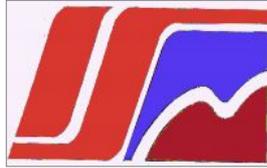


**INSTITUTO SUPERIOR MINERO METALÚRGICO DE MOA  
"DR. ANTONIO NÚÑEZ JIMÉNEZ"  
CENTRO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS**



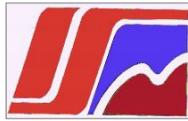
**Estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de los contenidos de Urología en los estudiantes de medicina con un enfoque desarrollador.**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Rolando García Calzadilla.**

**Moa  
2012**

**INSTITUTO SUPERIOR MINERO METALÚRGICO DE MOA  
"DR. ANTONIO NÚÑEZ JIMÉNEZ"  
CENTRO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS**



**Estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de los contenidos de Urología en los estudiantes de medicina con un enfoque desarrollador.**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Autor: Dr. Rolando García Calzadilla.**

**Tutores: MSc. Rolando Gamboa Rodríguez**

**MSc. Odalys Tamara Azahares Fernández**

**Moa  
2012**

ÍNDICE	
INTRODUCCIÓN	1-7
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN UN PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DESARROLLADOR DE LOS CONTENIDOS DE UROLOGÍA EN LA CARRERA DE MEDICINA	8 - 42
1.1 Antecedentes sobre la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Urología en el contexto de la carrera de Medicina.	8-14
1.2 Fundamentos teóricos que sustentan el aprendizaje desarrollador	14-25
1.3 La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina sustentada en una didáctica desarrolladora.	25-37
1.4 Diagnóstico del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina.	37-41
Conclusiones del capítulo	41-42
CAPITULO II ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FAVORECER LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS DE UROLOGÍA EN LA CARRERA DE MEDICINA DESDE UN ENFOQUE DESARROLLADOR.	43-57
2.1 Fundamentos asumidos para diseñar la estrategia	43 -47
2.2 Presentación de la estrategia didáctica	47- 57
2.3 Valoración de la factibilidad y la pertinencia de la estrategia didáctica elaborada	58-
2.3.1 Resultados de la aplicación de los talleres de socialización	58-60
2.3.2 Principales transformaciones ocurridas en el aprendizaje de los estudiantes.	61- 62

Conclusionesdelcapítulo	62- 63
CONCLUSIONES GENERALES	64
RECOMENDACIONES	65
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

## Resumen

La presente investigación parte de la determinación de un estudio de diagnóstico, de las insuficiencias que presentan los estudiantes de la carrera de Medicina pertenecientes a la Filial de Ciencias Médicas “Tamara Bunke Bider” en el municipio Moa en el aprendizaje de los contenidos de Urología.

Como vía de solución al problema se propone una Estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje desarrollador de los contenidos de Urología, a través de la cual se dinamiza y transforma el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura.

Este resultado se sustenta en las concepciones teóricas en torno al aprendizaje desarrollador y sobre la estructura didáctica de las situaciones de aprendizaje desde una concepción que instruya, desarrolle, eduque la personalidad del estudiante de forma integrada, contextualizada y atienda su diagnóstico pedagógico integral.

El proceso de valoración de la factibilidad de la estrategia mediante la realización de los talleres de socialización y la constatación de los resultados en su aplicación, demostró que la misma contribuye al mejoramiento del aprendizaje en los estudiantes de la carrera de Medicina, con ello se contribuye a la solución del problema planteado. La estrategia didáctica puede generalizarse a cualquier unidad docente, de la Educación Médica Superior, con flexibilidad y adaptabilidad al contexto donde se desarrolle el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Urología.

## Introducción

La Educación Médica Superior en Cuba atraviesa un momento importante de su devenir pedagógico, caracterizada por profundos cambios en los métodos y procedimientos para la conducción del proceso de formación de los futuros profesionales. Hoy se trata de formar un profesional comprometido con los cambios que tienen lugar en la asistencia médica y la búsqueda de soluciones a los problemas de su contexto.

En tal sentido, en el 2005 comienza la implementación del nuevo modelo en la carrera de Medicina “Proyecto Policlínico Universitario”, caracterizado por la formación del futuro profesional a partir de la asunción de la práctica docente y sus escenarios además para desarrollar la actividad profesional. Pasan los consultorios, la comunidad, los servicios del policlínico-facultad y el aula docente a ser el contexto para desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje.

Es importante señalar que la implementación del modelo “Proyecto Policlínico Universitario”, ha constituido un reto para la Educación Médica Superior al afrontar la contradicción entre masividad y calidad. En este sentido la atención al proceso de enseñanza-aprendizaje se impone como una vía idónea para contribuir a la formación del profesional al que aspira la sociedad.

Respecto de la calidad del proceso formativo de los profesionales de la salud, investigaciones como las de Castillo, (2003) y Bello (2009), revelan que aun existen insuficiencias que afectan la calidad del referido proceso, principalmente manifestado en el limitado desempeño de los estudiantes para la asimilación y uso de los conocimientos, que en ocasiones no rebasan el plano reproductivo.

En el contexto de esta tesis se asume como premisa que la práctica médica es continua y que comienza con el diagnóstico y no termina hasta el fallecimiento del paciente, es importante tener en cuenta algunos otros aspectos entre los que se encuentra en primer lugar el de la competencia médica entendida, no solo como la capacidad para el desarrollo de algo sino también como un conjunto de conocimientos interiorizados que posibilitan a un facultativo llegar a alcanzar en su actividad una real calidad.

