

ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE FACULTADES DE MEDICINA

ELEMENTOS PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA DIDÁCTICA EN LAS CIENCIAS DE LA SALUD

Presentado en la
CÁTEDRA ICFES
AGUSTÍN NIETO CABALLERO
“DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS”
Bogotá, D.C., septiembre 6 de 2001

Por:
Ricardo Escobar Gaviria, M.D.
Jefe de la División de Salud y Educación
ASCOFAME

Guillermo Torres Zambrano, M.SC
Coordinador de la Especialización en Educación Médica
ASCOFAME, Universidad de La Sabana, CES

PRESENTACIÓN

Abordar el tema de la didáctica en la enseñanza de las ciencias de la salud supone dejar establecido cuál es su significado y su campo de acción.

Cuando a los docentes se le solicita formular un planteamiento didáctico es posible que se genere confusión sobre qué deben hacer. Para algunos se tratará de establecer "cómo" dictar una clase. Para otros será muy difícil determinar sobre qué se debe trabajar. Y no faltarán algunos que simplemente ignoren la petición dando por sentado que el tema carece de importancia o simplemente es asunto de otros.

Sin lugar a dudas, la didáctica se constituye en uno de esos temas propios de la acción educativa que más se prestan a interpretaciones poco claras. Los modos de entenderla, cuando se la quiere entender, son muy diversos. En el supuesto de hacer un sondeo entre docentes universitarios en el campo de las ciencias de la salud, prácticamente se podría predecir la existencia de conceptos múltiples y si se quiere confusos, acerca de la didáctica.

De ahí que resulte muy importante plantear el significado y los posibles campos de acción de la didáctica en la enseñanza de las ciencias de la salud.

Si a usted en este momento lo indagaran sobre el término "didáctica", ¿Cómo lo conceptualizaría? ¿Cuál creería que es su posible campo de acción? ¿Qué haría para llevar a cabo una acción didáctica? Con seguridad una u otra vez, con mayor o menor profundidad, con o mayor o menor frecuencia, en el transcurso de nuestra acción docente nos hemos formulado este tipo de preguntas. Conviene recordar las palabras de Camilloni: "*Partimos de una afirmación, en verdad muy fuerte, como hipótesis de trabajo: el campo de la didáctica es reconocido y demarcado por los didáctas, pero es un campo difícilmente reconocido por otras disciplinas*"¹.

En este documento se busca plantear una aproximación conceptual al significado de la didáctica a la vez que formular, a manera de hipótesis, opciones para un desarrollo cualificado de la misma en la enseñanza de las ciencias de la salud.

ELEMENTOS PARA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DIDÁCTICA

Pensar en la didáctica para la enseñanza de las ciencias de la salud requiere ampliar el horizonte de mirada y contar con la posibilidad de trabajar sobre elementos que muchas veces han sido considerados como no necesarios o de segunda categoría. "En realidad, existe un conjunto de deformaciones sobre el saber didáctico. Las principales serían: por una parte, devaluarlo, considerarlo como un conocimiento sin fundamento, innecesario, poco riguroso, y por la otra, considerar que sobre didáctica ya se sabe; en realidad en esta perspectiva se la equipara al sentido común"²

Sin embargo, a estas visiones que pueden calificarse de simplistas es necesario oponer una mirada ilustrada que permita develar el verdadero sentido del concepto.

En primer lugar, se debe hacer referencia a la *acción docente*. La didáctica ocurre de manera preferencial en el campo del ejercicio docente: para enseñar se requiere seleccionar metodologías o estrategias de trabajo que hagan posible un encuentro o comunicación con los estudiantes. El profesor escoge una u otra forma de desarrollar su enseñanza. Incluso un trabajo docente específico puede identificarse por una determinada expresión didáctica: el profesor "X" se caracteriza por actuar de "Y" manera. Lo didáctico expresa lo docente.

En segundo lugar se debe anotar que la docencia se ejerce *en torno a un campo del saber*, una disciplina o un desarrollo profesional determinado. Por ejemplo, la bioquímica o la ética son

¹ Camilloni, Alicia W. DE HERENCIAS, DEUDAS Y LEGADOS. En: Camilloni, Alicia et al. "Corrientes didácticas contemporáneas". Paidós, 1998

² Díaz Barriga, Ángel. DIDÁCTICA. APORTES PARA UNA POLÉMICA. Rei Argentina, 1995, pag. 13

objeto de enseñanza, la cual puede ocurrir en el ámbito de la formación profesional de un médico o de un químico y, en principio, puede conducir a distintas formas de enseñanza.

Entonces la docencia se constituye en un contexto necesario para la didáctica en lo atinente con el desarrollo de las formas y los objetos de trabajo.

Partiendo de esta relación es factible afirmar que el abordaje sobre la didáctica no puede mirarse como algo aislado y esto, de entrada, implica dar curso a una reflexión compleja diversa y con seguridad no lineal y no secuencial³. La didáctica, resulta pertinente decirlo desde un principio, es mucho más de lo que ordinariamente se cree. Además puede tener significados más amplios de los que una especie de "sentido común educativo" con frecuencia le atribuye.

