salud: el Método Clínico.

De esta forma, el estudiante adquiere los conocimientos, hábitos y habilidades y aprende a trabajar de forma concisa, coherente y lógica, sobre bases científicas.

Durante la presentación de casos los profesores tienen la oportunidad de hacer preguntas al estudiante sobre los datos hallados en la Historia Clínica, el examen físico y la prueba de laboratorio. Estas preguntas pueden ser de carácter exploratorio, de control, de clasificación, etc.

A continuación expondremos otro ejemplo, referido por el profesor Ilizástigui Dupuy(9), sobre el método de enseñanza-aprendizaje basado en la solución de problema médico, con el objetivo de demostrar que en la práctica docente rara vez se utilizan en forma única los diferentes métodos de enseñanza.

El pase de visita:

El docente inicia el pase de visita, y al arribar a la primera cama se encuentra con un enfermo de nuevo ingreso a quien el estudiante de Medicina Interna ha realizado la Historia Clínica. El docente se entera. El residente le informa que el enfermo ingresó por presentar vómitos, diarreas y fiebre. Con esta sintomatología inicial se da inicio al empleo del método de solución problémica. Sin embargo, el docente puede pedirle al estudiante que haga una exposición breve de la sintomatología del paciente (Método de Exposición por el Alumno), a lo cual pueden o no contribuir otros estudiantes. Terminado esto, el docente puede él mismo conversar con el enfermo o bien emplear una técnica exploratoria, a fin de conocer si el dato aportado por el estudiante corresponde a la verdad (Método Demostrativo). Si el docente está satisfecho, puede avanzar con el Método de Solución Problémica; si no, al no concordar los datos por él obtenidos y los informados por el alumno, invitar a éste a que converse con el paciente o efectúe la técnica exploratoria con el fin de conocer el dominio que de ella tiene el alumno y hacerle los señalamientos pertinentes (Método de Control de Habilidades).

Antes de pasar a otra etapa, el docente puede tratar de comprobar conocimientos con uno o varios estudiantes y formular una o varias preguntas (Método del Diálogo de Control).

Puede, en ese momento, llamar la atención a un alumno que está en la cama de un paciente o bien conversando con otros (Educación Formal). Acto seguido, solicita al estudiante a emitir un juicio diagnóstico (2da. etapa del Método de Solución Problémica). Si el estudiante hace planteamientos de diagnóstico bien razonados, solo o con la cooperación del profesor (Método de Enseñanza Dialogada), el docente puede decidirse a pasar a la tercera fase del Método de Solución Problémica; si no fuera el caso, podría decir él cómo se hace el diagnóstico (Método Demostrativo). El docente entonces reclamará los exámenes pertinentes que se deben emplear en este caso y el juicio diagnóstico de aplicación para ello del o los estudiantes; se pasa posteriormente a la cuarta fase del Método de Solución Problémica. Se invita nuevamente a los estudiantes a exponer sus opiniones. En cualquiera de las fases, el profesor aprovechará para brindar información (Método Expositivo)

sobre sintomatología, fisiopatología, técnicas, aspectos sociales y filosóficos de la Medicina, etc. Al final de la exposición se derivan algunas medidas administrativas por parte del alumno: llenado de modelos de análisis, buscar información en otros hospitales o con los familiares del enfermo si ello es necesario, solicitar turnos en otros centros hospitalarios para exámenes especiales, anotar datos o decisiones médicas en la hoja clínica (Tareas Administrativas), y lo que es más importante, que el estudiante sea estimulado a abordar autodidácticamente o en estudio independiente la enfermedad del enfermo, alguna técnica de exploración, un análisis diagnóstico exhaustivo del caso, las indicaciones o contraindicaciones de un medicamento o la planificación de un trabajo investigativo.

El Método de Solución Problemática no es tan sencillo, pero lo hemos esquematizado a fin de que se pueda observar cuántos métodos adicionales al mismo emplea el docente en su trabajo como clínico y docente. Cada caso en particular determinará la forma y manera en que el docente utilizará los métodos adicionales, teniendo en cuenta la importancia que el problema de salud presenta para la enseñanza, el número de casos nuevos y conocidos a atender, el personal médico con que cuenta, los recursos de laboratorio, terapéuticos y bibliotecas de que dispone y los niveles de enseñanza a procesar. Todo lo cual incidirá indefectiblemente en la mejor manera de enseñar con fundamento científico, el método científico aplicado a la clínica.

#### EL MÉTODO CIENTÍFICO, EL MÉTODO CLÍNICO Y EL MÉTODO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADO EN LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

El Método Científico: como medio de conocer la verdad, se fue elaborando en las Ciencias durante siglos, y consta de 5 etapas o fases fundamentales:

1ra. Etapa de formulación del problema:

La existencia de un problema, de una laguna del conocimiento, de una situación que no ha podido tener solución por el pensamiento ordinario o sentido común, y que se presenta en la vida diaria del hombre como una necesidad.

El problema debe ser formulado con precisión desde el primer momento.

2da. Etapa de búsqueda, recolección y análisis de información:

En esta etapa se busca, recolecta y analiza toda la información existente hasta ese momento en relación con el problema, o cualquier conocimiento o experiencia acumulada previamente por la ciencia relacionada directa o indirectamente con el problema.

Este procesamiento de la información debe ser independiente del juicio previo que tenga de ella el investigador (útil o inútil, veraz o inexacta).

3ra. Etapa de la formulación de hipótesis o conjeturas:

Durante esta etapa se realizan hipótesis o conjeturas que de modo aparentemente lógico, racional, dan solución al problema, ya sea resolviendo la necesidad planteada o explicando la esencia de lo que no se conoce.

Desde luego que estas hipótesis surgirán del análisis del problema y de la información que sobre el mismo se dispone.

Las conjeturas propuestas deben ser bien definidas y fundadas de algún modo.

4ta. Etapa de contrastación o comprobación de las hipótesis o conjeturas:

Durante esta etapa se utilizan diversos procedimientos, experimentos, técnicas u observaciones que respondan a una metodología, de forma tal que excluya o minimice los errores. Si la hipótesis no se comprueba, se puede formular una nueva. La negación de la hipótesis es también un avance del conocimiento científico.

5ta. Exposición de los resultados de la investigación:

Esta etapa de conclusión de resultados conlleva la comunicación a la comunidad científica de los resultados de la investigación, cualquiera que sea éste.

El Método Clínico: No es más que el método científico aplicado al trabajo con los pacientes (la clínica: estudio de los enfermos). Las etapas del método clínico serán las mismas que antes señalamos, con las peculiaridades específicas para el trabajo clínico:

- 1.- La formulación del problema en este caso es la pérdida de la salud. Este problema debe ser precisado con nitidez, y en general se expresa en el motivo de ingreso, consulta o solicitud del servicio médico. En ocasiones, el enfermo acude con más de un problema.
- 2.- La etapa de búsqueda de información básica en el método clínico se refiere a todo lo relacionado con el problema de salud o médico del enfermo. Dicha información se recolecta a través de la historia de la enfermedad actual, del interrogatorio general y del examen físico del paciente, es decir, a través de la Historia Clínica. El examen físico debe realizarse completo, independientemente de que se detalle más el aparato o sistema hacia el cual orienta la sintomatología subjetiva. Además, la información debe recogerse en detalle en la Historia Clínica.
- 3.- La hipótesis o conjetura en el Método Clínico es el o los diagnósticos presuntivos provisionales. Estos deben ser bien definidos, sobre la base de la información recogida y bien fundamentado.
- 4.- En la etapa de contrastación del Método Clínico, sometemos a la contrastación y comprobación el diagnóstico presuntivo mediante el estudio evolutivo del paciente, la programación de pruebas de laboratorio, imagenológicas, anatomopatológicas, etc. y el pensamiento clínico.
- 5.- Finalmente, en el método clínico se llegará a un diagnóstico de certeza o confirmativo, que permitirá indicar la terapéutica y realiza un pronóstico, o bien se descubrirán nuevos problemas en el paciente o se negará la hipótesis diagnóstica planteada, lo que obligará a reanalizar toda la situación, plantear nuevas hipótesis diagnósticas y nuevos programas de investigación acorde a las mismas. Posteriormente se exponen y evalúan los resultados finales.

La enseñanza-aprendizaje basada en problema o enseñanza problémica: "Si la aplicación del Método Científico (Método Clínico) es la conducta básica utilizada por el clínico para la solución de salud de los enfermos, debiera ser la enseñanza de este método el alma de la educación en la ciencia clínica y por lo tanto (los profesores) a partir de ella delinear la metodología para su enseñanza por todas y cada una de las disciplinas clínicas. Así el estudiante se vería sometido en su trabajo diario y durante varios años, por docentes en disciplinas diferentes al esfuerzo común, y lógicamente, se cuenta con una educación continuada que permite a un novicio transformarse en el estudiante maduro en la escuela de Medicina(9)".

El método de aprendizaje basado en la Solución de Problemas, como ya fue expuesto en páginas anteriores, no sólo facilita una participación activa y consciente en la asimilación de los conocimientos, hábitos y habilidades de la disciplina clínica, sino que propicia la adquisición del método científico de trabajo en la clínica, y para ello los profesores tienen que ser capaces de hacerle patente al estudiante que ellos no trabajan en forma arbitraria, sino siguiendo las etapas del método clínico. Cada paso debe ser identificado, explicado por parte del docente, y debe exigírsele al estudiante hacer lo mismo hasta que domine e identifique todas las etapas y opere con ellas en forma automática. Esto es cuando se haga el interrogatorio y el examen físico; se le señala al estudiante que está en la etapa de recolección de la información, cuando se hacen hipótesis diagnósticas se le hace consciente que es la etapa de fundamentación de la hipótesis en que nos encontramos, y así sucesivamente.

La aplicación del Método de Solución de Problemas como método científico-pedagógico, contribuirá al dominio por parte del estudiante de su pensar reflexivo y de la metodología científica.

#### FUNDAMENTACION DEL EMPLEO DEL MÉTODO DE SOLUCIÓN PROBLÉMICA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS DE LA SALUD

- 1- La enseñanza-aprendizaje basada en la Solución de Problema (ABP) facilita que en el desarrollo del proceso docente-educativo, el estudiante tenga una participación activa y consciente, y no sólo sea objeto del proceso sino sujeto de su propia formación; se forme en un contexto donde la integración de la teoría con la práctica es plena; hace que los educandos en el proceso de apropiación de los conocimientos desarrollen un pensamiento integrado por las distintas operaciones lógicas: análisis y síntesis, generalización, abstracción, inducción y deducción. El estudiante, al tener responsabilidad en la ayuda para resolver el problema participando activamente en su solución, se encuentra envuelto de alguna forma emocionalmente en el problema, lo que excita y aviva su aprendizaje, pero además, como son tantos los problemas en que participa durante su estancia o rotación, se logra una gran solidez en la asimilación de los conocimientos, habilidades y hábitos sobre la base de una práctica sistemática y asequible.
- 2- El método de enseñanza ABP potencializa el contexto clínico-epidemiológico, donde se efectúa la enseñanza de las ciencias biomédicas y básicas de la clínica, ejemplificada por problemas y todas las estancias clínico-higieno-epidemiológicas orientadas hacia problemas de salud. Además, permite demostrar la significación de lo que se aprende, y proporciona al estudiante la oportunidad de aplicación inmediata de los conocimientos adquiridos. Por otro lado, facilita que los conocimientos de Ciencias Básicas o preclínicos incorporados se asimilen en la mente del estudiante conjuntamente con la situación clínica, lo cual le propiciará definir, manejar y resolver en el futuro problemas similares, y que la información adquirida sea recuperada fácilmente aun sin mediar su propia voluntad, evitando así el olvido.
- 3- El método de enseñanza ABP no sólo permite la integración de conocimientos de diversas disciplinas esenciales para la Medicina, sino que se convierte en un vehículo apropiado para educar a los estudiantes en todas las necesidades sociales y psicológicas de los pacientes y el abordaje de las relaciones éticas que los médicos establecen con los pacientes, familiares, colegas y con la profesión misma.

- 4- El método de enseñanza ABP sustentado en el trabajo clínico diario en los diferentes servicios hospitalarios le proporcionan al estudiante problemas reales e inmediatos que demandan solución, "los que en un momento de su vida escolar previa constituyeron los fundamentos motivacionales para escoger esta carrera universitaria", situándolo en una atmósfera de trabajo que constituye el mundo de trabajo médico futuro, por lo que la experiencia educativa se hace directa con los objetivos finales del egresado, además de reforzar sus intereses vocacionales-motivacionales.
  
- 5- El método de enseñanza ABP propicia la integración del proceso docente-educativo, la atención médica y la investigación. Esto está dado porque el método de enseñanza ABP:
  - Garantiza la formación de las capacidades necesarias a los futuros especialistas referentes al enfoque independiente y a la solución creadora de los problemas.
  - Desarrolla un pensamiento reflexivo independiente y creador, que contribuye a estudiar de forma independiente y profunda la ciencia a través de bibliografía, a capacitar al estudiante para la investigación, pues se sustenta en las mismas etapas del método científico, a concretar la problemática científica, a adquirir la habilidad de organizar científicamente la disposición del material, a polemizar, a defender puntos de vista y a criticar con fundamento científico.
  - Aproximar el proceso de asimilación de los conocimientos al del pensamiento científico, pues se muestra como un proceso de descubrimiento de los conocimientos existentes.
  - Incluye en primer plano la apropiación por parte de los estudiantes del método de trabajo sobre bases científicas de las Ciencias Clínicas "El Método Clínico".
  - Sirve de base a las diferentes formas de enseñanza específicas de la Educación Médica Superior denominadas "Educación en el Trabajo", y se enmarca o acentúa en una de las fases que comprenden los métodos científicos específicos: el "Método Clínico" cuando se trata de la atención médica individual del paciente, y el "Método Epidemiológico" cuando se trata de la atención del ambiente y la colectividad, que son rectores de la actividad y constituyen la columna vertebral de la función que realiza el trabajador de la Salud, y por ende, de la formación de los educandos.
  - Propende a una concepción del proceso de estudio y enseñanza encaminado a fomentar la actividad, la acción consciente, la autonomía de la enseñanza y la autorresponsabilidad, sustentadas en la atención a paciente y la investigación, y realizadas en el lugar donde se brindan servicios médicos y se efectúan investigaciones científicas.
  
- 6- Ejecutando y solucionando tareas problémicas, los estudiantes logran una verdadera visión de conjunto sobre los requerimientos y problemas de la práctica social, aprenden a valorar su propio potencial y se percatan, además, de que aun les faltan conocimientos y aptitudes, lo cual los estimula a profundizar más en el estudio, desarrollándose así un movimiento in crescendo hacia la responsabilidad. Por otra parte, el valorar sus potencialidades les propicia la autoevaluación, al reconocer en sí mismo los cambios que se van operando en los aspectos cognoscitivos, sensorio-perceptivos y volitivos que le dan confianza para su trabajo y le perfilan una capacidad de competencia y desempeño en su futuro profesional. Se demuestran a sí mismos que poseen los conocimientos, hábitos y habilidades y que son capaces de aplicarlos eficientemente.

- 7- El Método de Enseñanza ABP permite desarrollar el proceso asimilativo como un movimiento autónomo de motivación interna que transporta al educando del desconocimiento al conocimiento, del saber incompleto al saber completo y sistemático; incentivar a hallar la solución mediante su propia actividad pensante y propicia descubrir por sí mismo nuevos conocimientos que incorpora como convicciones. A su vez, este método permite la individualización de la enseñanza de cada estudiante, lo cual resulta de gran importancia si tenemos en cuenta que no todos los educandos tienen las mismas necesidades intelectuales, la misma curiosidad científica ni el mismo ritmo de aprendizaje.
- 8- El Método ABP no solamente permite a los estudiantes adquirir información de forma consciente y activa, potencialmente útil para su trabajo futuro, sino que también les desarrolla la habilidad esencial para su trabajo como futuro profesional de la Salud, "el Raciocinio Clínico", donde el problema a solucionar no se les presenta para que ellos lo resuelvan fácil y rápidamente, sino para que el problema sea un reto al razonamiento, a su destreza en la solución y a la organización de su aprendizaje.
- 9- El Método de Enseñanza ABP crea las condiciones necesarias de formación integral que facilitan el tránsito de la etapa de estudiante a la etapa de profesional comprometido con su formación permanente para su actuación en la vida.
- 10- El Método de Enseñanza –Aprendizaje basado en la Solución de Problemas o Enseñanza Problémica centra su atención en el aprendizaje por parte del estudiante, más que en el profesor como fuente principal de información; lo que no niega, sino que presupone el papel principal del docente como dirigente, como conductor de un proceso docente-educativo, que mientras más participación activa consciente y creadora logre en los estudiantes, mientras más movimiento hacia la responsabilidad logre en éstos, más seguimiento, orientación, monitoreo, control y responsabilidad como educador requiere del profesor. El profesor sigue siendo el máximo responsable ante la sociedad de la formación de sus hijos como profesionales competentes y capaces de desempeñar el encargo social para lo cual los formó.

## Resumen

En la etapa actual de perfeccionamiento de la Educación Médica Superior, es indispensable plantearse una revisión de los métodos que dirigen el proceso de enseñanza y determinan la asimilación de los conocimientos, hábitos y habilidades. El método en el campo de la ciencia tiene como objetivo la búsqueda del conocimiento y en el campo pedagógico va dirigido a la asimilación del conocimiento de la experiencia acumulada por la sociedad y el desarrollo o transformación de la personalidad del que aprende.

El método de enseñanza es el sistema de actividades consecutivas y dirigidas a un objetivo por parte del profesor; la actividad cognoscitiva organizada y práctica del estudiante y el movimiento constante hacia el conocimiento del contenido de la educación.

La relación objetivo – contenido – método debe verse en el marco de las condiciones en que se desarrolla el proceso docente – educativo. Esta relación y las condiciones en que se realiza, determinan los medios de enseñanza y los procedimientos necesarios donde el uso de los mismos a su vez, decide la eficacia de los métodos y del proceso docente –educativo como un todo.

El método de enseñanza se refiere a la acción de dirección del profesor en interacción con los estudiantes, y no se limita a la instrucción, incide al mismo tiempo en la educación.

El método de enseñanza tiene un aspecto lógico, dado por la lógica de cada materia, y uno psicológico, determinado por las características de los alumnos y las propias del aprendizaje; un aspecto objetivo determinado por los propios objetivos, el contenido y otros factores y condiciones; y un aspecto subjetivo, dado por el tono que use el profesor, su habilidad al enseñar y de otras características derivadas de la personalidad del maestro y su maestría pedagógica.

El concepto de Método está muy relacionado con el procedimiento. Donde el procedimiento es una acción elemental del profesor que provoca una reacción de estímulo o respuesta del estudiante que encamina a ésta hacia el logro de un objetivo.