Lo anterior precisa de profesores con sólidos y profundos conocimientos de las disciplinas que imparten y constituyan ejemplo ético, moral y en la formación de valores para sus estudiantes. Es importante, además, señalar que la competencia del médico se merita por la capacidad que tenga para prevenir y diagnosticar cualquier padecimiento que pueda perjudicar el bienestar de los pacientes, se trata de que el mismo esté preparado para realizar un diagnóstico preventivo que le permita al país disminuir en gasto innecesarios y alargar la vida de la población.

Uno de los retos que ha tenido que enfrentar la medicina cubana e internacional esta relacionado con el tratamiento a las afecciones urológicas, donde ha fallado el trabajo diagnóstico, en algunos casos por demoras de los pacientes para asistir a una institución asistencial y otras por desconocimientos de las particularidades de estas afecciones.

En Cuba, el proceso de enseñanza- aprendizaje de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina no se encuentra exento de esta problemática, a pesar del avance cualitativo experimentado en la elaboración de programas, textos y otros materiales docentes, se revelan insuficiencias en la introducción de estos recursos en la práctica. En este sentido se aprecian enfoques sumamente descriptivos, dificultades en el tratamiento metodológico para el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades urológicas, así como un marcado protagonismo del profesor en un proceso caracterizado por aprendizaje fundamentalmente reproductivo.

Las investigaciones desarrolladas sobre la enseñanza-aprendizaje de la Urología en la carrera de Medicina han estado dirigidas a mejorar las relaciones interdisciplinarias, el desarrollo de habilidades y el trabajo experimental.

Un estudio al aprendizaje de los contenidos de Urología que se desarrolla en estudiantes de medicina en el municipio Moa, arrojó las siguientes **insuficiencias:**

- En la apropiación, por parte de los estudiantes, de los conocimientos sobre el diagnóstico de las afecciones urológicas.

- ❑ En el desarrollo de habilidades profesionales para diagnosticar el cáncer precoz de próstata con rapidez, precisión, calidad y trascendencia.
- ❑ En la disciplina tecnológica expresada en el cumplimiento de las normas técnicas establecidas para el diagnóstico y tratamiento de las afecciones urológicas.
- ❑ En el cumplimiento de las normas establecidas para el trabajo en pacientes con tendencia a padecer cáncer de próstata.

El análisis de estas insuficiencias permitió encontrar que la contradicción fundamental se manifiesta entre los modelos didácticos utilizados en la formación inicial del profesional para enseñar los contenidos de Urología y las exigencias actuales del modelo del profesional de la carrera de Medicina.

La contradicción encontrada justifica la formulación del **problema científico** en los términos siguientes: ¿cómo contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina?

A partir del problema que constituye la génesis de esta investigación, se realizó un estudio de la literatura científica relacionada con el aprendizaje y su contextualización al proceso de formación del profesional de medicina.

En este sentido en el campo del aprendizaje se destacan los trabajos de: Álvarez de Zayas (1999); Silvestre (1999); Castellanos (2002); Reinoso (2003); Zilberstein (2004); Ginoris (2005); Concepción y Rodríguez (2006); Alonso (2008) y Rico (2009). En todas estas obras se aporta una concepción teórica y metodológica sobre el aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora que permiten dar un tratamiento consecuente al aprendizaje de los estudiantes, y se toma como base el desarrollo de sus modos de actuación en cualquier nivel educacional; sin embargo, es insuficiente la sistematización metodológica que se ha dado al aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora en el contexto de la asignatura de Urología en la carrera de Medicina.

Se considera que las causas que aun persisten son debidas a que:

- ❑ Falta de preparación metodológica de los profesores en la sistematización del aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Urología.
- ❑ Escasez de bibliografías y de materiales bibliográficos como medios para favorecer en los estudiantes la apropiación de los contenidos de la asignatura de Urología.
- ❑ El contenido abordado en las clases de medicina por parte de los profesores se quedan en muchas ocasiones en el plano reproductivo, lo cual limita el desarrollo de los estudiantes.

Si se toma en consideración el diagnóstico causal que condiciona al problema detectado en el diagnóstico, se significa la necesidad de buscar vías que le permitan al profesor suplir cada una de las causas que dieron lugar al problema, las cuales no han sido suficientemente abordadas en las obras científicas consultadas hasta el momento, entonces se precisa definir como **objeto** de investigación, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina

Como **campode acción** se asume el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de los contenidos Urología en la carrera de Medicina.

En concordancia con todo lo anterior, el **objetivo** de la presente investigación es elaborar una estrategia didáctica para contribuir a un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina.

Con el propósito de dar solución al problema científico y cumplimentar el objetivo propuesto, el autor se planteó dar respuesta a las siguientes **preguntas científicas**:

- ¿Cuáles son las tendencias históricas que revelan el comportamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina?

¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan la contribución a un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina?

- ¿Cuál es el estado actual del proceso de enseñanza- aprendizaje de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina?

- ¿Qué estrategia didáctica puede contribuir a un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina?

- ¿Qué efectividad se logrará mediante la aplicación de la estrategia didáctica, elaborada para contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina?

Para dar respuesta a las preguntas científicas antes planteadas, fueron cumplimentadas por el autor las **tareas investigativas** que a continuación se presentan:

- Determinación de las tendencias históricas que revelan el comportamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina.
- Sistematización de los fundamentos teóricos que sustentan la contribución a un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina.
- Caracterización del estado actual del proceso de enseñanza- aprendizaje de los contenidos de Urología en los estudiantes de la carrera de Medicina de la Filial de Ciencias Médicas de Moa.
- Elaboración de la estrategia didáctica para contribuir a un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador de los contenidos de Urología en

los estudiantes de la carrera de Medicina de la Filial de Ciencias Médicas de Moa.