En tercer lugar, siguiendo a Ricardo Lucio⁴ podemos afirmar que la didáctica es "El saber que tematiza el proceso de instrucción, y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia, etc. Y *la didáctica está entonces orientada por un pensamiento pedagógico* (el destacado es nuestro) ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa". De manera similar se pronuncia Dueñas⁵ quien afirma que "la pedagogía es la ciencia de la educación, y como tal, estudia los principios y categorías sobre los cuales se estructura desde la óptica científico-metodológica, el proceso docente educativo, mientras que *la didáctica es la rama de la pedagogía* (el destacado es nuestro) que se ocupa de los métodos, medios y procedimientos sobre los que se organiza la actividad docente educativa y cuya función básica es responder las preguntas ¿Que y cómo enseñar?" En estas dos miradas sobre la didáctica es necesario destacar algunos elementos comunes:

- La didáctica alude fundamentalmente a los métodos: a las formas de trabajo propias de una acción docente o de enseñanza. En otras palabras puede decirse que se relaciona con los "cómos" de la tarea educativa. Trabajar en la didáctica puede referirse, por ejemplo, a las formas de relación docente estudiante, a los medios para presentar un determinado tópico.

³ Dámaris Díaz advierte sobre el particular de la siguiente manera: "Es pertinente recordar que el positivismo como paradigma lineal y objetivo para abordar el conocimiento, impregnó con sus debilidades la forma cómo los docentes entendieron que debían trabajar el conocimiento". Díaz, Dámaris. LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: REFERENCIA IMPRESCINDIBLE PARA UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD. En: Revista Electrónica de Formación del Profesorado. 2 (1) 1999

⁴ Lucio, Ricardo. EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA, ENSEÑANZA Y DIDÁCTICA: DIFERENCIAS Y RELACIONES. En: Revista Universidad De La Salle. Bogotá, N° 17, año XI, Julio de 1989

⁵ Dueñas Becerra, Jesús. EDUCACIÓN PARA LA SALUD: BASES PSICOPEDAGÓGICAS. Revista Cubana de Educación Médica Superior. 1999, Vol. 13, N° 1

- La alusión a los métodos, sin embargo, no puede restringirse a un acercamiento puramente instrumental. La didáctica encuentra su real desarrollo en una doble mirada. Por una parte, en una reflexión sobre el sentido y significado de los "cómos": por qué se puede escoger éste u otro curso de acción, éste u otro método. Y, por otra parte, en el desarrollo de la acción misma que la hace visible y operante. Bajo esta óptica la didáctica comienza a aparecer como algo complejo y, por supuesto, como algo que supera esa simple mirada de sentido común a la cual ya se hizo referencia.

- A manera de corolario del punto anterior es posible afirmar que un componente muy importante de la didáctica es la reflexión que supera al puro "hacer" como única posibilidad. Y para que esta reflexión tenga sentido, la didáctica debe ligarse, necesariamente, a la pedagogía. Esta se entiende, según ya lo señaló Dueñas, como la "ciencia de educación", o como lo menciona Lucio, la reflexión "sobre la educación, cuando el 'saber educar' implícito, se convierte en un 'saber sobre la educación' (sobre sus 'cómos', sus 'por qué', sus 'hacia dónde'). El desarrollo moderno de la pedagogía como ciencia -o mejor del saber pedagógico como saber científico- significa adicionalmente la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo; en una palabra, su configuración como disciplina teórico-práctica" ⁶.

Todo esto conduce a plantear que didáctica y pedagogía deben entenderse como elementos estrecha y necesariamente relacionados. La pedagogía, entonces, se pregunta "para qué educamos" en tanto que la didáctica a la luz de esta primera pregunta, analiza "por qué debemos educar de esta manera". Y de nuevo siguiendo a Lucio sería oportuno afirmar que no puede concebirse una pedagogía sin didáctica pues se caería en la mera teorización, y tampoco puede pensarse en una didáctica sin pedagogía pues se llegaría al puro instrumentalismo. Y dando un paso más adelante debe recordarse que un planteamiento pedagógico debe vincularse de manera directa con un proyecto educativo: el docente no opera en un vacío pues su labor responde, de forma más o menos explícita, a los principios profesados por una institución.

Entonces si a un docente de las ciencias de la salud se le pregunta cuál es su planteamiento didáctico es muy posible que para conformar su respuesta deba contar al menos con cuatro elementos principales ya enunciados: lo docente, el área disciplinar o profesional sobre la cual trabaja, lo pedagógico y lo didáctico. De ninguna manera, pensando en una acción educativa de calidad, se podría dar una respuesta considerando lo didáctico como algo aislado, como algo "per se".

⁶ Lucio, op.cit.

Sin embargo, con miras a profundizar y delimitar el campo de la discusión aquí propuesta, se tomará como referente inmediato dos de los cuatro elementos citados: la docencia y la didáctica⁷.