La clasificación dentro de la problemática de los métodos de enseñanza, proporciona a los profesores el conocimiento, las ventajas y desventajas de diversos métodos para que alcance una mayor calidad en la dirección del proceso de enseñanza. En este sentido, es importante tener presente que no existe un método de enseñanza ideal ni universal; siendo necesario valorar que su elección y aplicación dependen de las condiciones existentes para el aprendizaje, de las exigencias que se plantean y de la especificidad del contenido.

El método que empleemos debe cumplir una serie de exigencias y principios propios del proceso de enseñanza, debiéndose además corresponderse con el nivel científico del contenido, lo cual estimulará la actividad creadora y motivará el desarrollo de intereses cognoscitivos.

Finalmente, se exponen los métodos que de forma mixta e integral más utilizamos en la práctica docente diaria de las disciplinas clínicas, haciendo énfasis en la simulación y en el método de enseñanza – aprendizaje basado en la solución de problemas de salud.

Una última conclusión de este resumen es que para aplicar adecuadamente cualquier método, los profesores deben tener en cuenta que es necesario:

- Dominar el contenido que imparten.
- Dominar los aspectos externos y sobre todo internos del método seleccionado.
- Conocer el nivel de preparación de sus estudiantes, así como las particularidades específicas del grupo y de cada uno de sus integrantes.
- Ser capaces de relacionar los contenidos que enseñan con la vida misma.

- EL PROBLEMA DEL MÉTODO EN DIDÁCTICA. Lic. Gerardo A. Prieto Márquez .

El *Método* constituye una de las categorías de la Didáctica y aunque guarda una estrecha relación funcional con las restantes categorías del proceso de enseñanza aprendizaje, su interdependencia más fuerte se establece a partir del binomio objetivo-contenido, constituyendo para muchos pedagogos un trinomio o una trilogía determinante para el proceso de enseñanza aprendizaje. El método es identificado como la vía para la obtención o realización de una tarea, de una meta...el camino para alcanzar el objetivo previsto... el sistema de procedimientos que se utilizan para el logro de un deseo.

Estas y otras expresiones, de alguna manera manifiestan la intención de su uso.

Si partimos del presupuesto de que el método en el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) está íntimamente ligado al objetivo y al contenido, entonces debemos ser capaces de identificar a partir de éstos dos últimos, los indicadores que nos permitan seleccionar cuál debe ser el método a aplicar.

¿Qué estrategia debe seguir el profesor, para poder establecer una adecuada correlación objetivo-contenido-método en la planificación y ejecución del PEA?

Bueno, se pueden diseñar varias estrategias, en dependencia del punto de referencia para su estructuración.

Si tenemos en cuenta las funciones que le corresponden desarrollar al docente y al estudiante durante el proceso, debemos ser capaces de identificar en el *objetivo* diseñado para la clase, si éste está expresado en términos de lo que debe hacer el profesor o en los términos de las acciones que debe ejecutar el estudiante.

La activación del proceso de enseñanza aprendizaje, promueve una mayor y mejor participación del estudiante en su propio aprendizaje, que resulta ser el fin último del proceso

Esto nos da la posibilidad de seleccionar con qué métodos trabajar en el proceso, si está expresado en términos de lo que el profesor va a hacer, estamos en presencia de una clase en la que el docente desempeña el rol principal, el proceso así diseñado descansa en la concepción de que el papel más activo e importante lo debe cumplir el docente, mientras que el estudiante será en lo fundamental un receptor de la información, un observador del proceso, por lo que desempeñará un papel menos activo en la clase.

Por ejemplo, si el objetivo expresa: "Explicar la relación que se establece entre Antígeno-Anticuerpo", puede interpretarse como generalmente sucede, que el profesor explica... aquí están expresados en una forma sintética *la habilidad intelectual que es la de Explicar*, y como *conceptos la relación que se establece durante el mecanismo de defensa entre el Antígeno y el Anticuerpo*.

El diseño de una actividad para enseñar ese contenido, a partir del objetivo propuesto permite identificar al método de enseñanza : Método Explicativo-Illustrativo.

Evidentemente, en esa actividad el papel fundamental, más activo, lo desarrolla el profesor, mientras que el estudiante queda limitado a escuchar, observar y a tomar algunas notas de clase y si le permiten, hacer algunas preguntas.

Este tipo de clases, caracteriza a los paradigmas pedagógicos que no reconocen la importancia del papel que debe desempeñar el estudiante en su propio aprendizaje, la capacidad de aprender a aprender.

Estos paradigmas de corte clásico, tradicionalista, ponderan la importancia de la enseñanza, del docente durante el PEA y del lugar que deben ocupar el estudiante y su proceso de aprendizaje.

Lo que sucede es que si la finalidad del proceso como todos estaremos de acuerdo, es que aprendan los estudiantes, entonces el diseño de nuestras clases tiene que revertir el proceso, de modo que si nos proponemos como objetivo el anterior que mencionamos; "Explicar la relación que se establece entre Antígeno-Anticuerpo", ..., y el estudiante es quien debe hacerlo, entonces el diseño de la actividad y la selección de los métodos será diferente. Estaremos pensando no *sólo* en métodos de enseñanza, sino en métodos de aprendizaje también, en diseñar las actividades mediante las cuales los estudiantes ejecutándolas, aprenden bajo la dirección del docente, en forma presencial o a distancia.

Por ejemplo, el profesor puede dar al inicio de la clase algunas orientaciones generales y organizativas que permitan que los estudiantes

de forma individual o agrupados en pequeños equipos puedan leer y discutir un material previamente elaborado ya sea impreso o digitalizado según las condiciones materiales que existan y

al cual el docente le asigna previamente un tiempo, por ejemplo 15 minutos. Es necesario que esté establecida una organización interna en los equipos de estudio de modo que cada de los miembros tenga que cumplir una función y sean efectivos.

Posteriormente el profesor les tiene preparadas algunas preguntas que deben ser respondidas en el equipo y expuestas en plenaria posteriormente.

La función del docente es en primer término garantizar con la planificación de la actividad, que el tiempo y las actividades sean compatibles con el aprendizaje de los estudiantes. Pero además, debe controlar la participación individual y colectiva de los estudiantes y evaluarla con la participación de cada equipo y de forma individual.

Entonces los métodos que emplee el docente para lograr el aprendizaje que planificó y organizó para sus estudiantes, serán los llamados métodos de enseñanza, mientras que los métodos mediante los cuales los estudiantes realizarán su desempeño en el cumplimiento de las actividades que el profesor les planificó, son los métodos de aprendizaje.

De hecho se pone en evidencia que la precedencia de la planificación del aprendizaje de los estudiantes y los métodos mediante los cuáles van a realizarlo, tiene carácter determinante en la selección por el docente, de los métodos de enseñanza, que aplicará posteriormente en la clase.

Este cambio de enfoques, responde de hecho a una fundamentación más integral y profunda del proceso, basada en la ponderación del aprendizaje en el proceso docente educativo.

Así que nuestra concepción se expresa mediante el criterio de que, la parte del proceso que corresponde con *la enseñanza*, manifiesta el aspecto externo, lo fenoménico del proceso, lo que Vigotsky denomina lo "ínter psíquico", que precede en el proceso de aprendizaje, a lo "intra psíquico" o propiamente *aprendizaje* que es lo esencial y el fin último.

Una vez más reconocemos que la esencia de todo proceso o fenómeno determina su manifestación fenoménica, lo externo.

Entonces bajo esa concepción debemos entender que el *aprendizaje* como proceso que analizamos, representa la esencia, lo interno de todo el proceso que se diseña para cada clase.

La mayoría de las clasificaciones que sobre métodos pedagógicos refieren diferentes bibliografías específicas, "se parcializan" al presentar los llamados "métodos de enseñanza" en forma general.

De este modo cuando vayamos a seleccionar el o los métodos con que se desarrollará el PEA, debemos identificar primero cuál es el paradigma pedagógico que tomamos como referencia y a partir de ahí, diseñar el objetivo que se corresponda con las intenciones para esa clase, teniendo en cuenta la derivación gradual desde los objetivos de la carrera, ciclo, disciplina, asignatura, tema.

A partir de la concepción de qué queremos que el estudiante aprenda, estaríamos en condiciones de establecer cómo debe aprender, y ese sería el momento para diseñar la actividad de aprendizaje y a partir de esta última, seleccionaríamos los métodos para enseñarles a que aprendan.

En resumen, partir del aprendizaje y su diseño como la esencia y lo primario del proceso y posteriormente seleccionar los métodos de enseñanza, que es lo fenoménico y secundario.

-----  
1- TRILOGIA DIDACTICA FUNDAMENTAL (ALGORITMO): Gerardo A. Prieto Márquez

"OBJETIVO-----CONTENIDO-----METODO"

## ESTRATEGIA DE PLANIFICACION Y EJECUCION DE LA CLASE

2-Título de la clase: Medicamentos capaces de actuar sobre los agentes biológicos que afectan al hombre. Clasificación, espectro antimicrobiano, mecanismo de acción, principales características farmacocinéticas, efectos indeseables mas frecuentes, interacciones...

Contenido de la clase:

Penicilinas y cefalosporinas; tetraciclinas y cloranfenicol; amino glucósidos y macrolidos....

2-Objetivo de la clase:

Agrupar los medicamentos antimicrobianos según su mecanismo principal de acción.

3-Forma de organización de la enseñanza para esa clase: Conferencia

3-Método de enseñanza que prevalece en la clase: expositivo-ilustrativo

4-¿Que hace el docente en la clase? Lo dice "casi todo"

Enciclopedismo, pedagogía tradicional, concepción bancaria, principal fuente de información.

5-¿Qué debe hacer el estudiante durante la clase? Escuchar, tomar notas de clase, tratar de memorizar y si hay tiempo preguntar las dudas.

6-Resultados del proceso docente educativo: "el estudiante manifiesta a un nivel reproductivo " MEMORISTICO" el dominio de los mecanismos de acción de los medicamentos..."

### CRITERIO

Si los fundamentos de las nuevas tendencias pedagógicas descansan básicamente:

1° en el mismo algoritmo que la pedagogía tradicional, RECONOCIENDO QUE LA CATEGORIA DIDACTICA OBJETIVO ES LA RECTORA, LA QUE DESENCADENA LA ESTRATEGIA PARA EL LOGRO FUNDAMENTAL DE LA CLASE: " que los estudiantes agrupen los medicamentos según sus mecanismo de acción"

2° en que el papel protagónico debe pasar del docente a los discentes, ya que son los que deben "aprender a agrupar..."

3° en que el docente debe ser el organizador, promotor y facilitador del aprendizaje de los discentes, durante el proceso

4° en que el docente es una de las fuentes de información que necesitan los discentes en su proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento que transcurre durante su aprendizaje.

ENTONCES:

1° la clase debe concebirse para su planificación, a partir de la adecuada interpretación del mandato encerrado en el Objetivo

2° lo primero que debe identificar el docente en los estudiantes, *son los conocimientos básicos de que disponen para formular el concepto (PARA CLASIFICAR)* por el que se van a regir para "agrupar los medicamentos..."

3° a partir de esa primera idea, el docente debe *diseñar el tipo de actividad de aprendizaje que deben realizar los estudiantes y la posible información previa que necesiten*, para "agrupar los medicamentos antimicrobianos según su mecanismo principal de acción..."

4° corresponde al docente ahora, seleccionar la forma de organización de la enseñanza y las vías o métodos que van a favorecer el acceso a la información que necesitan los estudiantes:

Conferencia

O estudio independiente/grupal

O seminario de profundización

O taller

5° siguiendo esa estrategia, el docente no tiene como punto de partida en su accionar didáctico "la preparación de la conferencia, o del seminario u otra forma de organización", que en múltiples ocasiones están previamente asignadas en el programa de la asignatura/disciplina que imparte.

6° esa estrategia *subordina las formas de organización y los métodos de enseñanza* a las necesidades reales de los estudiantes, traducido de otro modo, a partir de las formas y métodos del aprendizaje de los estudiantes, el docente diseña las formas y los métodos de enseñanza que favorecerán el aprendizaje de sus estudiantes.

7° puede esperarse como resultado de la clase en términos de aprendizaje:

- que los estudiantes construyen los conocimientos que le deben servir de base para el logro del objetivo de la clase
- que los estudiantes elaboran los conceptos necesarios para formular los CRITERIOS de clasificación
- que los estudiantes clasifiquen los medicamentos antimicrobianos según el/los criterios elaborados por ellos
- que los estudiantes desarrollen habilidades tales como: comparar, valorar, clasificar, fundamentar, relacionar y generalizar

## LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COMO UN MEDIO DE APOYO EN EL PROCESO DE ASIMILACIÓN.

Adela Hernández Díaz.  
Dra. En Ciencias Psicológicas.  
Investigadora Auxiliar.  
CEPES-UH Cuba.

### RESUMEN:

En el artículo se presentan algunas reflexiones sobre la formación de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes y su papel en la elevación de la calidad del proceso de asimilación de los conocimientos. Además, se fundamenta por la autora, la necesidad de preparar a los profesores para la enseñanza de dichas estrategias como parte componente de los contenidos no específicos de los programas docentes de las diferentes asignaturas partiendo de una nueva visión del proceso de enseñanza aprendizaje.

### ABSTRACT:

Some considerations on the students development of learning strategies as well as their role to improve the quality of the process of knowledge acquisition are presented in this article. Besides, the author justifies the need to train professors in the teaching of such strategies, as a component of the non-specific content in the syllabi of different subjects. All this is approached from a new perspective of the teaching-learning process.

### INTRODUCCIÓN:

No son pocas las investigaciones que se han dedicado a la búsqueda de alternativas para hacer el proceso de enseñanza aprendizaje más eficiente y con ello contribuir a que los proyectos educativos de formación, puedan perfeccionarse y lograr un producto de mayor calidad y pertinencia social.

La autora de este artículo hace más de 10 años que dedica parte de su actividad investigativa a este empeño, a partir de una nueva visión del proceso de enseñanza aprendizaje que implica no sólo una reconceptualización del mismo con respecto a su tratamiento en la enseñanza tradicional, sino que también, exige de una transformación del rol del profesor y el estudiante en dicha actividad.

A continuación se exponen algunas reflexiones sobre el papel que a nuestro juicio tiene la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en dicho proceso, cuando se concibe éste con un enfoque activo y desarrollador de las ilimitadas potencialidades del ser humano.

### DESARROLLO:

Esta concepción renovadora se sustenta en los principios enunciados por el Enfoque Histórico Cultural desarrollado por S, Vigotsky y seguidores que se propone desarrollar en primera instancia, un hombre pleno íntegro capaz de autodesarrollarse y al mismo tiempo comprometerse con las estrategias de desarrollo de su sociedad.

Coincidimos con Castellanos, A y otros quienes consideran el proceso de enseñanza aprendizaje: como un proceso de socialización en el que el estudiante se inserta como objeto y sujeto de su aprendizaje, asumiendo una posición activa y responsable en su proceso de formación, de configuración de su mundo interno, como creador y a la vez depositario de patrones culturales históricamente construidos por la humanidad, a través del desarrollo de diversas actividades curriculares orientadas por el profesor.

Asumir esta concepción implica destacar la necesidad de penetrar en el cómo ocurre este proceso psicológico, de ahí la importancia que tiene que el profesor conozca las características que posee el mismo, los diferentes momentos por los que transita el proceso de asimilación de los conocimientos para poder diseñar las actividades docentes sobre dichos principios. Las tareas sustentadas en el Enfoque Histórico Cultural deben recabar en el estudiante una participación activa desde el momento de la orientación, en la ejecución así como en su control, que provoque una toma de conciencia de qué hacer, por qué hacerlo y un análisis de los posibles errores para su corrección y ajuste.

Desde el punto de vista pedagógico el problema de la educación ha sido abordado con diferentes matices a partir de la relación que se establece entre la enseñanza y el desarrollo. El referencial teórico que sustenta nuestras reflexiones valora en alta medida las posibilidades que tiene la enseñanza no sólo de guiar y orientar el desarrollo del sujeto cognoscente, sino esencialmente de estimularlo y acelerarlo, tomando en cuenta las condiciones históricas concretas en que tiene lugar este proceso de enseñanza aprendizaje.

Proponerse una enseñanza desarrolladora presupone dirigir la influencia pedagógica no sólo a las estructuras, procesos y funciones que ya han alcanzado un cierto nivel de madurez dado un determinado nivel evolutivo, sino fundamentalmente a aquellos que están a punto de desarrollarse, a decir de Vigotsky, L. S. a los "... capullos o flores del desarrollo...", para que con determinados niveles de ayuda, el estudiante pueda enfrentar y resolver la tarea planteada.

Aún con estas intenciones, en el propio proceso de enseñanza el estudiante no siempre ha estado debidamente preparado para abordar la actividad de estudio, en este sentido pensamos igual que Monereo, C que hay que considerar que existen diferentes variantes de orientar al alumno para la apropiación de su objeto de asimilación:

- Enseñar a partir de una descripción detallada de las instrucciones necesarias para la ejecución (la más utilizada).
- Brindar y utilizar de forma adecuada los procedimientos curriculares específicos de la tarea concreta.
- Aplicar los procedimientos necesarios para resolver la tarea, reflexionando sobre qué hay que hacer, cómo y porqué, antes, durante y una vez terminada la labor encomendada.

Lógicamente es la tercera alternativa la que pone en juego las exigencias en las que a nuestro juicio debe sustentarse el proceso de enseñanza aprendizaje (como señalamos con anterioridad), al permitir al estudiante seleccionar según su criterio y reflexiones, el camino más conveniente a seguir para la solución, es decir, valorar la estrategia más adecuada para mejorar su aprendizaje, en palabras de Monereo (1994) "...gestionarlo de forma autónoma y eficaz...".

Evidentemente esta concepción apunta al desmembramiento de la actividad cognoscitiva humana, cómo ocurre, qué condiciones requiere, que características tiene, conocimiento que le permite al profesor introducir de una manera activa y responsable al estudiante en la construcción no sólo de su conocimiento, sino además de otras formaciones psicológicas superiores como son: los valores, sentimientos, modos de comportamiento conformados socialmente según exigencias de la época.

Es precisamente en la búsqueda de cómo lograr que el estudiante como centro de su formación, de una manera consciente monitoree su aprendizaje, que concebimos el empleo de las estrategias de aprendizaje en el proceso de asimilación.

El uso de este recurso le brinda al alumno la posibilidad de reflexionar sobre cómo se da su proceso de adquisición de conocimientos, identificar y analizar las acciones y operaciones del pensamiento que se ponen en juego con este propósito y por otra parte le permite al profesor conformar una caracterización de cada uno de sus estudiantes, de sus estilos de aprendizaje que deviene en información necesaria para la atención diferenciada de sus necesidades.

Las estrategias de aprendizaje han sido abordadas desde diferentes ángulos y definidas de manera diversa, en este trabajo asumimos la definición de C. Monereo (1994) quien plantea: "...son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción..."