- Constatación de factibilidad de la estrategia didáctica para favorecer el mejoramiento del aprendizaje de los contenidos de Urología por lo estudiantes de la carrera de Medicina

Para acometer las tareas de investigación se aplicaron los siguientes **métodos** de investigación.

De nivel **teórico**:

**Análisis y síntesis** para valorar el resultado obtenido de los métodos empíricos y del proceso investigativo.

**Inducción-deducción** para determinar el estado actual del problema investigado, sus causas y valorar la factibilidad de la estrategia didáctica propuesta.

**Sistémico – estructural funcional** para elaborar la estrategia didáctica teniendo en cuenta sus componentes, estructura, el principio de jerarquía y las relaciones funcionales entre cada una de sus partes.

De nivel **empírico**:

**Entrevistas** a profesores de la asignatura Urología para constatar el estado actual del aprendizaje de los estudiantes respecto a los contenidos de la misma.

**Encuestas** a estudiantes y egresados de la carrera de Medicina para constatar el estado que estos poseen respecto al aprendizaje de los contenidos de Urología.

**Observación** a clases para constatar cómo los profesores tratan metodológicamente el aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora.

**Revisión de documentos** para caracterizar teóricamente cómo tratar el aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora, a través de la asignatura de Urología mediante una estrategia didáctica.

De nivel **estadístico - matemático**:

**Análisis porcentual** para interpretar los datos obtenidos en la investigación.

Para el desarrollo de la investigación se asume la siguiente **población y muestra**.

**Población:**

- Estudiantes de la carrera de Medicina: 320
- Profesores que han impartido la asignatura de Urología: 16

**Muestra:**

- Estudiantes de la carrera de Medicina: 85
- Profesores que han impartido la asignatura de Urología: 15

La significación práctica de la investigación se concreta en el empleo, por los profesores de la carrera de Medicina, de la estrategia didáctica propuesta para el trabajo con los contenidos de Urología, en las unidades docentes del territorio de Moa. Como elemento novedoso de la investigación consiste en la presentación, por vez primera, de una estrategia didáctica para contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina. La misma puede ser utilizada por los profesores en las condiciones actuales, para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje en correspondencia con las transformaciones propias de la Educación Médica Superior.

En cuanto a la estructura de la tesis, ésta consta de introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el Capítulo I son sistematizados los fundamentos teóricos que sustentan la contribución a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y que avalan la propuesta del autor; en el Capítulo II se presenta la estrategia didáctica elaborada y los resultados obtenidos en la constatación de la pertinencia de la misma.

## CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN UN PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DESARROLLADOR DE LOS CONTENIDOS DE UROLOGÍA EN LA CARRERA DE MEDICINA

En el presente capítulo se abordan los fundamentos teóricos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos de Urología desde una perspectiva desarrolladora. Se parte de los antecedentes históricos que han caracterizado la enseñanza de los contenidos de Urología en el contexto de la carrera de Medicina, se asumen los principales elementos teóricos que servirán de sustento para la propuesta y solución; así como los principales resultados del diagnóstico realizado al aprendizaje de los estudiantes.

### **1.1 Antecedentes sobre la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Urología en el contexto de la carrera de Medicina.**

El desarrollo de la asignatura de Urología transita por varios momentos históricos y ha estado marcada por particularidades específicas, esto hace necesario adentrarse en un análisis desde las diferentes etapas que han marcado su desarrollo. Para facilitar el análisis se asumen las siguientes etapas:

- Etapa 1933 – 1959: Inicios de la enseñanza de la Urología
- Etapa 1960 – 1990: Consolidación de la Urología
- Etapa 1991-1999: Mejoras del proceso de enseñanza aprendizaje de la Urología
- Etapa 2000- actualidad: Perfeccionamiento de la enseñanza de la Urología

En interés del análisis, se tienen en cuenta como criterios básicos para el estudio:

- Principales particularidades proceso enseñanza aprendizaje de la asignatura Urología.
- Preparación de los profesores para favorecer el aprendizaje de los contenidos de Urología.

## Etapa 1933 – 1959: Inicios de la enseñanza de la Urología

Los planes de estudios aplicados en la etapa 1933-1939, registra “La asignatura con el nombre enfermedades de las Vías Urinarias estaba agrupada con sífilis . La cual se impartía de forma teórica, en casa de los médicos; es decir no se encontraba institucionalizada.

Los planes de estudios que se instrumentaron a partir de 1940 hasta 1958, concibieron la asignatura desde el comienzo de la carrera, los contenidos se impartían de forma empírica, el memorismo caracterizó la metodología de la enseñanza.

En esta etapa la tendencia pedagógica más usual era la tradicional, donde los objetivos estaban elaborados en forma descriptiva y dirigidos más a la tarea del profesor que a las acciones que el estudiante debía realizar, no se precisaban las habilidades que debían desarrollar, o sea el profesor era un sujeto activo del proceso y el estudiante era un sujeto pasivo.

Aunque en esta etapa la Urología alcanzó ciertos adelantos científicos, la enseñanza de la misma continuaba realizándose de forma empírica. Desde 1902 a 1958, varios planes de estudio sucesivos ajustaron la enseñanza de la Urología. En todos persistieron el cientificismo y el enciclopedismo, los métodos pedagógicos obsoletos.