La docencia, o dicho de otra manera, la posibilidad de generar y vivir una situación en la cual se enseña y se aprende, implica la presencia de diversos actores y diversas formas de trabajo. En algunos casos puede optarse por un esquema vertical o tradicional⁸ en el cual el profesor dirige, controla y determina el curso completo de la acción educativa, o por un esquema de trabajo constructivista donde la acción del profesor está orientada a generar ambientes de aprendizaje en los cuales es de primordial importancia la participación del estudiante. En cualquiera de estos casos el papel de los actores educativos y las formas de trabajo asumen características particulares que los diferencian de manera clara. Se puede afirmar, entonces, que no es factible hablar de “la docencia” como algo genérico o que ocurre de manera idéntica en diferentes contextos. Es más adecuado referirse a “las docencias” como situaciones particulares que van a estar dependiendo de múltiples circunstancias educativas y sociales. Y esta situación va a exigir, de cada docente particular en cada situación particular, una *reflexión* acerca de cuáles son las intencionalidades que persigue, cuáles son las formas de evaluación más pertinentes, cuáles los métodos de trabajo más apropiados, etc. Con esto no se quiere afirmar que la acción docente deba relativizarse o atomizarse. Simplemente se trata de reconocer que todo acto docente ocurre en un aquí y en un ahora que establece una fisonomía, unos alcances y unos límites.

Por otra parte, es necesario recalcar que así un docente asuma uno u otro rol (impositivo o democrático, por ejemplo), éste siempre llevará la impronta de la docencia como posibilidad de conducción u orientación. Las relaciones docente – estudiante se caracterizan por la asimetría: se ejercen roles que por definición son diferentes así puedan ser complementarios. El profesor en razón de su experiencia, de sus conocimientos, ejerce (ya sea de manera más o menos directiva o democrática) un rol de liderazgo, de “definidor”. Muchas de las situaciones que ocurren en la

⁷ En cuanto a los otros dos elementos: la pedagogía (y su correlato necesario, el proyecto educativo) no se profundizará pues se asume que todo intento didáctico debe estar respaldado por una posición pedagógica. Y en cuanto a la disciplina objeto de trabajo se asume que se trata de las llamadas “ciencias de la salud” denominación que en cualquier caso es amplia pero que se refiere a todos aquellos tópicos tomados como objeto de instrucción o formación en las profesiones relacionadas con la salud como pueden ser medicina, enfermería, odontología, nutrición y dietética, optometría, fisioterapia, etc. Esos tópicos tienen unas características particulares, una naturaleza, que los hace distintos de los tópicos tratados en otras profesiones. De hecho, en un ambiente educativo formal, esos tópicos (por ejemplo, los relacionados con las llamadas ciencias básicas o ciencias clínicas) tratados en las profesiones relacionadas con las ciencias de la salud, se trabajan a partir de una intencionalidad concreta y particular expresada en los planteamientos curriculares la cual se hace operativa a través de los planes de estudio.

⁸ Ver: Flórez Ochoa, Rafael. HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL CONOCIMIENTO. McGraw-Hill, 1996. En esta obra y en una posterior del mismo autor (EVALUACIÓN PEDAGÓGICA Y COGNICIÓN, McGraw-Hill, 1999) se hace una caracterización de diversos modelos pedagógicos y curriculares que conducen a diferentes estilos de docencia.

enseñanza se deben a determinaciones tomadas por el profesor. Y el estudiante (dentro de ese contexto más o menos directivo o democrático) asume el rol de quien está dispuesto a aprender, a mejorar, a enriquecerse.

Todo lo anterior adquiere una mayor importancia si se plantea a la luz del ejercicio de la docencia como *responsabilidad reflexiva*: el profesor orienta una acción educativa y para hacerlo debe realizar una selección libre e ilustrada de los sentidos y los modos de trabajo propios de su labor. Esto implica superar el trabajo basado exclusivamente en “el hacer”, a fin de generar un desarrollo educativo más cualificado que pueda dar razón de sus propios actos. Y dentro de esta reflexión es necesario que el docente “se contextualice” teniendo como marco u horizonte de su trabajo los principios institucionales y pedagógicos (proyecto educativo), las características de los saberes sobre los cuales trabaja, las necesidades y posibilidades de los estudiantes, etc. En pocas palabras, el trabajo docente debe constituirse en un desarrollo debidamente sustentado.

Para generar este tipo de reflexión y fundamentación, Porlán⁹ sugiere que el docente tome en cuenta aspectos como los siguientes: su propia personalidad; su forma de enfocar la enseñanza teniendo en cuenta que ese enfoque puede contribuir a causar el aprendizaje; el papel que el estudiante puede jugar en el proceso; la concepción de conocimiento que tiene; el ambiente que se puede generar en el medio en el cual se enseña y se aprende. Y pudieran ser otros aspectos. Sin embargo, lo que interesa resaltar es: la docencia debe asumirse como experiencia reflexiva.