Nos adherimos a esta concepción porque enfatiza el carácter consciente y autodeterminado del estudiante ante la toma de decisión que requiere cualquier tarea, decisión que está en función de la lógica interna del conocimiento, de la historia personal, vivencial de cada individuo, así como de las condiciones concretas de realización de la misma. En nuestra consideración esta concepción es totalmente congruente con los principios del Enfoque Histórico Cultural que se propone ante todo el desarrollo integral de la personalidad humana. Se destacan en este sentido, el principio del carácter activo y consciente, la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, el carácter mediatizado del proceso mediante el uso de los objetos, signos y símbolos portadores de toda una cultura legada en ellos por generaciones anteriores, así como su carácter social.

En la práctica educativa concreta el proceso de enseñanza aprendizaje sigue diferentes caminos, cada individuo conforma su manera de aprender, lo que constituye parte de sus características personales, sin embargo frecuentemente estos caminos no son construidos conscientemente, sino que son formas de acción intuitivas.

En estrecho vínculo con este aspecto se ha investigado sobre las estrategias de aprendizaje, a partir del análisis del razonamiento y modos de pensamiento que caracterizan a los expertos como un referencial de procesamiento de información exitoso. Dichas estrategias no poseen un carácter innato, sino que son factibles de adquirirse por el hombre a lo largo de su desarrollo, de ahí que no por pocos estudiosos del tema se hayan propuesto explorar las vías para su enseñanza de una manera conscientemente planificada.

Coincidimos con Quesada Castillo quien plantea que las estrategias de aprendizaje son basamento del desarrollo de habilidades intelectuales, por lo que recomienda que se incluyan como contenidos no específicos en los planes y programas de estudios. Nosotros agregaríamos a esta reflexión que no sólo contribuye a la eficiencia de la actividad intelectual del estudiante sino también a su actividad emocional y axiológica, en tanto hay estrategias que toman muy en cuenta los estilos individuales y posibilitan la implicación afectiva del

sujeto en la solución de la tarea encomendada y desplegar un compromiso moral con la realización de la misma.

Por otra parte, una de las exigencias de la época a los currícula de formación profesional, a partir del desarrollo impetuoso de la ciencia y la tecnología, que genera una gran cantidad de información y nuevos conocimientos científicos, es el desarrollo de la capacidad para la preparación autodidacta, la cual le exige al individuo un aprendizaje constante, que se traduce en un proceso de autoperfeccionamiento que eleve los niveles de su preparación, de acuerdo a los retos que le impone el mundo contemporáneo.

Esta tarea que tiene ante sí todo graduado de la Educación Superior constituye otro elemento que también justifica la exploración de alternativas para que el futuro profesional se dote durante su formación universitaria, de recursos que le permitan la autogestión de su conocimiento y posterior construcción o reconstrucción del mismo, que enriquezca sus estructuras mentales y con ello un crecimiento de su personalidad.

Es por tanto, responsabilidad de los sistemas educativos preparar al individuo para que pueda asumir de manera independiente la actualización y especialización de sus conocimientos, habilidades y modos de comportamiento. En este sentido en nuestro criterio, juegan un papel esencial las estrategias de aprendizaje orientadas a la búsqueda, procesamiento y fijación de la información tanto oral como escrita, así como otras habilidades generales, por ejemplo la organización y planificación del tiempo, identificada como recurso que condiciona el aprovechamiento al máximo de las potencialidades humanas.

Este propósito de la formación integral del sujeto no debe desconocer que las estructuras cognoscitivas de cada individuo son únicas, en tanto las experiencias y formas de interpretar la realidad tienen un carácter singular, que depende de numerosos factores: sociales, institucionales y personales entre otros. Estas estructuras no son estáticas, se enriquecen, modifican, reorganizan a partir de lo ya conocido y de la significación que tiene para el sujeto lo nuevo por conocer; este dinamismo que caracteriza la actividad cognoscitiva del hombre le imprime ese tono creativo que particulariza a cada individuo, lo que muchas veces se concreta en su estilo de aprendizaje.

En la última década se ha abordado el estudio de las estrategias de aprendizaje con intensidad y aunque estos poseen diversos matices, en la mayoría de los casos se concuerda en que éstas subyacen en la asimilación de cualquier contenido específico, lo que le otorga un peso importante a su formación como condición necesaria para un proceso de enseñanza aprendizaje que tribute a un profesional con pertinencia y calidad, como exige el momento actual.

El proceso de formación y desarrollo de dichas estrategias en el nivel superior de educación, ha estado condicionado por una serie de factores entre los que podemos señalar:

- El período de adaptación necesario que debe existir entre el sistema de Enseñanza Media y el Superior, que por el carácter científico de los contenidos y textos que adquiere el último, requiere de una preparación particular del estudiante para enfrentar los problemas de aprendizaje.
- La tendencia a la masificación, que ha generado el desarrollo de diferentes modelos educativos, presenciales, semipresenciales y a distancia, que exigen de un estudiante diferente, dotado de habilidades de autoestudio.

- La velocidad con que se genera el conocimiento científico, así como su perfeccionamiento, que requiere de un sujeto capaz de asumir su actualización de manera autodidacta y permanente.
- La disminución en la edad de ingreso en el nivel superior, que redundará en un menor grado de inmadurez de los procesos psicológicos de los contingentes de nuevo ingreso.
- La cantidad y heterogeneidad de tareas académicas, deportivas, recreativas, políticas, laborales, entre otras, en las que está inmerso el estudiante de hoy, que demanda de una buena organización y planificación de su tiempo para hacer más eficiente su actividad de estudio.
- La insuficiente formación en el estudiante de nivel superior, de acciones que tributen a un desempeño con alto grado de independencia, creatividad y autonomía profesional.
- El pobre conocimiento que sobre esta temática y de las características de su enseñanza poseen los profesores universitarios.

Como parte del equipo del CEPES que investiga en esta línea se le atribuye un alto valor a la preparación del estudiante para enfrentar la actividad de estudio, a partir del conocimiento de sus características y regularidades. De esta forma se pueden aprovechar mucho más las reservas aún sin utilizar que posee la estructuración pedagógica sobre base científica del proceso de enseñanza aprendizaje en este nivel, donde las estrategias pueden jugar un importante apoyo.

Existen diversos tipos de estrategias de aprendizaje que se deben fundamentalmente a distintas clasificaciones, por ejemplo generales y particulares, relativas al procesamiento de la información escrita diferenciándola de la información oral, la cual tiene sus particularidades, estrategias sociales y metacognitivas entre otras. En general todas ellas pudieran agruparse en estrategias de aprendizaje, llamadas por otros autores habilidades generales para la actividad de estudio, de búsqueda, procesamiento y fijación de la información, oral o escrita, de apoyo, donde se incluiría lo relativo a la organización del tiempo de vida, las de solución de problemas, las de comunicación, por mencionar las esenciales.

LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: una necesidad ineludible de la formación de profesionales.

Indiscutiblemente que al abordar la temática relativa al desarrollo de las estrategias de aprendizaje, necesariamente hay que incursionar en cómo estas pueden enseñarse desde el currículo y con ello se enfatizan los aspectos de la enseñanza, relativos a las vías, formas, al conjunto de acciones conscientes que debe desplegar el estudiante para apropiarse de un contenido, para que adquiera significación su aprendizaje.

Lógicamente esta dimensión del examen del proceso de enseñanza aprendizaje, apunta al reanálisis del papel del profesor como guía y orientador del uso estratégico o regulativo de los procedimientos de aprendizaje, a partir de la identificación y ejercitación de las acciones y operaciones que lo componen.

En esta tarea, el profesor debe proporcionar diferentes apoyos que posibiliten una orientación completa sobre las diferentes acciones a asimilar, modelos, pautas, estimular el análisis autorreflexivo de sus procesos de pensamiento, lo que se erige como "herramienta

cognitiva", que orienta la actividad mental de los alumnos para conseguir los objetivos propuestos. Estos modos de actuación primero son ejecutados con la orientación y participación del profesor y luego la toma de decisiones va siendo progresivamente responsabilidad del alumno, hasta que lo logre totalmente de manera independiente.

Lo importante es que el estudiante sea capaz no sólo de aplicar la estrategia sino que pueda reflexionar sobre sus propios procedimientos de autoaprendizaje, exigencia que debe contemplar la tarea docente que el profesor diseñe para la asimilación de los contenidos específicos de su asignatura en unidad con los no específicos, en este caso debe modelar también en ese diseño, las acciones propias de las estrategias de aprendizaje requeridas, para tributar a su desarrollo. Por lo tanto es necesario significar que no sólo nos referimos a los aspectos puramente cognitivos de esa autorreflexión, sino a cómo lograr que estos adquieran a través de lo procedimental un sentido y significado personal para el estudiante, que pueda contribuir a ser más perdurable en memoria lo asimilado.

Históricamente aunque declarado en los objetivos generales de los programas docentes, los profesores y los sistemas educativos por características propias de la enseñanza tradicional, han influido muy poco en que los estudiantes hagan objeto de análisis lo relativo a los contenidos no específicos (procedimientos lógicos del pensamiento, estrategias de aprendizaje y otras formaciones psicológicas superiores), especialmente las formas en que ellos estudian y aprenden sus contenidos.

Lo anterior puede ser un reflejo de que el profesor:

- No conoce con precisión el nivel de partida de sus alumnos.
- Realiza la orientación del objeto de estudio tomando como único referente sus puntos de vistas y conclusiones, derivadas de su estudio y análisis bibliográfico, presentando este como un resultado terminado que no revela su proceso de construcción social y personal.

Trabajar la enseñanza de esta manera sólo incita a la reproducción del conocimiento y no a una elaboración cognitiva consciente individual que tome en cuenta los aspectos esenciales, entre otros elementos. Esto trae como consecuencia procesos de pensamiento rígidos, mecánicos y una pobre valoración de cuáles son las mejores alternativas para estudiar y aprender las diversas disciplinas que componen el plan de estudio.

En este sentido, otras propuestas educativas han tratado de superar esta insuficiencia de la Pedagogía Tradicional, y a nuestro criterio los aportes que hace el Enfoque Histórico Cultural a la educación, ofrecen la posibilidad de estructurar una alternativa pedagógica que centrada en el estudiante, estimula y potencia su desarrollo integral a partir de la dirección científica del proceso de enseñanza aprendizaje con la guía y orientación del profesor.

Si queremos lograr un pensamiento teórico, reflexivo que fomente la ejecución independiente y creadora del alumno; tenemos que prepararlo para ello y en esa línea la enseñanza de estrategias de aprendizaje, constituye una vía que crea condiciones favorables para alcanzar dicho propósito.

La enseñanza de las estrategias de aprendizaje, por su carácter consciente, como expusimos con anterioridad requiere del diseño de actividades que por su complejidad, exijan de los estudiantes una autorregulación de su conducta, que contemple una planificación previa de su actuación, un control o monitoreo de su ejecución y la evaluación de sus resultados con los propios contenidos específicos de la asignatura en cuestión. Es importante conocer que no todas las tareas reclaman del empleo de estrategias sino, sólo aquellas más complejas,

por lo que es importante definir en el momento de la planeación docente, con la participación del profesor, cuáles estrategias serán objeto de formación y determinar la responsabilidad que en ello tiene cada asignatura.

La selección de las estrategias que serán objeto de enseñanza, debe tomar en consideración:

- Los contextos típicos de la actividad profesional en que sean más útiles, y enseñar fundamentalmente aquellas aplicables a diferentes tareas, materias y condiciones de realización de las actividades básicas de la profesión.
- El análisis de las diferentes maneras posibles de abordar la situación, y las decisiones definitivas en el modo de proceder. Esta acción debe estar precedida por un ambiente de reflexión y exploración que no desconozca las estrategias más utilizadas por los estudiantes, aunque ellos no sean totalmente conscientes de las mismas.

Otro aspecto importante a tomar en consideración, es que si bien las estrategias de aprendizaje tienen un sello personal dado por las características del sujeto que aprende, no puede obviarse la conveniencia de una estrategia x ante determinado tipo de tarea específica. Es por ello que el análisis de las condiciones, acciones, procedimientos y el razonamiento que está en la base de esas decisiones, no debe desconocer las características de la ejecución de sujetos expertos, como alternativas válidas de referencia, para la enseñanza de las mismas.

Consideramos que todas estas ideas justifican por qué el alumno y el profesor deben conocer cómo se produce ese proceso de asimilación de los conocimientos y habilidades, cuáles son las leyes que lo caracterizan, de modo de poder comprender por qué las influencias pedagógicas deben adecuarse y estimular cada estadio de ese proceso en desarrollo.

En esta línea de pensamiento la propia autora de este artículo en un trabajo anterior reconoce que las guías pedagógicas que indican cómo procesar la información y la utilidad de cada una de las acciones a realizar, así como utilizar el método científico (identificando el problema, planteando hipótesis, relacionando la incógnita con conocimientos que ya se posee, prever posibles resultados, alternativas de procedimientos, condiciones requeridas, etc) para aprender un contenido, son formas muy convenientes que tributan al desarrollo de las estrategias de aprendizaje, que involucran tanto contenidos afectivos como cognitivos.

Es bueno señalar, que aunque concedemos una gran importancia a la enseñanza de estas estrategias, no podemos afirmar que su desarrollo y utilización lleve siempre a alcanzar el éxito en el proceso de aprendizaje, sin embargo, aún en los casos en los que no se logra a solucionar la tarea propuesta, desde el punto de vista del desarrollo cognitivo hay una ganancia en cuanto a la claridad y precisión de los errores cometidos y sus causas, lo que facilita la rectificación y reajuste con respecto a la estrategia empleada.

Además, es incuestionable que el uso limitado que hacen los estudiantes de las estrategias de aprendizaje no es sólo una secuela de los problemas que genera su falta de enseñanza en la práctica pedagógica actual, sino que también influye en este fenómeno, una cierta resistencia a incluirla como contenido específico en los planes de estudio, dado por los siguientes factores ya señalados por A. Hernández :

- La apreciación de que la enseñanza de las estrategias sólo debe ser propuesta a los alumnos con dificultades, lo que lógicamente expresa una conceptualización estrecha de esta herramienta de aprendizaje, que en su amplia acepción se valora como un componente del proceso que hace más eficiente la actividad de estudio.

- Una falsa concepción de que aumentan los costos de formación, porque exige más tiempo y esfuerzo. El uso adecuado de esas estrategias brinda un mejor aprovechamiento del tiempo, y optimiza los esfuerzos en el procesamiento de la información con los distintos contenidos de las propias asignaturas y no como un contenido ajeno al currículo planteado.
- La insuficiente preparación de los docentes en esta área hace que se rechace la tarea, por no existir una clara conciencia del papel que ellas tienen como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje.

A continuación ampliaremos este último aspecto por considerarlo trascendente para la preparación del estudiante no sólo técnicamente, sino como individuo que se inserta en una sociedad que demanda cada vez más, de la autoeducación y el autodesarrollo.

Siendo consecuente con nuestro referencial teórico (postulados del Enfoque Histórico Cultural y de la Teoría de la Actividad), al comenzar el planeamiento del proceso de enseñanza aprendizaje, debe tomarse en consideración los distintos momentos funcionales por los que transita la actividad cognoscitiva humana (orientación, ejecución, control y ajuste si fuera necesario).

¿Cómo pueden apoyar las estrategias de aprendizaje cada uno de ellos?

En la orientación debe partirse de un diagnóstico de cuáles estrategias o vías utilizan los estudiantes para su aprendizaje, información que le permite al profesor tener una primera imagen de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes y apoyarse en ellos para demostrar la necesidad de reflexionar en cómo se construyen los nuevos conocimientos, habilidades, cualidades personales etc. Es el momento propicio para analizar la conveniencia o no, según las particularidades del contenido a estudiar, de usar una u otra de las estrategias conocidas por los estudiantes, para la construcción de la base orientadora de la acción objeto de asimilación. Este procedimiento favorece la implicación afectiva del estudiante en su formación, en tanto reconoce la importancia de considerar en las tareas docentes diseñadas por el profesor, la historia personal y sobre todo el análisis de cómo ésta puede limitar o enriquecer la calidad del aprendizaje de cada uno.

Desde esta etapa comienza la participación activa del estudiante, se crean las condiciones pedagógicas para iniciar la enseñanza de las estrategias orientadas a la búsqueda y procesamiento de la información científica, (elaboración de fichas, subrayado, toma de notas y apuntes, confección de esquemas, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, entre otras) así como las estrategias de aprendizaje de carácter afectivo y sociales.

En el momento de la ejecución ya el estudiante tiene la posibilidad de manipular directamente su objeto de conocimiento, por lo que en esta etapa puede brindársele a modo de niveles de ayuda, según lo requieran, las estrategias de aprendizaje y cada estudiante en función de sus particularidades, hábitos de estudio y exigencias de la tarea, selecciona la que considera más adecuada. Aquí el profesor se erige como guía, mediador y orientador en el uso estratégico o regulativo de los procesos de aprendizaje.

El empleo de dichas estrategias por el estudiante enfatizan el carácter consciente de su participación, en tanto es él quien debe tomar la decisión de cómo y cuando debe proceder, da la posibilidad de penetrar en las regularidades que rigen el proceso de asimilación de las acciones mentales y con ayuda del profesor o de un compañero más capaz, monitorear la calidad de su aprendizaje.

Ese monitoreo es un reflejo de las potencialidades que poseen las estrategias de autocontrolar y hacer un autoseguimiento al grado de adecuación de la ejecución de las

acciones requeridas, lo que deviene el tercer momento de control y ajuste. En este sentido las estrategias de aprendizaje emergen como un poderoso recurso que tienen estudiantes y profesores para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje y elevar la calidad del mismo. Los propios productos de las estrategias empleadas en la fase de ejecución pueden constituir parámetros para valorar el resultado final del proceso de asimilación.

En el mundo diversas investigaciones han demostrado las afirmaciones anteriores, por lo que se han utilizado disímiles variantes para la formación de profesores en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Nuestro país también se ha hecho eco de estas preocupaciones en torno a la preparación de los estudiantes para enfrentar la vertiginosa velocidad del desarrollo del conocimiento científico a partir de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

Con este propósito se han desarrollado experiencias que incorporan dentro de los planes de estudio como una materia particular los contenidos que tributan al desarrollo de estas habilidades, premisa de la asimilación de cualquier contenido específico, se ha trabajado la formación de estas estrategias desde los contenidos propios del perfil profesional con resultados muy satisfactorios.

El CEPES en particular además de asesorar, dirigir y participar como experimentadores activos en los proyectos antes mencionados, en sus programas de maestría y diplomados tiene incluida una asignatura que aborda directamente los contenidos relativos a esta temática "Enseñar a Aprender", de la cual la autora de este artículo es su profesora principal. Esta asignatura tiene como objetivos didácticos no sólo el análisis de las acciones componentes de estas estrategias para su posterior enseñanza, sino también el diseño de tareas docentes desde el contenido de las asignaturas de los profesores participantes, donde se exige la aplicación de dichas acciones, asumiendo así tanto la dimensión cognitiva como procedimental y afectiva de su enseñanza.