De manera general a esta etapa la caracterizó:

- Pobre vínculo de la teoría con la práctica.
- Preparación tardía de la preparación práctica del urólogo.
- Enseñanza reproductiva, centrada en el papel protagónico del profesor.

Etapa 1960 – 1990: Consolidación del proceso de enseñanza aprendizaje de la Urología.

Con el triunfo revolucionario del 1º de enero de 1959, se producen en el país importantes cambios en el sector educacional, determinó cambios en las escuelas y programas de medicina, desde ese momento hasta 1976 los contenidos de Urología se estudiaban en las propias

universidades ubicándose en esta etapa los planes A y B, existía la enseñanza programada, la cual tenía como ventajas: el estímulo constante a la actividad de los estudiantes, la individualización de su actividad y ofrecía elementos para desarrollar la memoria reproductiva. El texto básico utilizado, con igual nombre que la asignatura era, "Urología General", del autor Donald Smith.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje continuaba siendo el profesor quien tenía el papel principal, en sus clases explicaba todos los contenidos incluidos en el programa, con énfasis en el sistema de conocimientos que sus estudiantes debían reproducir posteriormente.

En (1975, 1976) se crea el Ministerio de Educación Superior y al comenzar los años 80 se crean facultades de Ciencias Médicas en todas las provincias y se constituye el destacamento "Carlos Juan. Finlay". La Urología como asignatura, mantiene su nombre, pero los contenidos se comienzan a desarrollar con un enfoque diferente y es impartida a partir del 5to año de la carrera.

Aunque se logró incrementar el número de actividades prácticas, el rigor científico y el nivel de actualización de los contenidos se mantuvo el estilo tradicional de la enseñanza.

En 1980 se crean los hospitales y policlínicos docentes, desde ese momento hasta la actualidad la asignatura Urología se imparte en los hospitales docentes, donde los estudiantes mantienen estrechos vínculos con el paciente.

En 1985 se revisa todo lo referente a la preparación de los estudiantes de medicina. Se introducen nuevas formas de enseñanza y aprendizaje y se dan los pasos necesarios para la confección de un nuevo plan de estudio para lo cual se moviliza a todas las fuerzas médica y profesoral para elevar aun más la calidad científica de la asistencia y docencia médica y llevarla así a planos superiores.

El sistema de evaluación y los métodos de enseñanza que predominaban entonces, tenían un carácter eminentemente reproductivo. El claustro de profesores que formó parte del proceso formativo, en estos inicios, no contaba con la preparación suficiente en la Didáctica.

Los métodos de enseñanza introducían el conocimiento textualmente de la ciencia a las palabras del profesor. La actividad estaba caracterizada por el verbalismo intelectualista, quedándole al estudiante la repetición, la fijación, memorización como estrategia para la apropiación del contenido de la asignatura referida, lo cual pone de manifiesto un aprendizaje donde predomina el pensamiento formalizado.

En esta época a pesar de todos los avances en el proceso de formación, el estudiante es incapaz de aprender a aprender, el aprendizaje en las aulas universitarias es visto como un proceso acumulativo, “un buen estudiante es aquel que sabe mucho, los mejores resultados se reconocen en aquellos que logran asimilar más”. No se le da el valor merecido en el contexto universitario.

El trabajo metodológico de la asignatura Urología en aquellos momentos estaba dirigido a la profundización en el contenido. Por lo que fue necesario desarrollar, un gran trabajo dirigido a la preparación académica de los docentes y al dominio de los fundamentos generales de la Educación Médica Superior y se crearon las condiciones para que se produjeran transformaciones que ubicaran al profesor en mejores condiciones para elevar el nivel de participación reflexiva del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje de la carrera de Medicina.

De manera general esta etapa se caracterizó por:

- Reconocimiento de la necesidad del desarrollo de las habilidades prácticas, a partir del perfeccionamiento de los planes de estudios.
- Creación de las unidades docentes asistenciales, integrándose la docencia con la asistencia médica y la investigación

**Etapa 1991-1999:** Mejoras del proceso de enseñanza aprendizaje de la Urología

Esta etapa permitió sentar las bases para el mejoramiento del plan de estudio C, este supera a los anteriores en diferentes aspectos que se consideraron necesarios para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Urología , un colectivo de autores dirigido por las facultades de

Ciencias Médicas provinciales elaboró orientaciones metodológicas para el desarrollo de la asignatura, las que resultaron valiosas para brindar información a los profesores con respecto a los propósitos generales del perfeccionamiento y el papel de la asignatura en el mismo.

En estas orientaciones se explica la concepción metodológica seguida para estructurar la asignatura, donde se consideró la selección de los contenidos, su organización didáctica en el programa y el perfeccionamiento del proceso de dirección para la asimilación del contenido de enseñanza, en particular lo referido al desarrollo de habilidades

En esas orientaciones metodológicas se hace énfasis a la contribución de la asignatura a los objetivos generales en la Educación Médica Superior y a la importancia de las ideas rectoras, las que tributan al sistema de habilidades,

En este proceso de perfeccionamiento educacional prima el empleo del método deductivo, donde el conocimiento general precede y conduce a la adquisición de conocimientos particulares.

A pesar de lo realizado en el plano teórico y metodológico para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Urología, en la práctica, no se logró que los estilos de dirección de dicho proceso se modificaran, por lo que se mantuvo el profesor como centro del proceso, transmisor del sistema de conocimientos, sin atender suficientemente al desarrollo de habilidades previsto.