Y dentro de esta propuesta aparece la didáctica que ocupa un lugar preferencial: la selección de los “cómos” para impartir la docencia no puede realizarse mecánicamente y sin el conocimiento de un amplio panorama de posibilidades en torno a las múltiples alternativas de trabajo que pueden ser pertinentes para determinadas situaciones de docencia. Una decisión al respecto debe estar precedida de una clara ilustración sobre el sentido y las posibilidades del “cómo” en relación con el proyecto educativo, el enfoque pedagógico, la propuesta curricular, el momento de enseñanza de un saber específico. De ninguna manera el “cómo” puede trabajarse de una manera aislada.

En último término, la opción didáctica hace visible la intencionalidad educativa del docente pues la desarrolla en términos concretos, la hace operativa. Por medio de una opción didáctica (que implica una acción) se llega de manera directa al estudiante y éste percibe o comparte el sentido del acto comunicativo que el profesor quiere impulsar. El acto didáctico se constituye en el referente más inmediato que el estudiante tiene en cuanto a lo que el profesor quiere hacer y cómo lo quiere hacer. La didáctica es un puente comunicativo entre el profesor y el estudiante.

⁹ Porlán, Rafael. CONSTRUCTIVISMO Y ESCUELA. Diada Editorial, 1995, pag. 80 y ss.

Para que este puente resulte significativo, desde un principio aparece como importante la reflexión del docente: ¿por qué y para qué debo emplear un determinado medio didáctico? Tales preguntas contribuyen a superar, de raíz, el instrumentalismo: lo primero no es “cómo lo voy a hacer” sino más bien cuál es el sentido de lo que voy a hacer y a la luz de ese sentido definir el “cómo”. De esta manera la didáctica recupera su dimensión analítica y por lo tanto su verdadero sentido pedagógico.

Los “cómos” pueden ser múltiples, se podría decir que infinitos. El empleo de un determinado “cómo” va a depender de las circunstancias específicas en las cuales se desarrollen las acciones educativas. A partir de la reflexión del docente se va a poder decidir qué es pertinente o adecuado en uno u otro caso. Baste señalar un ejemplo: de qué manera los estudiantes actuales inmersos en una cultura del sonido y la imagen pueden apropiarse un determinado tópico (supongamos, anatomía) a través de ciertos libros (muy importantes y reconocidos) pero que aparecieron y fueron útiles cuando se trabajaba en contextos en los cuales la imagen y el sonido no tenían la importancia o los alcances de hoy. Es posible que un sistema multimedia pueda resultar, en ciertos casos, más eficiente.

En muchos ámbitos educativos se generan “modas” que, evitando una postura reflexiva, prácticamente arrasan con ciertas prácticas didácticas consideradas como tradicionales. Por ejemplo: se pretende acabar con la cátedra magistral por considerar, simplemente, “que ya no se usa”. ¿Cuál es la reflexión de fondo que subyace a esta pretensión? Es posible que más allá de un pretendido deseo de cambio, no se encuentre nada más. La cátedra magistral o el uso de multimedia no es bueno o malo en sí mismo: es o no es pertinente para un cierto contexto educativo que se debe mover por una determinada intencionalidad. Y la pertinencia está definida por una abierta consideración sobre el sentido de una acción educativa ubicada en un aquí y en un ahora. El docente, si quiere desarrollar un trabajo de calidad, debe realizar esa reflexión, no la puede evitar.

Las amenazas que aparecen para eludir la reflexión son muchas. El desinterés del docente por la docencia: “Hago docencia, no pienso la docencia”; “Enseño como a mi me enseñaron”; “... es que este es el método”; “Con esa cantidad de alumnos no se puede hacer más”. Muchas veces las instituciones o los programas adoptan políticas que impiden avanzar en la reflexión: el debate no se impulsa o se desconoce. También juega un papel importante la comercialización: se venden (y los programas de formación en el campo de la salud los compran) paquetes de enseñanza que el docente se limita a implementar sin analizar su pertinencia en un determinado contexto: el profesor se convierte en un ejecutor, no en un pensador. Hacia la década de los años 70 los programas de formación en el campo de la salud adoptaron con mucho entusiasmo (en muchos casos fueron líderes) nuevas aproximaciones didácticas en el contexto de la tecnología educativa. Sin embargo, algunos programas se limitaron a adoptar en forma acrítica las pautas planteadas por este enfoque educativo, simplemente optaron por lo instrumental y no generaron propuestas

pedagógicas y didácticas conducentes a redireccionarlo o reenfocarlo quedándose en prácticas a veces carentes de sentido. En otras palabras: en muchos casos la adopción extrema de ciertos enfoques ha conducido a perder de vista el horizonte de reflexión pedagógica y didáctica. Con un elemento adicional: esa pérdida se ha prolongado en el tiempo.