Otras investigaciones que hemos tutoriado se han orientado al desarrollo de estas estrategias a partir del perfeccionamiento de las didácticas particulares, en este trabajo se muestra una novedosa alternativa para la enseñanza de la Física I, donde se demostró como el uso del mapa conceptual como estrategia de aprendizaje y de autocontrol permite un análisis reflexivo y conciente de los errores cometidos en las acciones que se proponen desarrollar. En el caso del trabajo desarrollado por M. Gutiérrez de la Universidad de Manizales, Colombia se pone de manifiesto en las experiencias pedagógicas realizadas en la carrera de Psicología, que el empleo de las estrategias de aprendizaje desarrolla grandemente el nivel de conciencia de los contenidos objeto de estudio, lo que eleva la calidad del proceso de asimilación.

Más recientemente, la tesis de doctorado defendida con éxito por la profesora de Idioma Inglés Liliana Casar del ISPJAE, aborda las estrategias de aprendizaje específicamente como un medio de apoyo para la enseñanza del Inglés con fines específicos. En su propuesta a partir de un diagnóstico del conocimiento y empleo que de ellas hacen los estudiantes participantes en la experiencia, se diseña un riguroso sistema de tareas docentes para la formación de las diferentes estrategias que con mayor frecuencia se emplean en el aprendizaje del idioma inglés.

En el momento de la orientación, a partir de las estrategias más utilizadas se analiza el beneficio o no de su uso según las exigencias de la tarea y características del contenido objeto de asimilación. Además se le sugieren otras estrategias y se trabaja cada una de las acciones componentes. Para el profesor la información que obtiene del diagnóstico, le permite adecuar o ajustar las tareas propuestas a los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes y aprovechar sus potencialidades.

En la etapa formativa de la experiencia realizada, cuando el estudiante entra en contacto directo con su objeto de conocimiento, las tareas diseñadas exigen la ejecución de las acciones propias de las estrategias en los contenidos particulares del idioma inglés, por lo que la asimilación está orientada tanto a los contenidos específicos como a los no específicos. Aquí las estrategias de aprendizaje constituyen un medio de apoyo que le posibilita al estudiante identificar las regularidades que rigen el proceso de construcción de sus conocimientos, aptitudes, habilidades y reflexionar sobre cómo puede monitorear éstas a favor de su aprendizaje. En este sentido se trabajan las estrategias de carácter metacognitivas conjuntamente con las sociales y afectivas que se expresan en la metodología participativa desarrollada.

El momento de control y ajuste prácticamente se aprecia desde el inicio del proceso, en tanto el uso de las estrategias precisamente favorece una retroalimentación constante del mismo, lo que constituye un criterio importante para valorar la calidad de la ejecución y del cumplimiento de los objetivos previstos. En esta tesis se ofrece además un instrumento de diagnóstico del uso de las diferentes estrategias de aprendizaje.

#### CONCLUSIONES:

- El mundo actual exige de un profesional creativo, independiente, comprometido con el desarrollo de su entorno, lograrlo requiere de importantes transformaciones en los currícula vigentes, la incorporación de las estrategias de aprendizaje en los procesos educativos constituyen hoy un imperativo para lograr esa independencia cognoscitiva en su desempeño profesional.
- El uso de las estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje sustentado en el Enfoque Histórico Cultural, por su carácter intencional, crea las condiciones pedagógicas y psicológicas para alcanzar mayor grado de conciencia e independencia en el proceso de asimilación.

## FORMAS DE ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LAS CIENCIAS DE LA SALUD

Forma de enseñanza o forma organizativa del proceso docente-educativo es la estructuración y ordenamiento interno de los componentes personales de dicho proceso: docente y estudiante, y de los elementos del contenido de las disciplinas y o asignaturas: conocimientos, habilidades y hábitos, con vista a lograr de la manera más eficiente los objetivos de los planes y programas de estudio. Es a través de las formas de enseñanza que se concretan los factores que integran el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las formas organizativas docentes : son los momentos y/o espacios curriculares en que se encuentran profesores y estudiantes, para desarrollar el proceso docente educativo en un determinado escenario docente. Y que de acuerdo al escenario docente en que se desarrolle tendremos:

- escenarios académicos, por ejemplo: aulas, laboratorios etc de las instituciones docentes.
- escenarios profesionales, por ejemplo, salas hospitalarias, policlínicas, consultorios etc. donde se realiza la actividad profesional y además, se desarrollan actividades docentes.

### CONCEPTUALIZACIÓN.

El trabajo docente o enseñanza: es la actividad de dirección del aprendizaje de los estudiantes que realizan los docentes en el desarrollo del proceso docente-educativo en general y en el de enseñanza-aprendizaje en particular. El trabajo docente tiene como objetivo, garantizar la adecuada preparación y el nivel de competencias necesarias en los egresados de Ciencias Médicas, así como en las especializaciones establecidas, y para ello se estructura u organiza en las denominadas formas de enseñanza.

En Ciencias De la Salud, la practica médica y el trabajo en equipo, forman parte reconocida, para alcanzar por el estudiante, el dominio de las habilidades, y poseen una significación importante en la formación de la personalidad del educando, reflejándose a su vez en todas las fases por la cual debe pasar el diseño curricular. Por ello aplicar la lógica de la practica médica en salud al proceso enseñanza- aprendizaje en el ciclo clínico, y darle una connotación académica, constituyen el sustento fundamental de las formas organizativa específica de las carreras de ciencias de la salud, lo cual no quiere decir que destierremos de la practica pedagógica las formas tradicionales.

El profesor Ilizastegui ha señalado " el objetivo pedagógico no puede salir de la nada, sino del propio trabajo que el egresado cumple actualmente y del que podrá cumplir en el futuro. Objetivo y contenido son un par dialéctico con influencias reciprocas; pero lo primero es la practica y su contenido y lo derivado el objetivo pedagógico extrapolado". De donde, la educación en y durante el trabajo se torna en la conceptualización académica del principio rector de la educación contemporánea, " la vinculación del estudio con el trabajo", de la universidad con la vida.

"La Educación en el Trabajo", constituye la actividad principal de formación y educación, de los estudiantes, en el área clínica- epidemiológica, a partir de la practica médica y el trabajo médico y social, como fuente de aprendizaje y educación complementada.

Para los docentes clínicos de Cuba, la educación en el trabajo, constituye un eje conductor esencial del proceso docente-educativo del ciclo clínico, que conjuntamente con el otro eje o fundamento organizativo-estructural-funcional la "Integración Docente-Atencional-Investigativa", permiten al educando de las ciencias médicas, formarse para cumplir su misión transformadora, de la salud individual, colectiva y ambiental, de la sociedad en que vive, a través de su práctica social transformadora.

Desde luego que no identificamos al trabajo con las actividades cognoscitivas, aunque actúa como fuente y método de éste. El trabajo en el proceso docente, debe estar orgánicamente acoplado y orientado con la educación, dirigida hacia un mismo fin, pues de no estar relacionados en propósitos o separados en el tiempo, los resultados no serán los esperados. La educación en el trabajo, incluye algo más que la adquisición de habilidades y el dominio de saber pensar, pues todo ello está envuelto en el proceso educacional, "de la formación del educando, como ciudadano y profesional" que es algo más que técnico.

Las formas principales de enseñanza de las carreras de Educación Médica Superior son:

- La clase
- La educación en el trabajo
- El trabajo independiente del estudiante
- La consulta docente-estudiantil
- La actividad científica estudiantil, y
- La práctica pre-profesional.
- El taller

LA CLASE: Es una de las formas fundamentales de la organización del proceso docente educativo en la Educación Superior, cuyos contenidos teóricos y prácticos están dirigidos a la adquisición de conocimientos y al desarrollo de habilidades y hábitos, previstos en la asignatura o estancia.

Esta forma de enseñanza tiene su mayor uso durante los primeros años de las carreras de Ciencias Médicas.

De acuerdo a los objetivos que deben alcanzarse, la clase podemos clasificarla en varios tipos:

Tipos: LA CONFERENCIA, EL SEMINARIO y la CLASE PRACTICA.

En el desarrollo de la clase, el docente debe asegurar:

- El cumplimiento de los objetivos específicos de cada clase.
- El cumplimiento de los principios didácticos.
- Brindar especial atención a los aspectos políticos e ideológicos.
- Garantizar el adecuado nivel y actualización científico del contenido.
- Lograr la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de dichos contenidos, y
- La orientación del trabajo independiente, además,
- Garantizará la retroalimentación necesaria para la efectiva dirección del proceso docente-educativo durante la clase.

El docente estructurará meteorológicamente los contenidos en un orden lógico, pedagógico y científico-técnico, y decidirá los métodos, los procedimientos y los medios de enseñanza que corresponden.

1. La Conferencia es el tipo de clase que tiene como objetivos fundamentales que los estudiantes conozcan:
  - los fundamentos científico-técnicos de una rama del saber humano, concretados en el contenido una asignatura.
  - la metodología propia de la rama del saber de que se trate, así como sus métodos y técnicas fundamentales determinadas en el contenido de la asignatura.

La conferencia desempeña una función actualizadora, orientadora, metodológica y educativa. Se puede desarrollar por cualesquiera de los métodos de enseñanza existentes, recomendando los propios de la enseñanza problémica.

1. El seminario es el tipo de clase que tiene como objetivos fundamentales que los estudiantes:
  - Consoliden, amplíen, profundicen y generalicen la información científico-técnica de los contenidos correspondientes.
  - Desarrollen el diálogo, el debate, aborden y correlacionen el análisis y la solución de los problemas, mediante la utilización de los métodos de investigación científica llegando a las conclusiones previstas.
  - Desarrollen sus habilidades en la expresión oral, en la utilización de la literatura docente y ordenar lógicamente los contenidos de la ciencia. El seminario desempeña una función de profundización en el contenido de estudio, en la exposición lógica y coherente con un uso adecuado del idioma, así como en la participación activa y consciente de los estudiantes, a través de la conducción oportuna y orientadora de la actividad por el docente. El seminario puede ser de diversas formas: diálogo, ponencia, discusión en pequeños grupos, mesa redonda u otros.

Cualquiera de estas formas de seminarios se pueden desarrollar por el método expositivo, explicativo-ilustrativo o preferentemente por los métodos propios de la enseñanza basada en problemas, cumpliendo en todos los casos con el sistema de funciones de este tipo de clase.

1. La clase práctica, es el tipo de clase que tiene como objetivos fundamentales que los estudiantes:
  - Adquieran los métodos y las técnicas de trabajo de la disciplina y desarrollen las habilidades para utilizar y aplicar de modo independiente los conocimientos teóricos que poseen.
  - Consoliden, amplíen, profundicen y generalicen los conocimientos científico-técnicos adquiridos durante otros tipos de clases y la autopreparación al correlacionar esta información con la actividad práctica.

La clase práctica desempeña una función de profundización en el contenido de estudio, a través de su aplicación, asegurando la participación activa de los estudiantes para propiciar el desarrollo de sus habilidades y del trabajo independiente, con el uso de los métodos propios de la asignatura, para lo cual es necesario la conducción oportuna del docente, a fin de lograr los objetivos propuestos.

Dentro de las clases prácticas se contemplan: la clase práctica demostrativa, es aquella que producto de dificultades concretas no es posible garantizar el trabajo independiente de los estudiantes, limitándose a una demostración práctica del docente, y por ello los objetivos solo se cumplirán parcialmente, la clase teórico-práctica es aquella que utilizan algunas asignaturas como tipo fundamental de clase, donde se incluyen como parte de esta forma de enseñanza, la exposición de los aspectos teóricos por el docente.

Entre las modalidades de la clase práctica tenemos: La práctica de laboratorio, la práctica preclínica, la práctica quirúrgica, la práctica integral de la lengua inglesa, los entrenamientos deportivos y los ensayos culturales.

- a) La práctica de laboratorio: En ella se hace énfasis en la participación activa e independiente de los estudiantes bajo la dirección del docente, el cual mediante el experimento fija y profundiza los aspectos teóricos de la asignatura.
- a) La práctica preclínica: En ella se comienza a adquirir por el estudiante las habilidades de tipo sensorial necesarias para el examen físico de los pacientes y las habilidades manuales necesarias, propias de ciertos procedimientos diagnósticos, terapéuticos y de enfermería, como preparación previa a la participación del estudiante en la atención de personas sanas y de pacientes ambulatorios u hospitalizados. Esta actividad práctica se realiza en las salas hospitalarias, en las clínicas y laboratorios estomatológicos, en las consultas externas, en los policlínicos, en los centros de higiene y epidemiología, en las visitas de terreno y en las aulas especiales. El docente en su consecución puede valerse de medios auxiliares de la docencia, tales como: maniqués, muñecos, maquetas, fantomas, equipos reproductores de sonido y de imágenes.
- a) La práctica quirúrgica, es una modalidad especial que se realiza en salones de operaciones de humanos y de animales, en la cual el estudiante adquiere habilidades manuales que le permitan llevar a cabo procedimientos quirúrgicos simples dentro de las normas de asepsia y antisepsia, y siempre bajo la dirección de un docente.
- a) La clase práctica integral de la lengua inglesa es una forma particular de enseñanza basada en el enfoque comunicativo y en procedimientos metodológicos especiales. Este tipo de clase práctica se basa en situaciones lingüístico-comunicativas diversas a las que se enfrenta el estudiante sin que el profesor haga una exposición teórica acerca del funcionamiento de lenguaje. Mediante estas situaciones, los estudiantes se van apropiando del uso del lenguaje para comunicarse de manera inteligible, las que van desarrollando de forma individual para afianzar y automatizar su comunicación en actividades de creatividad controlada y libre, apropiándose progresivamente del uso comunicativo de los sistemas morfosintáctico, léxico-semántico y fonético de la lengua inglesa.
- a) Los entrenamientos deportivos y los ensayos culturales, son modalidades de clases prácticas muy propias de la Educación Física y de la Educación Artística, respectivamente.

LA EDUCACIÓN EN EL TRABAJO: FORMA ORGANIZATIVA DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO ESPECÍFICA DE LA EDUCACIÓN MÉDICA SUPERIOR

Es la forma organizativa fundamental del proceso docente-educativo en el ciclo clínico de las diferentes carreras de la Educación Médica Superior, en la que el estudiante recibe docencia y participa en la atención de personas sanas o de enfermos y contribuye en alguna medida a la transformación del estado de salud del individuo o de la colectividad. Su forma superior la constituye la enseñanza tutorial, basada en la relación individual o de pequeños grupos.

En ella el estudiante se forma integralmente, interactuando activamente con los restantes integrantes del equipo de trabajo desarrollando el rol que a cada cual le corresponde bajo la dirección del profesor jefe del equipo.

Esta forma de enseñanza facilita profundizar en el conocimiento científico-técnico y particularmente en el dominio de los métodos y técnicas de trabajo de las ciencias médicas, que son de aplicación en la atención médica, estomatológica y de enfermería.

El principal objetivo de la Educación en el Trabajo es:

- el de contribuir a la formación de las habilidades y hábitos prácticos que caracterizan las actividades profesionales del egresado de Ciencias Médicas;
- la adquisición de los métodos y técnicas de avanzada del trabajo de estas especialidades, de aplicación en el quehacer profesional de sus egresados,
- incidir positivamente en la formación de los rasgos de personalidad que caracterizan al profesional de la salud en nuestra sociedad.

Otros objetivos fundamentales, de la Educación en el Trabajo son:

- Adquirir el dominio de los métodos y las técnicas de trabajo de las ciencias médicas, el método clínico, el método epidemiológico, el proceso de atención de enfermería y el método científico investigativo, lo que le permitirá desarrollar la capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos, las habilidades formadas y desarrollar nuevas cualidades y hábitos de trabajo.
- Se eduquen en los principios de nuestra ética médica y en particular en el logro de una relación médico-paciente efectiva y del trabajo en equipo.
- Adquirir el hábito de razonar científicamente los datos recogidos en la historia clínica, las posibilidades diagnósticas, las indicaciones de investigaciones complementarias, la valoración de sus resultados y las acciones terapéuticas a emprender con los pacientes y sus consecuencias, así como la planificación de los cuidados de enfermería, según correspondan.
- Enriquecer su experiencia práctica en la promoción de la salud y en la prevención, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y cuidados de los pacientes afectados de las enfermedades más frecuentes.
- Se familiaricen con el método epidemiológico y los principios de higiene individual y colectiva, que permitan la modificación del ambiente en beneficio de la colectividad.
- Se apropien, desde su inicio en la carrera, del método de trabajo empleado en el consultorio del médico de las familias, en las clínicas estomatológicas y en los policlínicos, en un íntimo contacto con los servicios primarios prestados a la comunidad.
- Profundicen en el análisis semiológico de los datos del interrogatorio y del examen físico y de los aspectos patogénicos y fisiopatológicos de la enfermedad y que además puedan razonar las indicaciones y la interpretación de los resultados de los exámenes imagenológicos y de laboratorio, la confirmación del diagnóstico clínico o epidemiológico y de los fundamentos científicos de la terapéutica aplicada y de la planificación científica de los cuidados de enfermería.

- Desarrollen hábitos y habilidades necesarios para lograr una correcta atención ambulatoria y hospitalaria.
- Profundicen y amplíen los conocimientos adquiridos.
- Establezcan la relación existente entre la evaluación y el pronóstico de los pacientes.

La Educación en el Trabajo se sustenta en el principio de la educación cubana del estudio-trabajo y está basada fundamentalmente en el método de enseñanza de solución de problemas; Se organiza fundamentalmente en estancias, las cuales se corresponden con las actividades docentes de una sola asignatura o de una asignatura rectora que coordina o integra contenidos de otras asignaturas básicas, básico-específicas o especiales.

En las estancias mediante la educación en el trabajo, los estudiantes adquieren habilidades sensoriales o de semiotecnia, de raciocinio clínico y habilidades de los procedimientos atencionales y terapéuticos de tipo manual, así como en las modificaciones de la esfera afectiva en una actitud consecuente con la salud pública en nuestra sociedad.

La Educación en el Trabajo se lleva a cabo en el área de salud y en el área clínica. El objeto de trabajo en el área de salud es el hombre en su medio familiar y social en estado de buena salud, de enfermedad o en riesgo de afectarse; y el hombre como elemento de una colectividad; o la colectividad en sí misma, en su interrelación con el medio ambiente. Puede adoptar las siguientes modalidades:

- Trabajo higiénico-epidemiológico.
- Trabajo en el consultorio y en el hogar.
- Trabajo con las familias y colectividades.
- Actividades de la administración de salud.

En el área hospitalaria (área clínica) el objeto de trabajo es el hombre ya afectado por una enfermedad o por un proceso fisiopatológico que requiere atención en los servicios externos o de hospitalización.