Esta etapa presenta los siguientes rasgos caracterizadores

- Precisa mejor los valores a formar a través de la asignatura Urología en el estudiante de medicina y acota su alcance y profundidad.
- Profundiza el enfoque humanista, incluye los contenidos de otras asignaturas en la preparación del profesional.
- Se produce estructuración del plan de estudio, y perfecciona la integralidad y globalización de los sistemas de conocimientos de la Urología.

**Etapa 2000- actualidad:** Perfeccionamiento de la práctica de la Urología como parte de las transformaciones educacionales que se llevan a cabo en todo el país, a partir del curso 2000-2001, también se introducen cambios en la Educación Médica Superior. Se hace énfasis en la necesidad de trabajar para lograr la formación integral de la personalidad de los estudiantes cambiando las concepciones en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, para pasar de una didáctica meramente tradicional, a una desarrolladora.

Como resultado de este proceso de transformación general, en el curso 2004-2005 se introduce el plan de estudio D, cambió el programa de la asignatura de Urología y se edita el texto "Temas de Urología", por un colectivo de autores cubanos, aunque los contenidos urológicos eran prácticamente los mismos a los de cursos anteriores, existe una pequeña diferencia en los objetivos educativos.

Como puede apreciarse del análisis anterior, excepto las variaciones de enfoque y ubicación, los contenidos de Urología del actual 5to año se han mantenido sin cambios significativos. Esto demuestra la importancia concedida a los mismos.

A partir de este análisis histórico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Urología en Cuba ha estado caracterizado por:

- Se evidencia que en la enseñanza-aprendizaje de estos contenidos, existen insatisfacciones que justifican el desarrollo de investigaciones dirigidas a su perfeccionamiento.
- El papel del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Urología ha transitado desde un rol central a un guía y facilitador del aprendizaje. Por su parte el estudiante de un ente pasivo es concebido como protagonista del proceso.
- Reconocimiento del aprendizaje de los contenidos de Urología desde el vínculo teoría y práctica.
- En la actualidad, en el proceso enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Urología, persisten elementos de una "enseñanza tradicional", en la

cual se evidencia que los docentes enfatizan la transmisión y reproducción de los conocimientos; centran en ellos la actividad y se anticipan a los razonamientos de los estudiantes.

- No se propicia la reflexión; tratan el contenido sin llegar a los rasgos de esencia; controlan atendiendo al resultado, no al proceso para llegar al conocimiento o la habilidad.
- La enseñanza es centrada en lo instructivo por encima de lo educativo.
- En el comportamiento de los estudiantes se aprecia una tendencia a reproducir conocimientos y a no razonar sus respuestas; presentan pocas transformaciones en el nivel de su pensamiento.
- Muy pocos elaboran preguntas, argumentan y valoran; es limitada la búsqueda de procedimientos para aprender y planificar sus acciones, la mayoría se centran en la respuesta final, con pocas posibilidades para la reflexión crítica y autocrítica de lo que aprende, lo que provoca una limitada inclusión consciente en su aprendizaje

Estos rasgos se consideran importantes para profundizar y preparar a los docentes, desde el punto de vista didáctico, para diseñar acciones que garanticen el desarrollo de la asignatura de Urología acorde a las exigencias del modelo del profesional de la carrera de Medicina.

## **1.2 Fundamentos teóricos que sustentan el aprendizaje desarrollador**

Cuba posee una rica tradición pedagógica donde las prácticas, las ideas, reflexiones y concepciones sobre la Educación de los ciudadanos ha ocupado sin dudas un lugar destacado y así lo testifican diferentes proyectos, hechos y figuras, que permiten asegurar que el surgimiento y desarrollo Educación Superior en Cuba tiene antecedentes prácticos y teóricos que han partido de la necesidad y realidad socio – económica del país, en diferentes etapas.

A continuación se realizan algunas reflexiones teóricas, que se consideran necesarias, respecto al enfoque del aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora como una necesidad para mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes de medicina en los contenidos de la asignatura Urología.

Para comenzar estas reflexiones resulta interesante partir de una reflexión de Leontiev, (1972) al plantear que: “Cada hombre aprende a serlo. Para vivir en sociedad, no le es suficiente con lo que la naturaleza le da al nacer. El debe dominar, además, lo que ha sido logrado en el desarrollo histórico de la sociedad humana”.

Del pensamiento anterior se infiere que la existencia misma del ser humano como ser social, y dotado de una psiquis humana, tiene un origen y una mediatización social e histórica: es a través de la educación, entendida en su más amplia acepción como la transmisión de la cultura de una a otra generación, que el individuo entra en contacto con la experiencia humana y se apropia. Precisamente, el proceso de apropiación constituye la forma exclusivamente humana de aprendizaje.

Cada persona hace suya la cultura a partir de procesos de aprendizaje que le permiten el dominio progresivo de los objetos y sus usos, así como de los modos de actuar, de pensar y de sentir, e inclusive, de las formas de aprender vigentes en cada contexto histórico. De este modo, los aprendizajes que realiza constituyen el basamento indispensable para que se produzcan procesos de desarrollo, y simultáneamente, los niveles de desarrollo alcanzados abren caminos seguros a los nuevos aprendizajes.

En esta concepción, el entorno social no es una simple condición que favorece u obstaculiza el aprendizaje y el desarrollo individual: es una parte intrínseca del propio proceso y define su esencia misma, a partir de la ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana, formulada por Vigotsky (1979):

“El desarrollo humano va de lo externo, social e intersubjetivo, hacia lo interno, individual e intrasubjetivo, lo que es resultado de la interacción social con otras personas. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre los seres humanos”.