Para lograr un avance en este campo, las universidades, los programas, los docentes deben propiciar una renovación de la reflexión didáctica. No resulta exagerado afirmar que lo didáctico, como reflexión y como práctica, todavía no ha ganado un puesto de importancia en la educación superior. Se arguye que la universidad es el campo para los asuntos de índole científica, que lo que interesa es generar pensamiento sobre el particular y por lo tanto asuntos como lo didáctico no se ubican en el frente de la discusión. Sin embargo, se olvida que la formación de científicos (si esto es lo que se desea) debe estar precedida de un adecuado planteamiento (pedagógico, docente, didáctico) para el abordaje de los temas. La misión de la universidad es formar y esto únicamente se logra por medio de adecuadas, pertinentes y sólidas propuestas de trabajo educativo dentro de las cuales lo didáctico ocupa un lugar preferencial. Significa, entonces, que deben superarse aquellas concepciones basadas en que si alguien sabe los tópicos de una disciplina casi que necesariamente sabe cómo enseñarlos. La universidad y los programas de formación en ciencias de la salud deben generar y ganar espacios en los cuales se haga conciencia y realidad la necesidad de contar con un pensamiento y con una práctica didáctica propia orientada a cualificar todos aquellos procesos encaminados a desarrollar el pensamiento científico.

El generar una posición sobre el sentido del trabajo didáctico debe ser una tarea impulsada de manera concertada entre las altas instancias de decisión de los programas y los cuerpos docentes. En otras palabras: debe ser un esfuerzo programático e institucional en cuanto atañe, en última instancia, a la calidad de la educación ofrecida por el programa. En cualquier caso debe superarse la visión de que se trata de algo que únicamente compete a la individualidad del docente. Por supuesto que éste se convierte en el “agente didáctico” por excelencia en su trabajo directo con los estudiantes pero las decisiones particulares que puede tomar en este campo deben estar respaldadas por una política institucional al respecto.

LA DIDÁCTICA EN LOS PROGRAMAS DE CIENCIAS DE LA SALUD

Sin lugar a dudas, como ya se mencionó, el trabajo sobre estos aspectos no ha sido ajeno a los programas de ciencias de la salud.

Desde orígenes diversos, se ha intentado incorporar programas de desarrollo educacional en salud:

Desde su fundación ASCOFAME ha apoyado una serie de iniciativas para mejorar las condiciones de la educación médica en el país a través de programas que en algunos momentos se han enfocado al desarrollo de modelos pedagógicos y al fortalecimiento de aspectos didácticos. De hecho la creación de las jefaturas de educación médica en las facultades de medicina del país nace por iniciativa de ASCOFAME para apoyar estos y otros procesos de mejoramiento de la educación médica. La influencia de los desarrollos en tecnología educativa, fue marcada durante los años 70's y 80's.

Algunas iniciativas se desarrollaron conjuntamente con las Asociaciones de facultades de Odontología y Enfermería, por ejemplo dentro del proyecto Kellogg que desarrollaron estas asociaciones entre 1987 y 1991, un componente importante fue el desarrollado con el Proyecto TIPS (Teaching improvements program sistem), con la Universidad de Kentucky , que replicó seminarios en todo el país en aspectos de didácticas en ciencias de la salud. A partir de este proyecto se generó el Seminario Permanente de educación Médica, que posteriormente daría origen a la Especialización en Educación Médica, que adelantan el Instituto de ciencias de la Salud, CES, la Universidad de La Sabana y ASCOFAME.

Los esfuerzos de agencias internacionales y nacionales, tanto privadas como gubernamentales para desarrollar la atención primaria en salud, han sido acompañados de importantes desarrollos didácticos que se han incorporado a los programas de salud. Hoy probablemente la estrategia AIEPI es el mejor ejemplo de este tipo de iniciativas.

Estos esfuerzos, que han logrado impactar de manera positiva los indicadores de morbimortalidad en el país y en el mundo, sin embargo no han logrado ser incorporadas de manera sistemática al quehacer docente de los programas de salud, en términos generales. Es importante resaltar que la disciplina que mejor ha incorporado estos elementos es enfermería. Sería interesante explorar el trasfondo de esta situación. Las otras profesiones están lejos de sistematizar estas propuestas, probablemente influenciadas por experiencias previas negativas con la influencia de las denominadas tecnologías educativa de los años 70's y 80's.

Existe, sin embargo una metodología que se ha venido sistematizando de manera importante en el mundo, y que en Colombia hemos venido explorando desde hace 20 años. Se trata del aprendizaje basado en problemas, el ABP. El país se ha nutrido de las experiencias de McMaster y Maastrich, principalmente para adquirir conocimientos sobre la aplicación del ABP. Sin embargo a parte de experiencias puntuales, en áreas pequeñas, esta metodología no ha sido

aplicada con todo su rigor en nuestro país. El ABP , implica una concepción total de un modelo curricular centrado en el estudiante, al cual nosotros no hemos podido llegar .