La atención a la salud, al alcanzar al individuo en su entorno ecológico y social, obliga a agrupar y coordinar los esfuerzos de distintos profesionales y técnicos en equipos de trabajo multidisciplinarios en los diferentes servicios que se prestan a la población, los cuales a su vez participan activamente en la formación de nuevos profesionales para la salud.

El equipo multidisciplinario agrupa a profesionales, técnicos y estudiantes de diferentes categorías y niveles o etapas de formación que tienen un profesor como jefe o responsable. Este equipo, en dependencia de su nivel de actuación, lo denominamos grupo básico de trabajo o equipo de salud. Durante su trabajo este equipo desarrolla diferentes acciones: atención integral, docente, investigativa y de administración; las que constituyen una unidad indivisible durante la prestación de los diferentes servicios de salud al individuo, la familia y la comunidad, tanto intra como extrahospitalaria.

Estas acciones se realizan siguiendo el principio de "trabajo en cascada", donde todos tienen la obligación de enseñar a los compañeros del escalón inmediato inferior en una dinámica en que todos aprenden de todos, tomando como eje la problematización de los propios servicios de salud.

Las acciones que ejecuta cada integrante del equipo en el desarrollo de los diferentes tipos de educación en el trabajo no pueden ser espontáneas. El profesor partiendo de los objetivos docentes asistenciales específicos de cada una de ellas tiene que asegurar el desarrollo de la estrategia docente de la estancia en cuestión y establecer las tareas docentes que cada integrante del equipo tiene que cumplir en cada actividad de la educación en el trabajo. Por lo tanto, para cada actividad que se desarrolle de cada tipo de educación en el trabajo, el profesor tiene que haber definido la tarea docente que tiene que cumplir cada docente o especialista (médico, psicólogo, enfermera, etc.) residente, internos, y demás estudiantes de medicina y enfermería; de forma grupal, como equipo de trabajo durante el desarrollo de la actividad docente. Pero además tiene que haber definido las acciones individuales, relacionadas con la tarea docente y que con posterioridad como trabajo independiente, cada cual tiene que cumplir (dentro y fuera del tiempo lectivo) y cuyos resultados serán controlados y evaluados en la próxima actividad docente.

El papel del profesor será el de organizar, dirigir y controlar estas tareas docentes. Tiene que lograr la participación activa de cada integrante del equipo, evaluando su desarrollo dinámico, evolutivo y donde el "error por exceso de participación" juega un papel importante en el aprendizaje de cada uno de ellos.

Tipos de Educación en el Trabajo: Para poder comprender la clasificación sobre la base de los objetivos que se deben alcanzar en la educación en el trabajo, es necesario tener presente el método científico a aplicar en el área clínico-epidemiológica: el método clínico cuando se trata de la atención médica individual del paciente, el método epidemiológico cuando se trata de la atención del ambiente y la colectividad. Aunque los tipos principales de la educación del trabajo tienen características especiales en cuanto a objetivos y organización, cada uno de ellos se basa en el método de solución de problemas y se enmarca predominantemente y acentúa una de las fases que comprenden los métodos científicos específicos antes señalados, que son rectores de la actividad y constituyen la columna vertebral de la función que realiza el trabajador de la salud y por ende de la formación de nuestros educandos.

Los tipos principales de educación en el trabajo son:

- La atención ambulatoria.
- El pase de visita.
- La visita conjunta de enfermería.
- La reunión de alta.
- La guardia médica.
- La entrega de guardia.
- La entrega y recibo del servicio (sala).
- La atención de enfermería.
- La presentación del caso y su discusión diagnóstica.

Transcribiremos a continuación las indicaciones metodológicas de los diferentes tipos de Educación en el Trabajo.

La atención ambulatoria: Es un tipo de educación en el trabajo propio de la atención primaria en el área de salud, aunque también se desarrolla en el área hospitalaria, con el seguimiento de los pacientes egresados o los enviados a interconsulta.

Tiene como objetivos fundamentales educar al futuro profesional de la salud en:

- La educación para la salud, la promoción de salud y la profilaxis en el hombre sano, en su interrelación con el medio ambiente.
- La aplicación del programa de trabajo del médico y la enfermera de la salud, el policlínico y el hospital y las actividades de administración que garantizan su cumplimiento; o en la aplicación de los programas básicos del área de salud.
- La atención integral en las consultas, las visitas al hogar, la detección de personas en riesgos, desarrollo de las interconsultas, ingreso en el hogar, así como las interrelaciones con otro nivel de atención.

En la atención ambulatoria, los estudiantes observan y participan en la aplicación del método científico en las modalidades propias de atención primaria, lo que a través de la solución de problemas posibilita el aprendizaje activo de las formas, los métodos y las normaciones del trabajo en la atención primaria tales como: confección de historias clínicas, confección de fichas epidemiológicas, guías, encuestas y otros documentos.

La atención ambulatoria se desarrolla en el consultorio del médico de la familia, el policlínico, las clínicas estomatológicas, la consulta externa del hospital, el centro de higiene y epidemiología, las visitas al hogar, las escuelas, círculos infantiles, fábricas y otras instituciones del área de salud. En ella participan los profesores y especialistas, residentes, internos y estudiantes de medicina y enfermería. El profesor es el responsable de atender, dirigir, supervisar y evaluar el trabajo que realiza individualmente cada estudiante.

La atención ambulatoria en el área de consulta externa, hospitalaria, adquiere particular relevancia en determinadas estancias como: Dermatología, O.R.L, Oftalmología y Psiquiatría, entre otras, cuyo desarrollo prioritario se requiere a fin de poder alcanzar el cumplimiento de los objetivos educativos e instructivos de las mismas.

El pase de visita: Es un tipo peculiar de la educación en el trabajo que tiene objetivos docentes y asistenciales íntimamente relacionados, pues la obtención de los objetivos docentes tiene como requisito el logro de los objetivos asistenciales.

El pase de visita es complejo, pues en él se trasmite información de uno a otro participante, independientemente de su jerarquía y persigue como fin que el estudiante desarrolle habilidades intelectuales relacionadas con la aplicación sistemática del método clínico al análisis y la solución del problema de salud particular de cada paciente. Para ello el docente utilizará diversos procedimientos didácticos a fin de alcanzar el objetivo previsto. Constituye además, un control por el docente del trabajo independiente del estudiante en la atención médico- quirúrgica y en la confección de la historia clínica a los pacientes ingresados, así como de la autopreparación necesaria para la solución del problema de salud del paciente. Sirve a su vez para el entrenamiento del educando en

la confección de los documentos de la propia historia clínica y de otros como los certificados y las dietas de los pacientes; gana experiencia a su vez en aspectos de interés tales como el estudio higiénico-epidemiológico de las salas y los servicios de hospitalización.

Los objetivos docentes del pase de visita son:

- a) De juicio clínico o raciocinio terapéutico.
  - Adquirir una experiencia práctica al aplicar los conocimientos sobre promoción de salud, prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación de las afecciones más frecuentes.
  - Estimular la autonomía del pensamiento, lo cual favorecerá el desarrollo científico del estudiante y su futuro pensamiento creador.
  
- a) De conocimiento o de información.
  - Contribuir a profundizar, a ampliar y fortalecer los conocimientos científico-técnicos obtenidos en las conferencias y en los libros de textos, revistas y manuales.
  
- a) Sensoperceptuales y de habilidades manuales.
  - Entrenar al estudiante en los métodos y técnicas del trabajo de la asignatura, lo que permite desarrollar sus habilidades, basadas en los conocimientos adquiridos y en los aspectos pedagógicos que lo forman.
  - Enseñar al estudiante la forma de establecer una efectiva relación médico-paciente y enfermera-paciente.
  - Adquirir convicciones que actuarán en forma favorable en el desarrollo de la personalidad del estudiante.

Características del pase de visita:

En el pase de visita se utiliza el método científico (método clínico y proceso de atención de enfermería) para atender a los pacientes hospitalizados con el objetivo de recuperar o de mejorar su salud. El pase de visita se realiza en las salas hospitalarias. Participan en él todos los integrantes del grupo básico de trabajo ( G.B.T ): Profesor y especialista, residentes de los diferentes años, internos y demás estudiantes de medicina, licenciatura en enfermería, enfermeras y otros técnicos medios de la salud bajo la dirección del profesor jefe del G.B.T. Participan además profesores de las ciencias básicas biomédicas, psicología y farmacología. Un pase de visita docente asistencial puede hacerse en diez camas con dos horas de duración. El número de estudiantes que integran el G.B.T debe ser limitado a alrededor de 10 estudiantes de medicina y licenciatura en enfermería, pues un elevado número de estudiantes conspira contra la calidad de esta actividad, sobre todo en hospitales en que las salas se dividen en pequeños cubículos con capacidad limitada. Debe mantenerse en todo momento la mayor disciplina durante el pase de visita, cuidando el lenguaje empleado y respetando al máximo la privacidad, el pudor y la individualidad del paciente.

Forma de realizarlo:

- a) A las 8:00 a.m. el profesor controlará la asistencia de los estudiantes, conociendo si faltó alguno y redistribuyendo entre los demás el o los pacientes que debía atender el estudiante ausente.

- Los miembros del G.B.T permanecerán en la sala de hospitalización coordinando el pase de visita, así como atendiendo los nuevos ingresos, los casos graves u otros casos que lo requieran.
- Realizarán exámenes o exploraciones pendientes (fondo de ojo, tacto rectal o vaginal, punción lumbar, etc) así como garantizar la realización de la atención de enfermería. Precisar si las altas planificadas el día anterior están en condiciones de ser ejecutadas y en consecuencia proceder al cierre de la historia clínica.

Durante este tiempo los estudiantes realizarán la evolución de sus pacientes, asesorados por el interno o el residente, o por el profesor cuando sea necesario aclarar alguna duda o hacer cualquier examen o exploración que no pueda ser ejecutada por el resto del personal. En la evolución los estudiantes reflejarán las observaciones con relación al estado general del paciente: sueño, alimentación, reposo, eliminación, conducta, cumplimiento de indicaciones, reacciones de medicamentos, exámenes paraclínicos realizados y por efectuarse, los problemas y necesidades del paciente, dificultades que se hayan presentado y medidas adoptadas, procedimientos y técnicas realizadas y sus resultados, así como el estado evolutivo de los síntomas y signos que motiva su estatus de hospitalizado.

- a) El pase de visita comenzará siempre a una hora fija, reglamentada por el servicio y el departamento docente de cada hospital. Se recomienda su inicio a las 9:00 am. o a las 9:30 am.
- b) Se comenzará por un paciente (que no siempre tiene que ser el mismo). Los estudiantes de medicina y licenciatura en enfermería responsabilizados con él informarán según le corresponda sobre la evolución (si el caso no es nuevo) o la historia clínica del nuevo ingreso, debiéndose exponer las observaciones encontradas.
- c) Los internos, residentes, especialistas y el profesor comprobarán los datos aportados por los estudiantes en relación con el interrogatorio y el examen físico, demostrándoles la forma de interrogar y examinar a cada paciente, haciendo las aclaraciones y rectificaciones que fueran necesarias.
- d) El profesor interrogará a los estudiantes, tratando de explorar los conocimientos fisiopatológicos en relación con los síntomas y signos encontrados, cumpliéndose así el principio didáctico: de la solidez de la asimilación de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades cognoscitivas de los estudiantes.
- e) El estudiante tratará de elaborar una hipótesis para arribar al diagnóstico de la o las enfermedades de cada paciente. De esta forma se cumplirá el principio didáctico de la unidad de lo concreto y lo abstracto.
- f) Se interpretarán los resultados de los exámenes de laboratorios, debiéndose mostrar y analizar las radiografías, ultrasonidos y otros estudios imagenológicos, electrocardiogramas y gráficos clínicos (tensión arterial, pulso, temperatura, etc.). El estudiante señalará los problemas resueltos y si han surgido otros nuevos de cada paciente.
- g) Se pueden realizar algunas exploraciones especiales (punción lumbar, toracentesis, presión venosa, velocidad circulatoria, etc.) tratando siempre de no realizarlas en presencia de otros enfermos y preferiblemente en locales apropiados, garantizando en cada caso los procedimientos de enfermería necesarios.
- h) El profesor indicará la conducta a seguir con el paciente, insistiendo en el tratamiento y la atención de enfermería que le corresponda, así como en los aspectos farmacológicos de los medicamentos.
- i) A continuación se establecerá el pronóstico, señalando las complicaciones que pudiera presentar dicho paciente, evitando cometer iatrogenia en el momento de la discusión o al realizar la reunión de alta.

- j) Deberán darse las orientaciones sobre la conducta a seguir al alta del paciente, tanto desde el punto de vista médico como de enfermería, garantizando la integración con el área de atención primaria correspondiente.
- k) De esta forma durante el pase de visita se aplicará el método clínico y el proceso de atención de enfermería, que realizados con el debido rigor no son más que la aplicación del método científico a la práctica clínica, cumpliéndose el principio didáctico: del carácter científico de la enseñanza y su accesibilidad. Con estos métodos se puede producir salud, pero también se pueden producir nuevos conocimientos y desarrollar hábitos y habilidades, teniéndose en cuenta de manera permanente el cumplimiento de los principios de la ética médica.

Desarrollo de habilidades en los educandos:

Durante el pase de visita los estudiantes adquirirán los conocimientos y desarrollarán las habilidades siguientes:

- a) Establecer una adecuada relación médico-paciente o enfermera-paciente.
- b) Ejercitar permanentemente las habilidades necesarias para realizar el examen físico de los pacientes (semiotécnica).
- c) Organizar la secuencia de los datos en la historia clínica.
- d) Aprender el proceso cognoscitivo de análisis y síntesis que permite plantear el diagnóstico (juicio clínico).
- e) Lograr una información veraz, exacta, minuciosa, imprescindible para formular una hipótesis diagnóstica correcta, así como para poder confirmarla o no.
- f) Aprender a jerarquizar la información obtenida a la hora del análisis.
- g) Aprender a utilizar de manera racional, fundamental y científica los diversos métodos de exploración que permiten la tecnología moderna y saber que aún los más exactos tienen su límite de sensibilidad.
- h) Conocer que el médico y la enfermera durante su ejercicio pueden producir iatrogenia mediante la palabra, la mímica, las exploraciones invasivas y los agentes utilizados con fines terapéuticos.
- i) Aprender a abordar los problemas sociales y psicológicos de los pacientes, integrándolos con los problemas biológicos, tratando de esclarecer la relación dialéctica entre ellos y su influencia en la evolución, el pronóstico y la terapéutica. También los aspectos epidemiológicos y preventivos de muchas enfermedades aprendidos por los estudiantes en estas disciplinas pueden ser aplicados.
- j) Aprender a evaluar la terapéutica y conocer las limitaciones que tienen la observación de sus resultados en un caso individual.
- k) Aprender que debe existir creatividad y autonomía de pensamiento al aplicar el método científico correspondiente, lo cual favorecerá el desarrollo científico del pensamiento del estudiante.
- l) Insistir en todo momento en la explicación fisiopatológica de los fenómenos que observa en los pacientes.
- m) Y por último, algo que forma parte del método científico, pero que es de tan difícil adquisición como la más difícil de las habilidades o conocimientos señalados: la modestia.

Evaluación del Estudiante:

De forma general la evaluación de cada estudiante en esta actividad debe ser más una evaluación dinámica de su desarrollo en el dominio de estas habilidades, que una evaluación fragmentada y

estática, producida por la suma algebraica de errores y aciertos anotados en detalles. Esto lleva implícito que sin trabajo docente, sin que el profesor se ocupe cabalmente de la tarea docente, no puede haber una evaluación ni aún con el mejor método. Otro aspecto importante para que exista aprendizaje, es la integración psicológica del profesor con sus estudiantes. No se puede ser destructivo ni hiriente. La tarea pedagógica es una obra de amor y el error debe ser analizado públicamente, sin remilgos, pero también sin ensañamiento y en su justa dimensión, en correspondencia con el período de la estancia en que nos encontremos.

La crítica del error debe formar parte del método en la educación en el trabajo y no ser aisladamente un elemento definitorio en la evaluación, porque esto limitaría la participación del estudiante y por ende el desarrollo hacia un progreso sostenido. Finalmente, sin la participación activa del educando no puede haber aprendizaje cuando de habilidades se trata. Hay que combatir la pasibilidad estudiantil y la tendencia de profesores y estudiantes a convertir el pase de visita en un conjunto de microconferencias al lado de la cama del paciente, lo cual no contradice la necesidad indudable de hacer referencias teóricas para la comprensión y el análisis profundo de los casos clínicos que se encuentran ingresados. Por tanto, peor evaluación deberán tener los estudiantes pasivos que no hablan, que no preguntan, que no discuten, que aquellos que al participar cometen errores. Obviamente también la cantidad, calidad y repetición de los errores servirá al profesor para medir el proceso de desarrollo del estudiante durante la estancia, que es el elemento básico a evaluar.

La evaluación del trabajo de los estudiantes en el pase de visita, tiene un peso fundamental en su evaluación final en la estancia, consideramos los siguientes puntos a evaluar:

- Meticulosidad y precisión en la obtención de los datos primarios, en particular en la historia clínica y la evolución.
- Conocimiento de todo lo relacionado con sus pacientes y su preocupación por el seguimiento de los mismos.
- Responsabilidad demostrada en el cumplimiento diario de las tareas asignadas para su trabajo independiente.
- Conocimientos teóricos demostrados en relación con la afección o afecciones de los pacientes de la sala hospitalaria.
- Desarrollo de la habilidad en la exposición de resúmenes de historias clínicas, evoluciones o planes de cuidados de enfermería. Capacidad de expresar sus ideas y de hacerse comprender con el uso de un lenguaje adecuado.
- Desarrollo de la habilidad en el proceso del pensamiento que puede conducir al diagnóstico. Es importante evaluar la capacidad de enfocar ésto de manera creativa, es decir, la capacidad de aplicar el método científico con las variaciones que cada caso demanda y no la mera repetición de párrafos de libros estudiados la noche anterior.
- Disciplina, puntualidad, norma de porte y aspecto personal, educación formal, principios éticos y respeto demostrado en su trabajo con los pacientes, familiares, compañeros y superiores. Las discrepancias que, en el orden de las opiniones científicas tengan con sus compañeros y superiores y que sean expresadas en lugar, tiempo y formas correctas, deben ser estimuladas por el profesor y no tienen nada que ver con indisciplinas y faltas de respeto.
- Desarrollo de la capacidad de interpretar los hechos evolutivos del paciente y el resultado de las diferentes pruebas diagnósticas.

- Capacidad para la búsqueda de datos que se soliciten o indiquen y en la que tengan que utilizar el autoestudio y la revisión bibliográfica ofreciendo una respuesta al problema en el colectivo del G.B.T.

La visita conjunta de Enfermería: Es un tipo de educación en el trabajo que realiza el personal de enfermería en las salas hospitalarias o los servicios, con el fin de analizar y evaluar el cumplimiento de las distintas etapas del proceso de atención de enfermería de cada paciente hospitalizado.