Según esta ley de la doble formación, que constituye el fundamento básico de la escuela histórico-cultural, el desarrollo humano sigue una pauta que va de lo externo, social e intersubjetivo, hacia lo interno, individual e intrasubjetivo. Consecuentemente, el desarrollo es fruto de la interacción social con otras

personas, que representan los agentes mediadores entre el individuo y la cultura. Tales interacciones, que tienen un carácter educativo implícito o explícito, se producen en diferentes contextos específicos no formales, incidentales y formales, como son por ejemplo, la familia, los grupos sociales en general, los grupos de pares en particular y la escuela, entre otros.

Atendiendo a los aspectos que se han examinado, el autor asume y reconoce según Castellanos y colaboradores, (2003), algunas premisas esenciales acerca de la relación dialéctica existente entre la educación, el aprendizaje y el desarrollo en el ser humano, las cuales se deben sistematizar en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura de Urología. Ellas son las siguientes:

- ❑ Educación, aprendizaje y desarrollo son procesos que poseen una relativa independencia y singularidad propia, pero que se integran al mismo tiempo en la vida humana, conforman una unidad dialéctica.
- ❑ La educación constituye un proceso social complejo e histórico concreto en el que tiene lugar la transmisión y apropiación de la herencia cultural acumulada por el ser humano. En este contexto, el aprendizaje representa el mecanismo a través del cual el sujeto se apropia de los contenidos y las formas de la cultura que son transmitidas en la interacción con otras personas.
- ❑ El papel de la educación ha de ser el de crear desarrollo, a partir de la adquisición de aprendizajes específicos por parte de los educandos. Pero la educación se convierte en promotora del desarrollo solamente cuando es capaz de conducir a las personas más allá de los niveles alcanzados en un momento determinado de su vida y propicia la realización de aprendizajes que superen las metas ya logradas.
- ❑ Se reconoce entonces, siguiendo a Vigotsky, que una educación desarrolladora es la que conduce al desarrollo, va delante del mismo – guiando, orientando, estimulando. Es también aquella que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial, y por lo tanto, los progresivos niveles de desarrollo del sujeto.

- ❑ La educación desarrolladora promueve y potencia aprendizajes desarrolladores.

Sobre la base de estas premias Castellanos y colaboradores, (2003) consideran que “si tomamos en consideración el verdadero significado de la categoría educación desarrolladora, y su trascendencia en relación con los desafíos que enfrenta hoy día la escuela cubana, es evidente la necesidad de analizarla en términos de uno de los aspectos que ha sido básicamente subvalorado en los marcos de la concepción tradicional de la educación: el proceso de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes”.

Es necesario, pues, analizar cuáles serían las exigencias de un proceso de aprendizaje que posea una naturaleza igualmente desarrolladora, al que se ha denominado aprendizaje desarrollador. Resulta esencial profundizar en estas problemáticas, a partir de una plataforma general acerca del aprendizaje humano.

En realidad, el aprendizaje resulta ser un proceso complejo, diversificado, altamente condicionado por factores tales como las características evolutivas del sujeto que aprende, las situaciones y contextos socioculturales en que aprende, los tipos de contenidos o aspectos de la realidad de los cuales debe apropiarse y los recursos con que cuenta para ello, el nivel de intencionalidad, consciencia y organización con que tienen lugar estos procesos, entre otros.

A tono con lo anterior, se presentan algunos presupuestos que el autor siendo consecuente con castellanos y colaboradores, (2003) considera que son importantes para abordar una comprensión del aprendizaje en el contexto de la asignatura Urología:

- ❑ Aprender es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida, y que se extiende en múltiples espacios, tiempos y formas. El aprender está estrechamente ligado con el crecer de manera permanente. Sin embargo, no es algo abstracto: está vinculado a las experiencias vitales y las necesidades de los individuos, a su contexto histórico - cultural concreto.
- ❑ En el aprendizaje cristaliza continuamente la dialéctica entre lo histórico-social lo individual-personal; es siempre un proceso activo de reconstrucción

de la cultura, y de descubrimiento del sentido personal y la significación vital que tiene el conocimiento para los sujetos.

- ❑ Aprender supone el tránsito de lo externo a lo interno – en palabras de Vigotsky, de lo interpsicológico a lo intrapsicológico- de la dependencia del sujeto a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación. Supone, en última instancia, su desarrollo cultural, es decir, recorrer un camino de progresivo dominio y la interiorización de los productos de la cultura (cristalizados en los conocimientos, en los modos de pensar, sentir y actuar, y, también, de los modos de aprender) y de los instrumentos psicológicos que garantizan al individuo una creciente capacidad de control y transformación sobre su medio, y sobre sí mismo.
- ❑ El proceso de aprendizaje posee tanto un carácter intelectual como emocional. Implica a la personalidad como un todo. En él se construyen los conocimientos, destrezas, capacidades, se desarrolla la inteligencia, pero de manera inseparable, este proceso es la fuente del enriquecimiento afectivo, donde se forman los sentimientos, valores, convicciones, ideales, donde emerge la propia persona y sus orientaciones ante la vida.
- ❑ Aunque el centro y principal instrumento del aprender es el propio sujeto que aprende, aprender es un proceso de participación, de colaboración y de interacción. En el grupo, en la comunicación con los otros, las personas desarrollan el auto-conocimiento, compromiso y la responsabilidad, individual y social, elevan su capacidad para reflexionar divergente y creadoramente, para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas y tomar decisiones. El papel protagónico y activo de la persona no niega, en resumen, la mediación social.