PAUTAS PARA UN DESARROLLO DIDÁCTICO EN PROGRAMAS DE CIENCIAS DE LA SALUD

Hecha la revisión de algunas de las prácticas didácticas más comunes que han tenido ocurrencia en el medio colombiano en el campo de la enseñanza de las ciencias de la salud, a continuación se plantean posibilidades para ampliar el posible desarrollo de la didáctica en este campo.

Por una parte es necesario superar aquella visión limitada según la cual se habla de "la docencia" (en general) y que frecuentemente está asociada con la creencia que esa docencia ocurre únicamente en el aula. Como ya se planteó, puede resultar más adecuado referirse a "las docencias" para tener en cuenta las particularidades de cada acción docente. y por otra parte, debe reconocerse que en las ciencias de la salud el aula es apenas uno de los escenarios en los cuales se lleva a cabo la docencia.

PAUTAS PARA UN DESARROLLO DIDÁCTICO EN PROGRAMAS DE CIENCIAS DE LA SALUD

Hecha la revisión de algunas de las prácticas didácticas más comunes que han tenido ocurrencia en el medio colombiano en el campo de la enseñanza de las ciencias de la salud, a continuación se plantean posibilidades para ampliar el posible desarrollo de la didáctica en este campo.

Por una parte es necesario superar aquella visión limitada según la cual se habla de “la docencia” (en general) y que frecuentemente está asociada con la creencia que esa docencia ocurre únicamente en el aula. Como ya se planteó, puede resultar más adecuado referirse a “las docencias” para tener en cuenta las particularidades de cada acción docente. Y por otra parte, debe reconocerse que en las ciencias de la salud el aula es apenas uno de los escenarios en los cuales se lleva a cabo la docencia.

Con el propósito de ampliar estas visiones estrechas y ubicar los posibles desarrollos de lo didáctico, a continuación se introduce el concepto “AMBIENTE EDUCATIVO EN SALUD” (AES)¹⁰.

¹⁰ Las ideas iniciales en torno a este concepto fueron planteadas por los autores de este documento. Sin embargo, los posteriores desarrollos, algunos de los cuales se utilizan en esta ponencia, fueron trabajados en conjunto con los participantes (médicos, enfermeros, odontólogas) de la tercera cohorte de la Especialización en Educación Médica,

Ambiente educativo en salud

En términos generales se entiende por “ambiente educativo en salud”:

Un espacio académico, formal o informal, de trabajo y construcción, en el cual los actores (en principio docentes y estudiantes) se relacionan con el propósito de llevar a cabo acciones de formación en torno a tópicos relacionados con la comprensión, el cuidado y la prevención de la salud. El AES debe reconocerse como flexible pues su desarrollo específico va a depender del “comportamiento” de los elementos que lo componen.

Desde un ángulo específico, un AES puede caracterizarse por los siguientes elementos:

- **Una relación entre personas** (actores educativos) que puede ser directa (cara a cara) o mediada por elementos que han sido dispuestos para optimizar esa relación (por ejemplo, textos o medios electrónicos). Las relaciones entre personas no pueden encasillarse de una manera rígida en patrones completamente predeterminados. Por el contrario, así se propongan ciertos cursos de acción, la práctica social y educativa indica que las interacciones tienen un fuerte componente de indeterminación y se van moldeando a medida que se retroalimentan por las experiencias vividas.

En términos de un AES significa que las interacciones, por ejemplo, entre docentes y estudiantes, adquieren características particulares de acuerdo con las experiencias previas de los actores, los sentidos percibidos en las etapas iniciales de la interacción y las retroalimentaciones que se van dando en el transcurso de la misma. Todo esto implica que una relación docente - estudiantes, que eventualmente podría denominarse como de enseñanza - aprendizaje, asume una semblanza concreta en cada AES. Éste muestra, entonces, una realidad interactiva, flexible y posiblemente única.

- **Una intencionalidad** más o menos explícita para los actores educativos y en mayor o menor medida acordada entre ellos. Es de suponer que todas las acciones educativas (en especial las más formalizadas) responden a unos fines o propósitos que pueden ser percibidos o bien de una manera semejante o bien de una manera diversa por parte de los actores. En el primer caso el desarrollo de las acciones educativas será más expedito. En el segundo caso es posible que surjan tensiones, falta de comunicación e incluso conflictos que hagan difícil el desarrollo de la acción educativa. En tal caso sería factible afirmar que

no hay una intencionalidad sino varias intencionalidades. Y, por lo tanto, los actores educativos deben estar atentos a las percepciones que se dan y las relaciones que pueden ocurrir entre ellas.

También es posible admitir que pueden darse AES en los cuales ni los actores ni las instituciones han propuesto o han comunicado algún tipo de intencionalidad. En este caso, aunque de una u otra manera se produce una acción educativa, el sentido del AES tiende a ser más diluido, menos visible. Sería de esperar que en acciones formales como las que ocurren en las universidades esto no sucediera.

Generalmente las intencionalidades explícitas están vinculadas con opciones educativas debidamente fundamentadas a partir de proyectos educativos y planteamientos curriculares formalmente reconocidos.