Esta actividad se efectúa una vez por semana y en ella participan la jefa de sala y otros profesores de enfermería, las enfermeras y las estudiantes de licenciatura en enfermería. Se realizan por la tarde y es independiente del pase de visita. Se comenzará con un paciente (que siempre no será el mismo) evaluándose a través del proceso de atención de enfermería, su evolución, así como el estado del plan de cuidados, su grado de cumplimiento y si el mismo está en correspondencia con las necesidades del paciente. Se debe garantizar la participación activa de los estudiantes y del personal de enfermería. El profesor responsable y la jefa de sala, harán las conclusiones de cada caso y determinarán la conducta de enfermería a seguir con el paciente insistiendo en la administración de los medicamentos y en el desarrollo de otros tratamientos. Se le dedicará más tiempo a los pacientes graves, de nuevo ingreso y a los encamados. Se seleccionarán los pacientes para su presentación y discusión diagnóstica de ese día o programarla para otro día.

Se darán las orientaciones sobre la conducta a seguir al alta del paciente, garantizando la interrelación con el área de atención primaria, elaborándose el plan de cuidados para la continuidad de su atención de enfermería. El profesor es responsable de evaluar la participación de cada estudiante durante la visita conjunta de enfermería, manteniéndose aquí lo establecido en relación con el pase de visita.

La reunión de Alta: Es un tipo de educación en el trabajo que complementa el pase de visita, que tiene objetivos docentes asistenciales y contribuye a mejorar la interrelación de los hospitales con el nivel primario de atención.

Objetivos Docentes:

Generales:

- Cumplir una necesidad asistencial sirviendo de eslabón entre el período de ingreso y el egreso del paciente.
- Contribuir a la formación del personal de la salud a nivel de hospital y en la interrelación hospital-policlínico-consultorio, lo que garantiza una atención médica integral.
- Cumplir los requisitos administrativos del cierre de la historia clínica.

Específicos:

- Informar al paciente y familiares sobre la naturaleza de la enfermedad, siempre que sea posible y así lo aconseje las características de la misma, cumpliendo en todo momento los principios de la ética médica.
- Instruir al paciente y familiares sobre el modo de conducir el tratamiento al egreso, así como la importancia de su seguimiento en el policlínico o en el consultorio.
- Explicar al paciente y al familiar la importancia de la rehabilitación.

- Instruir al personal en formación sobre esta actividad, mostrando lo que ello representa en la relación médico-paciente.
- Demostrar de manera práctica que el período de hospitalización solo constituye una mínima proporción de la historia natural de la enfermedad.
- Educar al personal de salud en la necesidad de aplicar medidas preventivas oportunas durante su período de hospitalización.
- Confeccionar el resumen que se envía al área de atención primaria con los diagnósticos definitivos, así como los documentos médicos-legales.
- Sirve para conocer el grado de satisfacción del paciente y sus familiares sobre la atención recibida en el medio hospitalario.

#### Metodología para su realización:

Se establecen dos variantes: Una particular con la participación de todo el personal de la sala (profesores, especialistas, residentes, la enfermera jefa de sala, las enfermeras, los estudiantes de licenciatura de enfermería de la estancia y de la práctica pre-profesional de un G.B.T y la secretaria, pantrista y auxiliares generales de la sala), invitándose al médico de familia que corresponde, debiéndose realizar la reunión en presencia del paciente y el familiar, cuidando en su desarrollo no cometer iatrogenias. El residente iniciará la actividad haciendo un resumen de la historia clínica que comprenderá: la historia clínica propiamente dicha, los problemas diagnósticos, tanto los resueltos como los pendientes de solución o insolubles en sus aspectos bio-psico-sociales, exposición y análisis de la terapéutica seguida, así como la evolución del paciente, establecimiento del pronóstico y grado de incapacidad si lo hubiera. El jefe del G.B.T dirigirá la reunión de modo que se establezca una discusión viva y crítica, con la participación de todos los niveles.

Después hará las conclusiones cuyo resumen será recogido por el residente y adjuntado en la historia clínica. Al final se cierra la historia clínica y se entregarán los modelos correspondientes: Certificado de alta, hoja de egreso, resumen para el área de atención primaria, recetas y métodos correspondientes.

La otra reunión de alta es la reunión regular del alta hospitalaria, en esta solo participan los residentes, internos y estudiantes de medicina de la estancia bajo la dirección del profesor o el especialista. La dinámica y los asuntos a tratar son los mismos antes descritos.

La guardia Médica: Es el tipo de educación en el trabajo que tiene como objetivo instructivo que el estudiante adquiera las habilidades y destrezas necesarias para aplicar el método clínico en una modalidad acelerada, propia de las situaciones de urgencia o de emergencia médica y estomatológica. Su objetivo educativo va dirigido a desarrollar en el estudiante convicciones que le permitan trabajar a plena satisfacción fuera del horario habitual de trabajo, consciente del valor humano y social de este tipo de actividad. Es por ello que el profesor debe ser ejemplo de consagración y transmitir al estudiante la responsabilidad adquirida y la exigencia con que tiene que ser llevada a cabo esta actividad.

Es imprescindible que el docente realice o demuestre las acciones y habilidades de forma tal que el estudiante las incorpore correctamente y según la urgencia requerida en cada paciente, abordando

los contenidos prácticos del programa de forma aplicativa y que no se convierta en una conferencia más.

En la práctica pre-profesional los internos deben permanecer el mayor tiempo posible con los especialistas y residentes, realizando todas las actividades programadas.

El profesor de guardia de la estancia correspondiente será el responsable de organizar la distribución de los diferentes integrantes del G.B.T. en las diferentes áreas que abarca la guardia. Jerarquizará el desarrollo y cumplimiento de las actividades programadas, controlará que los estudiantes roten durante el desarrollo de la guardia por las diferentes áreas, de forma tal que se garantice que el estudiante a lo largo de la estancia adquiera el sistema de conocimientos y habilidades previstas para la urgencia médica.

La guardia médica se realiza en el cuerpo de guardia, las salas de hospitalización (salas generales, salas especiales: cuidados intermedios, cuidados intensivos, parto), salones de operaciones y de partos, salón de cirugía menor, sala de observación, policlínicos, clínicas estomatológicas y consultorios.

Al concluir el período de la guardia docente, el profesor analizará el trabajo desarrollado por los estudiantes y emitirá una calificación, tomando en consideración la puntualidad, permanencia, interés y aprovechamiento, así como la aplicación de los principios de educación formal y de la ética médica.

La entrega de Guardia: Es un tipo de educación en el trabajo que se realiza al concluir la guardia médica y que tiene como objetivo, analizar y evaluar brevemente el estado de los pacientes atendidos en la guardia médica del día anterior en el cuerpo de guardia y las salas de hospitalización.

Los estudiantes que participaron en la guardia deben asistir a la entrega de guardia conjuntamente con el personal médico y de enfermería entrante y saliente de guardia.

Debe realizarse en el cuerpo de guardia. Aunque esta actividad es de corta duración se debe evaluar la evolución, conducta y resultados de exámenes paraclínicos de algunos pacientes, que por sus características se consideren de utilidad docente, así como entregar clínicamente los pacientes que han quedado en observación o pendientes por distintas causas. La asistencia de los estudiantes a la entrega de guardia debe contemplarse dentro de la evaluación de la guardia médica.

La entrega y recibo del servicio (sala): Es un tipo de educación en el trabajo, cuyo objetivo fundamental es la entrega y recibo de turno en el servicio (sala), para mantener la continuidad del trabajo de enfermería en la atención de los pacientes hospitalizados y garantizar el cumplimiento de las acciones de enfermería que se derivan del plan de cuidados de cada uno de ellos.

En esta actividad participan los profesores, enfermeros y estudiantes de licenciatura en enfermería, que bajo la dirección de la enfermera jefa del servicio (sala) evalúan las situaciones siguientes:

- Total de pacientes ingresados (camas ocupadas).
- Situación de los pacientes graves y de cuidado.
- Situación de los pacientes con venoclisis y conducta a seguir en cada caso.

- Situación de los pacientes encamados que no deambulan.
- Situación de los pacientes a los que se les indicó medición de la diuresis y el balance hidromineral.
- Situación de los pacientes en ayunas y de los que serán operados.
- Situación de los pacientes que requieren preparación para exámenes especiales.
- Situación de los pacientes diabéticos.-Estado de los ingresos, egresos (traslados y fallecidos).
- Resultados de las investigaciones clínicas y radiográficas realizadas.
- Entrega de los narcóticos.

La entrega y recibo de turnos se realiza físicamente. En esta actividad se evalúa la participación de los estudiantes, teniéndose en cuenta los aspectos planteados en el pase de visita.

La atención médico-quirúrgica: Es un tipo de educación en el trabajo propio de la carrera de medicina y se realizará según lo establecido en los programas de las asignaturas del plan de estudio. En ella el estudiante, actúa como observador, colaborador o auxiliando al profesor, especialista o residente en la ejecución de los métodos y técnicas propias de la carrera, ya sean diagnósticas, terapéuticas o de cuidados de enfermería, apropiándose gradualmente de ellos al comprobar la relación estrecha que existe entre sus conocimientos teóricos y la práctica; aplicando en todo momento los principios de la ética médica.

La atención médico-quirúrgica a enfermos se realiza en las salas de hospitalización, el cuerpo de guardia, el salón de operaciones, los cuartos de curaciones y de aplicación de vendajes enyesados, el policlínico, la clínica estomatológica y el consultorio del médico de familia.

Aunque todas las estancias tienen habilidades médico-quirúrgicas específicas, expondremos las que son más comunes y que el estudiante debe dominar:

- Inyecciones intramuscular, subcutánea y endovenosa.
- Inicio de venoclisis.
- Intubación nasogástrica.
- Cateterismo vesical.
- Cohibir hemorragias externas.
- Medidas de sepsia y antisepsia.
- Curar, suturar y vendar heridas.
- Incisión y drenaje de absceso caliente.
- Masaje cardíaco externo.
- Respiración artificial.
- Ventilación pulmonar.
- Inmovilizaciones.
- Anestesia tópica y local infiltrativa.

Existen otras habilidades médico-quirúrgicas más complejas, en las que los estudiantes actúan como colaboradores o la realizan durante su práctica preprofesional:

- Punciones torácica, abdominal y lumbar.

- Cateterismo venoso profundo.
- Disección venosa.
- Traqueostomía.

El profesor debe atender, dirigir, controlar y evaluar el trabajo que realiza individualmente cada estudiante.

La atención de enfermería: Es un tipo de educación en el trabajo propio de la carrera de Licenciatura en Enfermería, que se realiza de acuerdo con lo establecido en los programas de las asignaturas del plan de estudio.

El estudiante actúa como observador, colaborador o auxiliando al profesor o a las enfermeras en la ejecución de técnicas, procedimientos y métodos propios de la carrera, a través del proceso de atención de enfermería.

El profesor debe atender, dirigir, controlar y evaluar el trabajo que realiza individualmente cada estudiante.

Las técnicas y los procedimientos se efectuarán en la cantidad establecida y con la calidad requerida, sobre la base del plan de cuidados elaborado para cada estudiante. Cada estancia tiene definida las habilidades de atención de enfermería que el estudiante tiene que desarrollar.

Entre las más comunes tenemos:

- Administración de medicamentos por vía oral.
- Inyecciones intramuscular, subcutánea, intradérmica y endovenosa.
- Preparación y administración de venoclisis.
- Intubación nasogástrica.
- Cateterismo vesical.
- Administración de oxígeno, vapoyet y aerosol.
- Masaje cardíaco externo, respiración artificial.
- Desinfección, preparación y esterilización de materiales, instrumentales y equipos.
- Baños del paciente en cama.
- Cambios de posiciones del paciente.
- Desinfección concurrente y terminal.
- Aplicación de tratamiento por vía dérmica.
- Aplicación de colirios de ungüento oftálmico.
- Curación de las heridas y aplicación de vendajes.
- Retiro de suturas.
- Toma del ciclo vital: Tensión arterial, pulso, temperatura y frecuencia respiratoria.

Durante la atención de enfermería, el estudiante ha de establecer una relación afectiva con el paciente y la familia bajo su cuidado. El respeto a los valores humanos es fundamental, por lo tanto una explicación oportuna, detallada y precisa, se hace necesaria cuando se brinda la atención de enfermería.

Igualmente el conservar la privacidad y evitar comentarios innecesarios son aspectos a tener en cuenta en todo procedimiento que se le realiza al paciente.

La presentación del caso y su discusión diagnóstica: Es un tipo de educación en el trabajo que tiene como objetivo que los estudiantes de medicina y licenciatura en enfermería desarrollen los raciocinios necesarios para integrar y evaluar los datos encontrados en la anamnesis, el examen físico y los exámenes paraclínicos de un paciente; a la luz de los conocimientos teóricos y de la información pertinente en ese nivel abstracto consciente y llegar a un juicio de tipo diagnóstico, que permita establecer o evaluar el plan terapéutico o de cuidados y los juicios pronósticos o retroactivos correspondientes.

Por medio de la discusión diagnóstica, el estudiante logra enmarcar dentro de un proceso y una estrategia lógica del pensamiento los problemas de un enfermo en el concepto del estado de salud.

El profesor debe entrenar al estudiante en las operaciones fundamentales: Identificación del fenómeno, establecimiento de una hipótesis, verificación, modificación, o rechazo de la hipótesis diagnóstica, por medio de las investigaciones adecuadas, revisión del cuadro clínico original y establecimiento de un pronóstico y de un plan terapéutico o de cuidado.

Esta es la actividad fundamental con la cual culmina el método clínico o el proceso de atención de enfermería o el método epidemiológico, aplicado a un paciente o a una situación de salud de tipo higiénico-epidemiológico; pudiendo ser planificada con antelación o sin previo aviso.

La presentación de casos y su discusión diagnóstica, según los objetivos propios que persigue se realiza, con especialistas, residentes, internos y demás estudiantes de medicina, bajo la dirección del profesor o con la jefa de enfermera de la sala, enfermeras, estudiantes de técnicos medios y de licenciatura en enfermería, bajo la dirección del profesor o de forma conjunta.

- Cada estudiante debe en su momento presentar y discutir el caso que se le ha asignado para la solución individual del problema de salud de un paciente, la familia o la colectividad, y todos los estudiantes son responsables de su autopreparación para la discusión diagnóstica. En su participación en la solución individual de los problemas de salud, el estudiante confecciona la historia clínica de un paciente o la historia de salud de un hombre sano, una familia o la colectividad; la estudia y se prepara para su discusión diagnóstica. En ese momento culmina el trabajo independiente del estudiante.
- La discusión diagnóstica comenzará por la lectura de la historia clínica y el resumen de los datos positivos y negativos importantes.
- El profesor, auxiliado por los especialistas y residentes, será responsable de comprobar previamente los hallazgos clínicos pertinentes.

Debe estar presente el paciente, pudiendo reinterrogarse o realizársele el examen físico, pues contribuye a rectificar algún error si existiera y además permite que los estudiantes refuercen las habilidades adquiridas. Después el enfermo se retirará y el estudiante expondrá sus ideas, iniciando la discusión.

Se realiza de forma sucesiva el diagnóstico sindrómico, diferencial, etiológico y nosológico; se establece la conducta terapéutica y el juicio pronóstico. Se recomienda utilizar como método para llegar al diagnóstico, la comparación o diferencial, el inductivo y el de hipótesis, y la intuición, haciendo énfasis en la utilización del método problémico.

- Se cuidará en todo momento de no divulgar en presencia del paciente en cuestión o de otros pacientes, aspectos que puedan afectar su estado psicológico o menoscabar su privacidad o dignidad.
- En el proceso de la discusión diagnóstica participan en orden consecutivo: el estudiante responsable de la presentación, los demás estudiantes de estancia, los internos, los residentes por años, los especialistas y el profesor responsable. Este realizará las conclusiones y señalará los aciertos y errores cometidos, haciendo énfasis en los aspectos clínicos (biológicos y psicológicos), epidemiológicos y sociales que sean más importantes.
- Finalmente ratificará o dictará la conducta a seguir, todo lo cual se recogerá en la historia clínica del paciente o en la historia clínica familiar.
- El profesor evaluará fundamentalmente la participación individual del estudiante que presentó el caso o el problema de salud.

La discusión diagnóstica, tiene una función educadora extraordinaria, desarrollando habilidades fundamentales como:

- Capacidad para efectuar un resumen de historia clínica.
- Ir del resumen de la historia clínica a los diagnósticos de manera sistematizada y lógica para establecer los diagnósticos finales.
- Esto le permite al estudiante aprender el proceso de ir del conocimiento sensorial y concreto al pensamiento abstracto, al expresar inicialmente el agrupamiento sindrómico y del planteamiento de algunos síndromes singulares o particulares a otros de mayor jerarquía. De igual forma en caso de un solo síntoma o signo, el proceso de ir de lo particular a lo general; del síntoma a la enfermedad.
- Aprender el proceso cognoscitivo de análisis y síntesis que permite formular una o varias hipótesis diagnósticas.
- Utilización de las leyes de la lógica para expresar adecuadamente la estructura del pensamiento.
- Aprender a jerarquizar la información realizando el análisis por el aspecto fundamental y no por algunos de carácter accesorios.

- Aprender a incluir, a interrelacionar los elementos psicológicos y sociales junto a los biológicos para la valoración integral del enfermo.
- Proponer un programa racional y lógico de investigaciones paraclínicas a realizar. Efectuar la explicación fisiopatológicas de los fenómenos, integrando los conocimientos clínicos a los de ciencias básica biomédicas.
- Evaluar la terapéutica.
- Desarrollar los métodos de la exposición oral y de la discusión grupal con modestia, reconociendo franca, sana y científicamente sus errores.

La discusión diagnóstica se realiza en la sala de hospitalización, o en locales aledaños, las aulas, los policlínicos, las clínicas estomatológicas y en los consultorios del médico de familia.

Entre las modalidades de la discusión diagnóstica tenemos:

- La reunión clínico-patológica.
- La reunión de estudios macroscópicos de piezas anatómicas.
- La reunión clínico-radiológica.
- La reunión clínico-epidemiológica.
- La reunión clínico-farmacológica.

La reunión clínico-patológica: Se realiza bajo la dirección de un profesor de anatomía patológica o de la asignatura rectora y da respuesta a los objetivos instructivos de la estancia, previamente establecidos.

Cumple los objetivos relacionados con el diagnóstico y análisis de la evolución clínica y terapéutica seguidas con un paciente y los resultados obtenidos en los estudios anatopatológicos diagnósticos, lo cual permite la imprescindible retroalimentación al pensamiento clínico. Se puede discutir un caso estudiado postmortem o por biopsia.

Constituye el método más objetivo para el diagnóstico de una enfermedad.

En la reunión clínico-patológica los profesores de las diferentes disciplinas, en una forma integrada, discuten una historia clínica con los estudiantes, haciendo énfasis especial en los mecanismos fisiopatológicos. Los profesores deben recordar que no se trata de una conferencia y que la participación fundamental es la de los estudiantes, los internos y los residentes.