Para Castellanos y colaboradores, (2003) el aprendizaje desarrollador “es el proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia socio-histórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad.”

De las reflexiones realizadas el autor considera que el aprendizaje desarrollador en el contexto de la investigación, es el proceso de desarrollo de estructuras cognitivo – instrumentales y afectivo- volitivas conductuales, en el cual se favorece el tránsito del estudiante desde la apropiación de los contenidos que establece la asignatura Urología sobre el diagnóstico y tratamiento de las afecciones urológicas, hacia su aplicación de manera independiente, flexible, reflexivo- regulada y trascendente, a través de sus modos de actuación para la solución de problemas profesionales que se manifiestan en las áreas de Salud Pública, a partir de la comprensión, explicación e interpretación de sus significados.

De esta manera si se logra concebir un aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora de los contenidos que establece la Urología, de manera tal que el profesor mediante la clase, sea capaz de guiar el aprendizaje de los estudiantes de manera que estos puedan comprender, explicar e interpretar el significado de los contenidos de dicha asignatura, para el desarrollo de sus modos de actuación una vez egresados, se contribuye a formar un médico con una concepción científica y una actuación profesional en correspondencia con las exigencias que la sociedad le plantea a éste especialista, que le permita brindar servicios a la sociedad con el rigor y la excelencia requerida.

Para favorecer lo anterior es necesario lograr un proceso de **instrucción** que estimule la búsqueda activa del conocimiento que se aprende por parte del estudiante, auxiliándose de estrategia didáctica; entre las que se encuentra: el modelo guía de aprendizaje; las situaciones de aprendizaje que conciba el profesor en la tarea docente tengan una aplicación práctica en la vida, un vínculo con la especialidad. Ello permitirá entonces el establecimiento de un proceso de **desarrollo** que estará dirigido a estimular el pensamiento lógico del estudiante hacia el desarrollo de conceptos, juicios y razonamientos.

Siendo consecuentes con el criterio de “Educar mediante la Instrucción” que hace referencia Álvarez de Zayas, (1999), resulta pertinente entonces lograr el establecimiento de las relaciones que se dan en la unidad instrucción y desarrollo, con la categoría **educación**; es decir aprovechar las potencialidades educativas que brinda el contenido científico – tecnológico de la asignatura,

para la formación de valores, actitudes, cualidades, sentimientos e intereses en la personalidad de los estudiantes, que asegure un marcado carácter de totalidad en sus modos de actuación (integren conocimientos, habilidades y valores).

El reflejo de estos procesos, en la literatura pedagógica y psicológica más vinculada a una concepción desarrolladora, tiene su centro tal y como se ha expresado, en las ideas de Vigotsky (1988), un núcleo central en este enfoque está vinculado a los procesos de aprendizaje y desarrollo en su estrecha relación y condicionamiento con la enseñanza, para este autor, no es cualquier enseñanza la que produce el desarrollo, es la que toma en cuenta las potencialidades del estudiante en cada momento y se instrumenta sobre lo que ha adquirido, pero esencialmente sobre lo que debe adquirir.

Por eso se considera una enseñanza hacia el futuro no sólo tomando en cuenta el presente del desarrollo, a partir de lo cual elabora uno de los conceptos centrales de su teoría, la **zona de desarrollo próximo** donde precisamente se concreta la relación entre enseñanza y desarrollo.

Para favorecer el carácter desarrollador del aprendizaje que contribuya al desarrollo de los modos de actuación del Médico, el profesor debe en primer lugar delimitar la situación social de desarrollo de cada estudiante del grupo estudiantil (de forma individual) y a partir de ahí determinarla de forma colectiva (en lo social). La situación social de desarrollo está mediada por la relación que se da entre las condiciones internas (desarrollo psicológico y biológico) y externas (desarrollo social), las cuales revelan un desarrollo psíquico en la etapa en que se encuentra la personalidad de cada estudiante.

Las condiciones internas son el reflejo del desarrollo biológico, psíquico que posee el estudiante, determinadas por el aspecto clínico, características de la edad y el aspecto psicológico, pedagógico y socio-ambiental en que se desarrolla la personalidad del estudiante. Las condiciones externas son las exigencias que en lo social se le plantean al estudiante. Están determinadas por las nuevas exigencias de la nueva universidad cubana, las entidades de

salud pública, la familia y la comunidad que les plantea a la formación de la personalidad del médico.

La contradicción que emerge entre el desarrollo biológico y psíquico de la personalidad del estudiante con el desarrollo social (entorno en el que se desarrolla dicha personalidad), propicia el surgimiento de nuevas necesidades y motivos, un mayor desarrollo de la autoconciencia y un mayor desarrollo intelectual del estudiante. Siendo precisamente esta relación a la que Vigotsky (1979) denominó situación social de desarrollo.

Como parte de este enfoque se ha considerado al individuo como ser social, cuyo proceso de desarrollo va a estar condicionado a partir de una mediatización social e histórica, la cual tiene lugar mediante los procesos educativos en los cuales está inmerso desde su nacimiento, y que se constituyen en los transmisores de la cultura legada por las generaciones precedentes.