- **Una relación específica con el contexto** que lo rodea. Cada AES se inscribe en un contexto particular de tipo académico, institucional o social. Las acciones educativas del campo de la salud no pueden ser ajenas a los ambientes en los cuales ocurren. De ahí que sea necesario hablar de una “educación contextualizada”. Cada AES establece una relación específica con el contexto lo cual puede otorgarle un sentido particular. Para el caso de la educación en salud es posible hablar, por ejemplo, de sentidos diferentes para una misma acción educativa que se relaciona con contextos distintos: la enseñanza sobre una determinada patología puede ser diferente y percibirse como diferente si ocurre en un aula o si tiene lugar en contacto directo con un paciente.

Posiblemente este aspecto de la contextualización no ha sido muy tenido en cuenta en la educación. Las tradiciones pedagógicas y didácticas de tipo estandarizado lo han dejado de lado. Pero cuando se habla de la necesidad de comprender lo educativo, es preciso darle relevancia a los contextos a fin de llevar a cabo una acción pertinente y fundamentada.

- **Una asignación de roles específicos para los actores** que intervienen, básicamente, docentes y estudiantes. Aunque las acciones educativas formales generalmente se realizan con la intervención de los dos actores mencionados, no en todos los casos esos actores juegan los mismos papeles. En algunas situaciones es evidente la figura del docente como autoridad única y dominante y la del estudiante como ejecutor de las directrices del docente. En otros casos se pueden encontrar unos roles más “horizontales” por cuanto al estudiante se le permite, y muchas veces explícitamente se espera de él, la expresión de sus puntos de vista, su crítica. Sin lugar a dudas, los roles que asumen los actores y la interrelación entre estos roles van a marcar de manera muy fuerte la identidad de cada AES.

Es importante resaltar que muchas veces los roles no se definen de una manera intencional. Pero en el transcurso de la acción educativa se van demarcando roles (incluso muchas veces inesperados, por ejemplo, cuando los estudiantes tienen más experiencia que el profesor y éste lo ignora) que contribuyen a darle una fisonomía y un sentido particular al AES.

A partir del examen de estos elementos es factible entrar a definir las **configuraciones didácticas**¹¹ expresadas por el empleo de unos medios y unas estrategias de trabajo particulares las cuales, como ya se mencionó, son uno de los aspectos más visibles en cualquier AES y en muchas circunstancias los caracterizan.

Si se acepta que los anteriores elementos pueden contribuir, en mayor o menor medida, a configurar o caracterizar un AES, o visto de otra manera, que esos elementos pueden asumir diferentes expresiones en un AES determinado, es posible, por lo tanto, hablar de una diversidad de AES.

Posibles AES en la docencia en salud

Explorando en el campo de la docencia en salud, y partiendo del reconocimiento de la variedad de AES hecho en el acápite anterior, en principio se puede proponer la existencia de unos AES particulares en los cuales tiene ocurrencia la docencia en salud. Desde un principio se debe dejar claro que en cada uno de los AES los elementos ya mencionados pueden expresarse de una u otra manera dándole una fisonomía específica. A continuación se hace la descripción básica de cada uno de los ambientes enfatizando más en su naturaleza que en la manera como se caracteriza a partir de expresión concreta de los diversos elementos anteriormente tratados.

| Tipos de AES | Descripción básica del AES |
|---------------------|--|
| Docencia – Servicio | Ocurre en el ámbito de la relación profesionales de la salud (incluidos profesor (es) y estudiantes) y pacientes. Puede ocurrir en un ámbito de hospital (el caso de las rotaciones) o de consultorio. También incluye la discusión académica en torno a casos clínicos concretos. |
| Comunitario | Se refiere al trabajo orientado a formar al estudiante en la promoción y el cuidado de la salud en ambientes de referencia grupal de diverso tipo: instituciones educativas, barrios, determinados grupos étnicos y similares. |
| Administrativo | Es el campo de trabajo en el cual el profesional de la salud |

¹¹ El término está tomado de: Litwin, Edith. LA AGENDA DE LA DIDÁCTICA DESDE EL ANÁLISIS DE LAS CONFIGURACIONES EN LA CLASE UNIVERSITARIA. En: Litwin, Edith. “Configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior”. Paidós, 1997

| | |
|-------------------------------------|---|
| | adquiere los conceptos y destrezas para hacer un uso adecuado y eficiente de los diversos tipos de recursos relacionados con el desarrollo de programas y acciones de salud en ámbitos tales como la gestión de sistemas de salud, de instituciones prestadoras de servicios de salud y de programas educativos. |
| Aula | Espacio en el cual interactúan cara a cara el profesor y los estudiantes apoyados en mediaciones como el uso de la palabra, los trabajos de grupo o elementos de apoyo didáctico que van desde el empleo del tablero hasta recursos tecnológicos avanzados. Es el AES para la enseñanza de algunas asignaturas de las ciencias básicas. |
| Laboratorios y trabajos de práctica | Alude a los ámbitos académicos orientados a la realización de trabajos experimentales (como en un laboratorio), prácticos o de aplicación (como en un anfiteatro) o de generación de habilidades específicas (en trabajos de simulación con maniqués o con pacientes simulados o controlados). El común denominador es el desarrollo de actividades prácticas |
| Virtual | Es el ámbito en el cual, de manera individual o grupal, se emplean las nuevas tecnologías de la comunicación y la información para aprender el manejo de diversos tipos de situaciones relacionadas con la salud. |