Es necesario que se le dé a esta actividad todo el rigor y el valor científico que tiene, por lo que en su desarrollo deben participar el personal más calificado.

Igualmente se requiere una cuidadosa preparación de esta actividad, con el fin de unificar criterios y acordar entre los departamentos y servicios participantes la estrategia a seguir en cada discusión.

La reunión de estudios macroscópicos de piezas anatómicas (piezas frescas): Es una variante de la reunión clínico-patológica que se realiza en la morgue o en locales aledaños, en la cual se analiza la evolución clínica y terapéutica de un paciente recientemente fallecido, correlacionándose el diagnóstico y tratamiento, con los hallazgos anátomo-patológicos macroscópicos.

La evaluación de este tipo de actividad debe incluir la habilidad del estudiante para emplear los procedimientos lógicos del pensamiento científico y no limitarse solamente a los diagnósticos finales. Previo a la reunión deben ser resumidas las historias clínicas por el G.B.T. que atendió al paciente, la cual será expuesta por el interno en la reunión. A continuación se harán los planteamientos diagnósticos por orden jerárquico y de forma breve, para que no se conviertan en una reunión clínico-patológica y finalmente el patólogo mostrará las piezas anatómicas y realizará la correlación clínico-patológica.

La reunión clínico-radiológica: Se realiza bajo la dirección de un profesor de imagenología o de la asignatura rectora que da respuesta a objetivos instructivos de la estancia, previamente establecidos.

Su objetivo es correlacionar el cuadro clínico del paciente con los hallazgos imagenológicos de manera integral, valorando los resultados obtenidos y la conducta a seguir con el paciente. Durante esta actividad se pueden analizar pacientes ambulatorios y hospitalizados. Deben ser llevados los resúmenes de las historias clínicas de los pacientes por el G.B.T. y a continuación mostrar los estudios.

Esta reunión también se puede efectuar en forma de museos o talleres, donde se le entrega al estudiante un caso problema y los estudios imagenológicos para después analizarlos con los grupos de estudiantes y el profesor.

La reunión clínico-epidemiológica: Se realiza bajo la dirección de los profesores de higiene y epidemiología, medicina interna, pediatría y medicina general integral. Cumple objetivos de razonamiento clínico-epidemiológico y a interacción del hombre y la sociedad.

En estas reuniones pueden discutirse casos reales o simulados, debiéndose hacer énfasis en los factores ambientales y analizar las afecciones de mayor importancia en el país que desde el punto de vista higiénico-epidemiológico enfrentarán los estudiantes en los consultorios.

La reunión clínico-farmacológica: Se realiza bajo la dirección conjunta de profesores de farmacología y medicina interna o pediatría, da respuesta a los objetivos instructivos de las asignaturas; garantizando la integralidad del conocimiento terapéutico.

Los estudiantes de forma integrada discuten bajo la dirección de los profesores la historia clínica de uno o varios pacientes, haciendo énfasis especial en el uso y abuso de los medicamentos utilizados, las interacciones medicamentosas y la posología empleada.

Es necesario explorar durante el desarrollo de la actividad todas las situaciones problemáticas que se pudieran presentar y que contraindicarán la utilización de los medicamentos, objetos de la discusión.

El resumen de la historia clínica debe presentarse por un estudiante previamente seleccionado, aunque en el desarrollo de la actividad debe garantizarse la participación del resto de los integrantes del G.B.T.

Se realizará la discusión diagnóstica, comenzándose por el sindrómico, y después centrar los análisis en la terapéutica medicamentosa.

### Particularidades de la presentación del caso y su discusión diagnóstica en la Licenciatura en Enfermería:

En la presentación de caso y la discusión de enfermería, los estudiantes deben desarrollar los raciocinios necesarios para integrar y aplicar el proceso de atención de enfermería y llegar a un juicio que le permite evaluar los resultados obtenidos con el plan de cuidados del paciente en cuestión.

El profesor debe entrenar al estudiante en los elementos fundamentales del proceso de atención de enfermería, en la identificación de las necesidades afectadas o problemas de salud (diagnóstico de enfermería), a través de la obtención de datos y su categorización diagnóstica, las expectativas u objetivos y las acciones de enfermería; todos ellos estructurados en un plan de cuidados. El estudiante durante su participación en la solución individual de los problemas de salud, confecciona la historia clínica de enfermería y desarrolla las diferentes etapas del proceso de atención de enfermería, establecimiento de prioridades, valoración de los resultados, planeamiento (plan de cuidados), ejecución del plan y evaluación de las respuestas del paciente a la atención médica y de enfermería.

En este momento culmina el trabajo independiente del estudiante que ha elaborado la historia clínica de enfermería y desarrollado el proceso de atención de enfermería con el paciente a él asignado.

La discusión de enfermería comenzará con la presencia de un resumen de la historia clínica de enfermería, donde aparezcan explícitamente las necesidades afectadas del paciente o los problemas de salud, teniendo como fundamento la categorización de los datos. Se hará un resumen de los señalamientos registrados en las hojas de evolución, para evaluar la respuesta del paciente a la atención de enfermería brindada, sobre la base de los criterios de evaluación de los objetivos o expectativas, y las respuestas de los pacientes, recogidas en el plan de cuidados y las observaciones de enfermería.

El método a seguir es igual que en medicina, centrandó la discusión alrededor del proceso de atención de enfermería y el plan de cuidados.

La presentación y discusión de enfermería tiene una función educadora extraordinaria, desarrollando habilidades fundamentales como:

- Cumplimiento de los principios de la ética médica.
- Capacidad para efectuar un resumen de la historia clínica y de la historia clínica de enfermería.
- Ir del resumen de las historias clínicas a la identificación del diagnóstico de enfermería, elaboración de los objetivos o expectativas de las acciones de enfermería (plan de cuidados), enunciar las observaciones de enfermería y las respuestas del paciente.

- Esto le permitirá al estudiante expresar inicialmente la categorización de los datos, las necesidades afectadas o problemas de salud (diagnóstico de enfermería), partiendo de los aspectos biológicos (síntomas y signos), psicológicos y sociales más particulares a otros de mayor jerarquía o generales, sobre la base de la evolución del paciente a través de las observaciones de enfermería; aprender el proceso cognoscitivo del análisis de los síntomas que le permitirán formular una o varias hipótesis en la atención de enfermería, sobre la base del plan de cuidados.
- Proponer un programa racional y lógico del plan de cuidados a realizar.
- Evaluar la satisfacción de las necesidades del paciente, familia y comunidad.
- Aprender a trabajar en equipo y aceptar las sugerencias del resto de los participantes en la discusión.
- Desarrollar los métodos de la exposición oral y de la discusión grupal con modestia, reconociendo franca, sana y científicamente sus errores.

### EL TRABAJO INDEPENDIENTE DEL ESTUDIANTE.

Es una de las formas fundamentales de organización del proceso docente educativo. Es planificado por el docente y se desarrolla con o sin su presencia; dentro del período lectivo o fuera de él.

Tiene como objetivo que el estudiante adquiera activa e individualmente, habilidades, hábitos de trabajo y búsqueda de información que le permita la solución efectiva de los diferentes problemas de salud y el cumplimiento de los objetivos de la asignatura, la estancia o la rotación correspondiente.

El trabajo independiente del estudiante tiene las modalidades siguientes:

- El trabajo médico-quirúrgico.
- La participación en la solución individual del problema de salud.
- La autopreparación.
- La revisión bibliográfica.

En el trabajo médico-quirúrgico, el estudiante actúa como colaborador del personal facultativo o de enfermería en la atención de pacientes, lo que le permite observar los métodos de trabajo propios de las ciencias médicas, ya sean diagnósticos o terapéuticos.

En la participación en la solución individual de los problemas de salud, el estudiante confecciona la historia clínica de un paciente o la historia de salud de un hombre sano, una familia o de la colectividad; la estudia y se prepara para la discusión diagnóstica.

En la autopreparación el estudiante estudia la literatura docente recomendada con el fin de adquirir la información necesaria para la solución de un problema de salud o prepararse para las diferentes actividades docentes y los controles evaluativos.

En la revisión bibliográfica, el estudiante estudia materiales de contenidos científico-técnicos, preferiblemente en idioma inglés, asignados por el docente y sobre el que deberá en su momento hacer una exposición oral o un resumen escrito.

El trabajo independiente del estudiante será indicado, controlado y evaluado por el docente responsable.

### LA CONSULTA DOCENTE ESTUDIANTIL

Es una de las formas fundamentales del proceso docente-educativo, cuyo objetivo es brindar ayuda metodológica y científico-técnica necesarias a los estudiantes que lo requieran en su trabajo independiente.

Debe ser utilizada como una de las vías esenciales para la dirección del aprendizaje de los estudiantes.

Puede desarrollarse de forma individual o colectiva.

No puede coincidir con otra actividad docente planificada. Su realización será controlada por el jefe del departamento docente o cátedra.

### LA ACTIVIDAD CIENTIFICA ESTUDIANTIL

Es la forma organizativa del proceso docente, cuyo objetivo fundamental es contribuir a formar habilidades y hábitos propios del trabajo técnico y científico investigativo en los estudiantes, por medio de la búsqueda de respuestas a problemas científico-técnicos de complejidad creciente, utilizando el método científico, y siempre bajo la asesoría de un docente.

La actividad científica-estudiantil puede contemplarse dentro de los planes y programas de estudios, o desarrollarse de forma extracurricular.

Los tipos principales de la actividad científico estudiantil extracurricular son:

- La revisión bibliográfica.
- El trabajo investigativo.
- El trabajo de oponencia.

Se podrá desarrollar de forma individual y a través de los grupos de trabajo científico.

### LA PRACTICA PRE-PROFESIONAL

Es la forma principal de la enseñanza que se lleva a cabo durante el último año o semestre de las diferentes carreras de Educación Médica Superior y contribuye a la educación y entrenamiento final del futuro egresado.

Durante ella, el estudiante profundiza en sus conocimientos, hábitos, habilidades y en los modos de actuación, se intensifica la responsabilidad personal en el cuidado de la familia y la colectividad, tanto de enfermos, sanos o con riesgo, para alcanzar finalmente los objetivos educativos e instructivos del plan de estudio.

Esto lo logra laborando como miembro del Equipo Básico de Trabajo, en los servicios e instituciones del Sistema Nacional de Salud al que es asignado y donde realiza cada rotación siempre bajo el control y supervisión del docente responsable.

Resumen:

Se considera el proceso de enseñanza aprendizaje como un sistema integral donde interactúan todos sus componentes: profesor, estudiante, objetivos, contenidos, formas y métodos de enseñanza, medios y evaluación. Siendo preciso representarse claramente su estructura, sus partes constitutivas y los vínculos regulares entre ellos, para poder aplicar y dirigir adecuadamente el proceso. Las actividades docentes constituyen la estructuración y ordenamiento interno de los componentes personales del proceso docente-educativo y de los elementos del contenido de las disciplinas, asignaturas o estancias.

Las formas organizativas del proceso docente educativo en Ciencias Médicas, están conformadas por las más utilizadas en la Educación Superior: las conferencias, seminarios, clases prácticas, práctica de laboratorio, trabajo independiente, etc., y las específicas o propias de las especialidades médicas: la educación en el trabajo.

La educación en el trabajo es la forma fundamental de organización del proceso docente-educativo en el ciclo clínico de las diferentes carreras de la educación médica superior, cuya forma superior es la enseñanza tutorial basada en la relación individual o de pequeños grupos. La educación en el trabajo se sustenta en el principio del estudio y el trabajo, se basa en método de solución de problemas y se enmarca predominantemente y acentúa una de las fases que comprenden los métodos científicos específicos: el método clínico, cuando se trata de la atención médica individual del paciente, y el método epidemiológico, cuando se trata de la atención del ambiente y la colectividad. Conceptualmente, por educación en el trabajo se entiende la formación y educación, especialmente en el área clínico-epidemiológica de los estudiantes a partir de la práctica médica y el trabajo médico y social como fuente de aprendizaje y educación complementada de actividades de estudio congruentes con esa práctica para la comprensión total de la sociedad, la filosofía que la sustenta y de su profesión y especialidad médica. El principal objetivo de esta forma organizativa docente es la de contribuir a la formación de las habilidades y hábitos prácticos que caracterizan las actividades profesionales del egresado de ciencias médicas, la adquisición de los métodos más avanzados de trabajo y la formación de los rasgos que conformen su personalidad en nuestra sociedad.

**El taller como forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesor.**

Resumen de los fundamentos esenciales

**Caracterización del taller como forma de organización.**

Se parte del criterio que "taller" es una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, que ha sido trabajada por algunos autores cubanos y latinoamericanos para la formación inicial y continua de maestros.

Definir el taller no es tarea fácil, por cuanto en la práctica se ha designado con este nombre a muchas y muy diversas actividades y experiencias, tanto en el campo de la educación y la capacitación, como en el inmenso campo de la industria, el comercio, la política y el quehacer cotidiano.

Concretamente en el campo de la Pedagogía y la Didáctica el "taller" se caracteriza con método, como procedimiento, como técnica y/o forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, visto este proceso en un "sentido amplio" como aquel en que se materializa la ley de la unidad entre la instrucción y la educación en un proceso conscientemente organizado con el fin de impulsar el desarrollo de la personalidad.

En la actualidad se nombra " taller " a las más diversas maneras de estructurar las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo curricular y la capacitación de los docentes.

Se habla de talleres cuando se ofrece a los estudiantes en el currículum alguna asignatura técnica que necesita de un "aula especializada", aquí taller es el aula con determinadas condiciones técnicas. Ejemplo: Taller de Educación Laboral (aunque lo que se trabajen sean contenidos teóricos), Taller de diseño, Taller de cocina entre otros.

También se le denomina "taller" a la organización de actividades opcionales en currículum o como parte del plan de formación vocacional y que distribuyen la dinámica colectiva de pequeños grupos según sus preferencias con una u otra técnica, actividad o asignatura. Ej: taller literario, taller pedagógico, taller lingüístico, Taller de teatro, entre otros

Otro tipo de " taller" es el vinculado a actividades grupales relacionadas con una práctica interdisciplinaria, Ej. taller científico, talleres de artes, taller de Literatura, taller de investigación, entre otros.

Otra forma de "taller", es aquella que se utiliza para nombrar convocatorias colectivas para la problematización sobre temáticas específicas de una rama del saber humano, Ej.: taller de Educación Sexual, Taller de Didáctica, Taller de Adolescencia.

Es frecuente en las actividades de postgrado se ha dado en llamar "taller" a toda reunión donde el conjunto de asistentes discute sobre una problemática en particular y se presentan experiencias en el trabajo relacionadas con la temática.

Hoy con el desarrollo de la tecnología, ya se habla de "taller virtual", se estructura el proceso de enseñanza-aprendizaje grupal e interactiva con el apoyo de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

En Argentina, Chile, Colombia, México entre otros países latinoamericanos, con el desarrollo de la "Educación Popular" y vinculado con la escuela constructivista, en la década del 70-80 se trabajó por diversos autores el "taller" y su importancia en el proceso de educación popular.

Diferentes autores definen como Taller:

Melba Reyes Gómez (Argentina, 1977): " El Taller... es una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social".

Ezequiel Ander-Egg (Argentina, 1988), ..."el taller es esencialmente una modalidad pedagógica de aprender haciendo y se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Foebel (1826) "aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente con comunicación verbal de las ideas. Los conocimientos en el taller se adquieren en la práctica, que implica la inserción en la realidad. Pero esta inserción responde a un proceso concreto, bajo la responsabilidad de un equipo interdisciplinario, con experiencia, con formación teórico-práctica, comprometido con el aprendizaje."

En esta definición el proyecto de trabajo se transforma en una situación del proceso de enseñanza-aprendizaje, con una triple función docencia, investigación y servicio; procurando la integración de teoría, investigación y práctica a través de un trabajo grupal y un enfoque interdisciplinario. En el taller, el aula y la clase adquiere otra dimensión, más integral, ya no es el templo en que se adquiere el saber aislado de la realidad, en él desde esta nueva visión se discuten hechos reales que se presentan en la práctica social y/o educacional, se viven de cerca los problemas, logros y dificultades del ejercicio de la profesión en el intercambio grupal y de socialización para buscar soluciones profesionales, científicas, desarrolladoras a dichos problemas.

Por eso en el taller la enseñanza, es mucho más que "algo que el profesor trasmite" a los estudiantes, es un proceso de enseñanza-aprendizaje que depende de las relaciones de todos los factores: del profesor, del estudiante y del grupo movilizados todos en función de la búsqueda de respuestas a una tarea concreta. El profesor ya no es un instructor de conocimientos sobre sus experiencias cognoscitivas y científico-profesionales, se transforma en un educador que tiene la función de orientar, guiar, que ayuda a aprender y los estudiantes aprenden haciendo, sus respuestas, reflexiones y soluciones podrían ser en algunos casos, más valiosos para la discusión grupal que las del profesor.

Gloria Mirabent Perozo (Cuba, 1990): "Un taller pedagógico es una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos".

Se destaca en todas ellas: el taller como un modo de proceder en la organización de un tipo de actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la cual se integran todos los componentes en una relación dinámica que asegura el logro de los objetivos apoyado por una la reflexión colectiva sobre una problemática y la proyección de alternativas de solución a dichos problemas desde la experiencia o inexperiencia de los participantes.

Se afirma cuando se habla de "taller " que es una forma de organización determinada, que al igual que las demás empleadas en los centros de formación inicial de profesionales (académicas: conferencias, seminarios y clases prácticas) constituyen expresión externa de la integración sistémica de los componentes internos del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Definición de taller como forma de organización.

Se define TALLER como un tipo de forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que en su estructuras organizativas está centrada en la reflexión grupal sobre los problemas sociales, profesionales, educacionales, científicos, investigativos (según sean) sus causas, consecuencias y alternativas de soluciones en correspondencia con los contextos en que se manifiestan. En el taller se aprovechan las potencialidades del grupo para proyectar los planes de acción para las soluciones profesionales y/o científicas a los problemas presentados a la reflexión.

El taller concuerda con la concepción desarrolladora de la educación en la medida en que en él, se debe lograr la integración de saberes: entre teoría y práctica; producción y asimilación de

conocimientos, habilidades, hábitos, valores y su reflejo en la ética profesional, entre lo temático y lo dinámico en las relaciones interpersonales, entre la investigación y la docencia.

Se está de acuerdo con muchos autores cuando plantean que el grupo de estudiantes que compone el "taller" puede partir de un proyecto de trabajo que incluya el análisis de problemáticas propias de la práctica educacional, laboral, profesional cotidiana en la que están inmersos, para desde él, llegar a soluciones cooperativas de los problemas que necesita solucionar la sociedad a través o por medio de la educación de la personalidad.

Caracterización del taller.

El taller como forma de organización constituye una experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del grupo, la cual se integra a las existentes actualmente en la formación de la personalidad y del profesional y que pretende centrar el proceso en el protagonismo de los estudiantes, en su participación productiva en la solución de tareas cognoscitivas, científicas, profesionales, de la vida práctica de manera colectiva, como ocurre en la realidad en la sociedad y en particular en los procesos educacionales. Es una forma diferente de exteriorización del contenido en función del desarrollo de la personalidad general y del profesional en particular.

La solución de problemas de la vida, del desarrollo social y profesional es esencialmente de carácter cooperativo, participativo, para a partir de las experiencias de todos lograr una visión compartida con relación a las posibles vías para solucionar dichos problemas.

Los problemas complejos de la educación de la personalidad son esencialmente problemas de grupos de influencias pedagógicas de: grupos de maestros, profesores, grupo familiar, grupo social, grupo escolar. Si estos grupos se vinculan cooperativamente, se cohesionan para lograr objetivos comunes se puede impulsar el desarrollo. Lo que más necesita el maestro, el profesor en la actualidad es aprender a desarrollar los grupos desde los conocimientos y experiencias grupales.

Lo importante en el taller es la organización del grupo en función de la solución de problemas que tienen como objetivo central "aprender en el grupo, del grupo y para el grupo". Para lograrlo es fundamental, proyectar una estrategia metodológica de trabajo colectivo, cooperativo en la que debe existir un alto nivel de participación y una redimensión del papel del profesor y del estudiante, los que deben ir en el caso del profesor: desde la posición clásica de dueño absoluto del grupo de estudiantes, del programa, de los conocimientos; hacia la de coordinador, de guía en las relaciones que se van estableciendo en el desarrollo de la actividad para que todos aprendan de todos y en el caso del estudiante: desde la posición de receptor pasivo de lo que se le trasmite, informa, orienta hacer.

Lo anterior no quiere decir, de ningún modo, que el profesor de la institución formadora se libere de la autoridad como profesional en la dirección del proceso, sino que debe permanecer receptivo a toda idea creativa, a toda interrogante, a toda búsqueda independiente y desarrollar la actividad aprovechando las posibilidades que cada estudiante tiene, viendo el taller como un espacio en el cual se comparten experiencias y viendo a los estudiante como seres humanos y/o profesionales en formación que tiene experiencias cotidianas del proceso educacional en el que ha crecido y/o están inmersos como practicantes, profesores y/o maestros en formación.

Es por ello que se propone como un elemento clave del modelo de la configuración sistémica de formas de organización al "taller", con su función integradora de conocimientos teóricos y prácticos tomando como punto de partida las vivencias, experiencias que se van teniendo en la práctica, la reflexión y transformación colectiva de los problemas que en ella se presentan.

El proceso en taller, genera nuevas relaciones pedagógicas, didácticas, metodológicas donde los participantes se deben convertir en un equipo para reflexionar sobre el trabajo que realizan y van asumiendo roles de profesor, de investigador, de estudiante, director, metodólogo, jefe de ciclo, entre otros.

En la tarea común, la solución de problemas profesionales, se va integrando la teoría y la práctica, aprendiendo a ser (afirmación de sí mismo), aprenden a aprender, (nuevos modos de adquisición de los contenidos) aprenden a hacer, (alternativas en la solución de problemas) y aprender a sentir (amor por la profesión, la tarea de valor social)

Como características básicas del taller se destacan:

El taller es una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje que puede ser utilizada en la preparación inicial del profesor que no se encierra en el aula, sino que establece un contacto con la realidad escolar concreta desde los aportes y experiencias del grupo.

En el taller debe crearse un equipo de trabajo que aborde los problemas originados en la práctica y como resultado debe volver a ella cualitativamente transformado por la discusión del grupo, por la producción en el grupo de proyectos de solución a dichos problemas. Con un enfoque que lleva el aporte personal, creativo, crítico y de consenso grupal, a través de la vinculación práctica empírica y/o cotidiana, la reflexión, la práctica profesional integrada a la investigación, para la caracterización, fundamentación y proyección de la posible transformación del problema en estudio.

Es una forma de organización que se puede estructurar en cualquiera de los componentes del curriculum de la educación, primaria, media y superior lo que puede contribuir con una preparación óptima del ser humano.

Es una forma de organización para la sistematización e integración de conocimientos, habilidades, valoraciones y experiencias en la actividad profesional creadora desde la interacción grupal.

La metodología de los talleres está íntimamente ligada con la creatividad en el trabajo grupal, en los métodos problémicos, participativos. La organización metodológica varía en correspondencia con los objetivos del mismo, los recursos y medios tecnológicos con que se cuentan, los métodos que el profesor tiene incorporados a su labor profesional, los procedimientos que apoyen dichos métodos, entre otros requerimientos metodológicos fundamentales.

El taller como espacio de trabajo colectivo requiere de un ritmo activo, de un conjunto de métodos, procedimientos, técnicas y medios de trabajo grupal que posibiliten la producción colectiva, debemos tener siempre presente que, ninguna "forma de organización" admite estructuras, métodos, procedimientos, medios que se repitan continuamente, por ello cada taller aunque tiene requisitos básicos que cumplir para lograr su función dentro del sistema de formas de organización debe ser diferente en su organización metodológico interna, en su dinámica de desarrollo.

El profesor, en su función de orientación-educativa, debe ser responsable de que el grupo produzca, se centre en la tarea propuesta para su desarrollo. Sus intervenciones deben ser pocas, breves, claras. La tarea formativa es la función fundamental del taller, la actividad debe propiciar las relaciones e integración de tareas profesionales que deben estar en correspondencia con los problemas que se desean solucionar en la reflexión colectiva.

En este sentido, se destaca que el coordinador, docente, educador en el taller deberá actuar señalando contradicciones, efectuando síntesis que muestren las posiciones adaptadas a la discusión, destacando -para que sea considerado- algún punto de vista o dato importante que haya

pasado inadvertido por el grupo, rescatando temas abandonados, conduciendo el análisis a una situación concreta, interpretando el acontecer del grupo, problematizando en todo momento con preguntas que abran y amplíen la discusión, aportando información que luego será profundizada por la investigación grupal o individual, debe dirigir la discusión sobre algún material importante o la exposición de un miembro del equipo de investigación o invitado especial.

El taller puede desarrollarse con un equipo de profesores en que uno hace la función de coordinador y otro de observador, también puede valorarse la alternativa de dar el papel de coordinador y de observador a algún estudiante y así se van desarrollando las habilidades de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo en equipos de profesores con diferentes funciones, hace que el proceso de análisis-síntesis en el taller sea más rico y en su ejecución, cuando hay que hacer valoraciones de sus resultados, los profesores desde las distintas funciones ayudan a la proyección de estrategias para perfeccionar el trabajo del grupo.

## **LOS RECURSOS DEL APRENDIZAJE O MEDIOS DE ENSEÑANZA: su utilización como soporte de los métodos didácticos.**

El proceso enseñanza-aprendizaje en el ciclo clínico tiene como característica específica, la asimilación y apropiación de la realidad objetiva a través del paciente sano o enfermo. Donde el paciente se constituye en fuente directa del conocimiento para los educandos, a través de las estructuras anatómo-fisiológicas y de los procesos fisiopatológicos y entidades nosológicas individualizados, por lo cual algunos lo consideran un medio biológico-social de enseñanza esencial del proceso docente-educativo en el ciclo clínico. Esto no niega sino que presupone el uso de los medios de enseñanza tradicionales y contemporáneos como soporte de los diferentes métodos, que a su vez refuerzan, amenizan, y hacen más atractivo el proceso docente-educativo.

Conceptualización:

Los medios de enseñanza constituyen todos los medios materiales que el profesor o los estudiantes necesitan para llevar a cabo el proceso docente, y cuya finalidad es contribuir, en colaboración con otros elementos, al cumplimiento de los objetivos del programa de las disciplinas y/o asignaturas, así como a un desarrollo más racional y efectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Su uso ha estado vinculado a la educación desde los inicios de la existencia humana, cambiando sus características y formas de empleo de acuerdo con el desarrollo económico-social y las funciones clasistas de la educación en las diferentes épocas históricas.

Algunos autores definen a los de medio de enseñanza como: aquellos componentes del proceso educativo que le sirven de soporte a los métodos de enseñanza para posibilitar el logro de los objetivos planteados. Otros los definen como: componentes del proceso docente-educativo que actúan como vía de comunicación asociados a las formas y métodos de la enseñanza en apoyo al cumplimiento de los objetivos propuestos.

"Los medios de enseñanza constituyen un componente esencial del proceso docente-educativo por cuanto permiten una mejor asimilación de lo que se desea explicar o consolidar. Son una vía eficaz para lograr representaciones en los alumnos, lo cual proporcionará una correcta asimilación de las nociones y conceptos".

"Los medios de enseñanza pueden ser definidos como cualquier dispositivo integrado al sistema proceso de enseñanza y muy especialmente con los métodos y cuya función está encaminada al logro de los objetivos.

Los medios de enseñanza nunca son tales por sí, en si mismo, sino en dependencia del contexto en que se nos presenta y sean empleados.

El aumento acelerado de los conocimientos científicos, debido al gran desarrollo de la ciencia y la técnica, el incremento de las matriculas y las exigencias en incremento de la sociedad, hacen de los medios de enseñanza y sobre todo de los medios técnicos, un eficiente instrumento de uso imprescindible del profesor que unido a los métodos activos de enseñanza propician optimizar el proceso docente- educativo. En el caso específico del ciclo clínico en ocasiones, sustituyen a la

realidad objetiva (pacientes con determinado cuadro morbosos), a asimilar cuando ésta no existe en el momento planificado para su apropiación o cuando dichas patologías han sido eliminadas como por ejemplo en Cuba lo es el tétano, la difteria, la papera, el cólera. No obstante lo antes expuesto debemos dejar aclarado desde ya "que los medios de enseñanza contribuyen al trabajo docente exitoso del profesor pero en modo alguno lo sustituye en su labor de formador de la personalidad de la nueva generación".

El proceso enseñanza-aprendizaje es esencialmente un proceso comunicativo, definiendo la comunicación: como el intercambio de información - en éste caso conocimientos, habilidades etc. - que se establece entre los hombres y está determinado por sus necesidades, bajo concretas condiciones materiales de existencia, provocando un cambio de actitud en el sujeto. Cuando éste cambio de actitud es duradero, decimos que se ha producido el aprendizaje.

El conocimiento se produce "de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de éste a la práctica". El mismo se elabora en dos fases estrechamente vinculadas: la sensorial o del conocimiento concreto sensible que se obtiene a través de las sensaciones y percepciones por medio de los órganos de los sentidos, y la fase racional o del conocimiento abstracto a través del pensamiento en sus diversas formas que se expresa mediante el lenguaje.

## FUNDAMENTACION PSICOPEDAGOGICA DEL USO DE LOS MEDIOS DE ENSEÑANZA

La esencia de la enseñanza la constituye el proceso de apropiación de los conocimientos por los estudiantes. Por ello la "fundamentación" psicopedagógica del uso de los medios de enseñanza está basada precisamente en la relación existente entre lo sensorial y lo racional, al permitir el contacto directo con la realidad objetiva o al reproducirla.

En los aspectos psicológicos hay que tener presente la psicología de la enseñanza --el profesor-- y la psicología del aprendizaje --el estudiante--, existiendo diversas teorías del aprendizaje que por lo general, están estructuradas sobre la base de la teoría del conocimiento y de la personalidad.

Los aspectos más destacados de la fundamentación son los siguientes:

- Con los medios de enseñanza se aprovecha en mayor grado las funciones de los órganos sensoriales.
- Con los medios de enseñanza se puede transmitir mayor cantidad de información en menos tiempo.
- Los medios de enseñanza reducen el tiempo dedicado al aprendizaje porque le proporcionan mayor objetividad a la enseñanza.
- El éxito del aprendizaje se incrementa cuando se utiliza el objeto real.
- Con los medios de enseñanza se logra una mayor permanencia de los conocimientos en la memoria.

Otros aspectos a considerar:

- Los medios de enseñanza elevan la efectividad del sistema docente-educativo y pueden servir para aprovechar mejor la fuerza profesoral calificada.

- Los medios de enseñanza motivan el aprendizaje.
- Los medios de enseñanza activan las funciones intelectuales para la adquisición del conocimiento y garantizan la asimilación de lo esencial
- Los medios de enseñanza forman parte del mensaje que se desea transmitir, por lo cual, se debe cuidar de la calidad de su presentación.
- Los medios de enseñanza deben ser concebidos como parte de un sistema, de forma combinada, de manera que cada uno desempeñe su actividad concreta, pues no hay medios más importante que otros.
- Los medios de enseñanza debemos verlos como parte del proceso docente-educativo, del sistema de enseñanza-aprendizaje es decir con enfoque de sistema.

#### FUNCIONES DE LOS MEDIOS DE ENSEÑANZA.

- Actúan en el proceso de comunicación, en el cual están representados por el canal que envía el mensaje.
- Favorecen la formación de convicciones, habilidades y hábitos de conducta en los estudiantes.
- Motivan el aprendizaje y aumentan la concentración de la atención.
- Aumentan la efectividad del proceso docente al mejorar la calidad de la enseñanza, sistematizándola y empleando menos tiempo y esfuerzo.
- Permiten el control del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### CLASIFICACION DE LOS MEDIOS DE ENSEÑANZA.

Los medios de enseñanza se pueden clasificar de diversas maneras, de acuerdo con distintos criterios:

- Según el grado de objetividad, yendo de los más concretos a los más abstractos.
- Según sus características materiales.
- Según la etapa generacional, valorando el momento de aparecer en la enseñanza.
- Según el libro de texto o el programa de la asignatura.
- Según las funciones didácticas que realizan:
  - MEDIOS DE TRANSMISION DE LA INFORMACION
  - MEDIOS DE EXPERIMENTACION
  - MEDIOS DE ENTRENAMIENTO
  - MEDIOS DE PROGRAMACION DE LA ENSEÑANZA
  - MEDIOS DE CONTROL DEL APRENDIZAJE

#### LOS MEDIOS DE TRANSMISION DE LA INFORMACION:

Tienen la función básica de transmitir a los alumnos la información acerca de los diferentes contenidos de estudio. Son los más utilizados y se pueden dividir en:

- a) Medios de percepción directa. Son aquellos que no necesitan recursos técnicos para su utilización, solo requieren la percepción mediante los órganos de los sentidos,

fundamentalmente la vista y el tacto. De acuerdo con su representación material pueden agruparse en:

- Elementos tridimensionales: objetos originales (naturales e industriales) y las reproducciones (maquetas, modelos)
  - Tableros didácticos (pizarrón, magnetógrafo, franelógrafo y el mural).
  - Elementos gráficos (mapas, laminas carteles y fotografías)
  - Materiales impresos (literatura docente, libros, revistas, periódicos).
- b) Medios de proyección de imágenes fijas. Son los que utilizan recursos técnicos mediante un sistema óptico y luminoso para proyectar la imagen estática en una pantalla, que es captada por el canal visual. Esta puede ser:
- Opaca: episcopio
  - Transparente: micropreparación, microfilmes, tiras filmicas, diapositivas, retrotransparencias.
- c) Medios sonoros. Son los que se sirven del canal auditivo para lograr su objetivo. Estos pueden ser:
- Naturales: voz ruidos de animales y del medio circundante.
  - Técnicos: de transmisión directa (audio, amplificación local y radiodifusión). Sistema de registro-reproducción (disco-fonográfico y cinta magnetofónica).
- d) Medios de proyección de imágenes en movimiento. Son los que emplean recursos técnicos, como el cine y la televisión, los cuales generalmente presentan la imagen en movimiento sincronizado con el sonido.

#### LOS MEDIOS DE ENSEÑANZA DE EXPERIMENTACION.

Son los que utilizan el trabajo experimental en el aprendizaje provocando un fenómeno para su estudio. El aprendizaje se obtiene a través de la actividad practica, desarrollando las capacidades creadoras del estudiante. Estos medios están presente en los talleres y laboratorios.

#### LOS MEDIOS DE ENTRENAMIENTO O EJERCITACION.

También conocidos por simuladores, son los que sirven para imitar algunas situaciones de aprendizaje, que en la realidad su realización sería muy costosa, peligrosa, o compleja. Estos medios son muy variados y pueden estar representados por actores, modelos dinámicos, equipos para adiestrarse en técnicas y procedimientos etc. Son de gran uso actual, tanto como medio para impartir la docencia como para evaluarla en el área clínica.(10 )

#### LOS MEDIOS DE ENSEÑANZA DE PROGRAMACION DE LA ENSEÑANZA O ENSEÑANZA PROGRAMADA.

Se caracterizan porque el material de estudio se elabora dosificando la información y estableciendo la realimentación en cada paso, siendo utilizado por el alumno de forma activa e independiente (autoestudio), en condiciones de masividad. Estos medios pueden presentarse mediante materiales impresos o por medios técnicos llamados maquinas de enseñar.

#### LOS MEDIOS DE ENSEÑANZA DE CONTROL DEL APRENDIZAJE.

Se utilizan para determinar en qué medida se han asimilado los conocimientos por parte de los alumnos. Es decir, nos permiten controlar los resultados del rendimiento de los alumnos y además

garantiza la retroalimentación necesaria en el proceso docente-educativo. De acuerdo con su naturaleza, los medios técnicos de control pueden ser mecánicos, eléctricos y electrónicos.

#### EL USO COMBINADO DE MEDIOS DE ENSEÑANZA

El uso combinado de medios, implica dos ideas fundamentales:

- La utilización de medios que conjuguen la participación de varios sentidos, logrando, un aumento considerable en la retención de lo aprendido. Datos de la UNESCO señalan que el hombre, oyendo, recuerda el 15% de la información escuchada; mirando, el 25% de la información vista, y oyendo y mirando, recuerda el 65% de la información recibida.
- Plantea que la utilización de los medios no debe ser unilateral, requiriéndose un uso equiponderal de los mismos. En ningún momento el profesor debe sentirse atraído por las virtudes de tal o mas cual medio, pretendiendo convertirlo en la solución de todos sus problemas. No hay un medio mejor que otro. Cada uno cumple funciones diferentes y tiene sus propios valores, que es necesario aprovechar en su momento. No siempre los medios más novedosos son los más eficaces. El mejor medio es el que mejor resuelve los objetivos específicos planteados en cada caso.

#### Resumen

Los medios de enseñanza se desarrollan como consecuencia de las necesidades sociales del hombre y en especial de los centros docentes. Y no pueden servir para deshumanizar la enseñanza, sino para mejorar las condiciones de trabajo y de vida de los profesores y estudiantes.

Los medios de enseñanza no sustituyen la percepción objetiva del mundo ni el contacto directo del hombre con el mundo exterior. Deben contribuir, por el contrario a objetivizar la enseñanza. Tampoco pueden sustituir la función educativa y humana del profesor, ya que es él quien dirige, organiza y controla el proceso docente-educativo.