El hecho de ubicar diferentes tipos de AES no significa que deban entenderse como compartimentos estancos o como ámbitos que no guardan relación entre sí. Por el contrario, los diferentes AES deben entenderse como integrados a proyectos educativos y curriculares de formación de recursos humanos en salud y que pueden relacionarse de muy diversas maneras y en diferentes momentos de un transcurso formativo. Por lo tanto, los AES deben entenderse como formando parte de un todo.

Los AES y la didáctica

Planteados de esta manera, los AES se convierten en un marco de referencia para ubicar las posibilidades y alcances del trabajo didáctico.

En principio se puede afirmar que los “cómos” en *cada* AES asumirán una expresión distinta pues su selección y desarrollo va a depender de la particularidad del AES (no es lo mismo el ambiente de docencia servicio que el ambiente de aula) y de la “fisonomía” que se quiera dar a

cada uno de los elementos que caracterizan el AES. Por ejemplo: en un ambiente comunitario en el contexto del programa “X” la intencionalidad que se determine, y por lo tanto los medios o estrategias para hacer concreta esa intencionalidad, pueden ser diferentes a los del programa “Y” que en el mismo ambiente persigue otra intencionalidad. Tal situación, entonces, va a marcar un trabajo didáctico diferente

Las particularidades de ese trabajo únicamente pueden ser definidas por una concienzuda *reflexión* del docente en cuanto a qué es lo pertinente y adecuado para la especificidad de un AES. Un proceder basado en el instrumentalismo no podrá remplazar la necesaria reflexión sobre la didáctica que, en último término, conduce a cualificar la acción educativa.

En el esquema adjunto se plantea la relación entre los diferentes aspectos que deben ser tenidos en cuenta al llevar a cabo las reflexiones didácticas particulares a fin de seleccionar cuáles son las mejores formas de trabajo en la interacción con los estudiantes. El principal mensaje que se deriva del esquema consiste en resaltar que la didáctica no opera como rueda suelta sino que debe ubicarse en un contexto amplio.

En este punto es preciso retomar una alusión varias veces repetida a lo largo de la exposición: es necesario superar la visión instrumental de los “cómos” aislados e irreflexivos. Sin embargo, esto no debe entenderse como “desechar” el trabajo alrededor de las técnicas y los medios más operativos para llevar a cabo la acción educativa. El docente debe tener cuidado en establecer si, por ejemplo, es pertinente emplear una exposición magistral a su cargo o un trabajo de grupos o una exposición por parte de los estudiantes. En ocasiones, para tomar una decisión, puede resultar importante consultar aquellos documentos o textos que abordan estos temas de manera particularizada (aunque a veces descontextualizada). Pero el docente no debe temer poner a prueba su capacidad heurística: él, más que nadie, desde su sabiduría como conocedor de un área o disciplina y como líder del trabajo con un grupo concreto de personas en una situación concreta, debe propiciar la reflexión para determinar las mejores formas de trabajo. Incluso saliéndose de los esquemas rígidos y tradicionales en que fueron formados. El docente debe aventurarse a proponer y trabajar alternativas didácticas. Las fórmulas (que muchas escuelas pedagógicas y didácticas pretenden) no pueden existir si se trata de hacer una educación de calidad.

En cualquier caso el docente debe buscar unos “cómos” que le permitan al estudiante ser el propio autor de su aprendizaje, el gestor de su progreso, en otras palabras, el ejercicio de una autonomía que le hará crecer como persona, como ciudadano, como profesional y, por qué no, como un futuro docente cualificado¹². No debe olvidarse, así parezca una verdad de Perogrullo,

¹² Al respecto Camilloni (op. cit) anota: “La didáctica habla del profesor y del maestro, de quien ejerce la profesión docente y transmite un conocimiento generado por los científicos, los tecnólogos y los artistas (él mismo u otros) y

que la formación en el campo de la salud conlleva una responsabilidad social muy fuerte. Y una adecuada didáctica puede contribuir al cumplimiento de esa responsabilidad.

Bogotá, 6 de septiembre de 2001

como hombre, como ciudadano, puede actuar sin restricción y utilizar todos sus conocimientos para defender ciertos valores e intervenir en la acción social. Como docente, sin embargo, tiene que ser respetuoso de los otros, de la libertad de los demás, de sus alumnos”.

ÁMBITO DE LA REFLEXIÓN DIDÁCTICA