De esta forma, el aprendizaje se convierte en el proceso de apropiación por el sujeto de la cultura, comprendido como proceso de producción y reproducción del conocimiento bajo condiciones de orientación e interacción social. Cada individuo hará suya esa cultura, en un proceso activo, mediante el aprender, de forma gradual, acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo, es decir, bajo esta concepción los procesos de desarrollo en el ser humano van a estar determinados por los procesos de aprendizaje que sean organizados como parte de la enseñanza y educación, con lo que se crearán nuevas potencialidades para nuevos aprendizajes.

Lo anterior evidencia el papel relevante que en esta teoría se atribuye al medio social y a los tipos de interacciones que realiza el sujeto con los otros, lo cual para Vigotsky, (1979) se constituye en la ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana de acuerdo a la cual, los procesos internos, individuales, llamados por él intrapsicológicos van siempre precedidos por procesos de acciones externas, sociales denominados interpsicológicos.

Para Vigotsky, (1988) la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se define como "la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz".

Por tanto el profesor de Urología para favorecer el tratamiento al aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora, deberá en la tarea docente, accionar en la zona de desarrollo próximo de sus estudiantes para de esta forma atender a la diversidad.

Sobre la base de la delimitación de la zona de desarrollo próximo según la diversidad estudiantil, se favorece la apropiación de los contenidos por parte del estudiante mediante la relación entre los conocimientos (actividad cognitiva, **saber**) que va adquiriendo el estudiante y las habilidades que se desarrollan a través de los contenidos de la asignatura (actividad transformadora, **hacer**), la cual está mediada por los valores, actitudes (actividad valorativa, **ser**) y las normas de comportamiento y convivencia social (actividad comunicativa, **convivir**) que debe evidenciar el estudiante mediante sus modos de actuación.

El profesor durante la apropiación del contenido deberá ir favoreciendo un proceso de instrucción, desarrollo y de educación de forma integrada, en el cual integre el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores, actitudes, hábitos, normas de comportamiento y convivencia social que configuran y significan al desarrollo y crecimiento personal del estudiante atendiendo a su diagnóstico.

Para favorecer lo anterior el autor coincide con Castellanos, (2003) al reconocer que los profesores en el contexto del aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Urología, deben buscar alternativas para promover como parte del carácter desarrollador del aprendizaje los siguientes aspectos:

- ❑ La activación y regulación del aprendizaje.

En este sentido, se debe trabajar para la creación de ambientes de aprendizaje productivos, creativos y cooperativos, en los que los estudiantes tengan la

oportunidad y la necesidad, de participar activamente en la construcción de los conocimientos, de reflexionar acerca de los procesos que llevan al dominio de los mismos, de conocerse a sí mismos y a sus compañeros como aprendices, y de asumir progresivamente la dirección y el control de su propio aprendizaje.

- ❑ La significatividad de los aprendizajes que realizan los estudiantes en las aulas.

Este aspecto apunta hacia la instrumentación de estrategias de enseñanza-aprendizaje que dirigidas a posibilitar el descubrimiento de los vínculos esenciales entre los contenidos que se aprenden y a convertir la búsqueda del sentido personal de los mismos en la clave para la comprensión, para la conciencia de su utilidad (individual y social) y para su inserción en el proceso de desarrollo de la personalidad.

- ❑ La motivación para aprender

Esto implica tomar en consideración diferentes vías para favorecer la formación y enriquecimiento de las motivaciones intrínsecas para el aprendizaje, aprovechando el existente sistema de incentivos y motivos extrínsecos que subyacen en las actitudes positivas que en general muestra el estudiantado hacia la escuela para desarrollar las primeras.

Estos elementos que le impregnan un significado y comprensión al aprendizaje desde una perspectiva desarrolladora, apuntan a reconocer el carácter activo, social, individual, reflexivo-regulado y significativo del aprendizaje desarrollador.

Es importante llamar la atención acerca del carácter **activo** que se refleja en este proceso donde el sujeto al apropiarse de la cultura también la construye, la enriquece y la transforma, lo que permite a su vez, como se ha destacado, su propio desarrollo.

El proceso de aprendizaje que se desarrolla en el grupo de estudiante encuentra en el profesor su mediador esencial, en esta concepción se le concede un gran valor a los procesos de dirección y orientación que estructura

el profesor, sobre la base de una intención educativa expresada en los diferentes objetivos a alcanzar en todos los estudiantes, a partir de sus **potencialidades** particulares, aspecto que emerge de su situación social del desarrollo.

En las actividades de interacción **social** (por parejas, en equipos) que se producen en el aprendizaje, tienen lugar la colaboración, cooperación, el intercambio de criterios, el esfuerzo intelectual, elementos de una actividad compartida que permite cambios tanto en lo cognoscitivo, en las necesidades y motivaciones del estudiante. Como parte de estas actividades es precisamente que resulta posible el trabajo teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante, sus zonas de desarrollo próximo en correspondencia con la diversidad según diagnóstico.

En el aprendizaje se da la doble condición de ser un proceso **social**, como se ha destacado, pero al mismo tiempo tiene un carácter **individual**, cada estudiante se apropia de esa cultura de una forma particular por sus conocimientos y habilidades previos, sus sentimientos y vivencias, conformados a partir de las diferentes interrelaciones en las que ha transcurrido y transcurre su vida, lo que le da, el carácter irrepetible a su individualidad.

Otro rasgo a destacar en el aprendizaje, es la consideración de un proceso **significativo**. Cuando el estudiante como parte de su aprendizaje, pone en relación los nuevos conocimientos con los que ya posee, esto le permitirá la reestructuración y el surgimiento de un nuevo nivel, para lo cual de especial importancia resulta el significado que tenga para él, según Rico (2009):

- ❑ El nuevo conocimiento,
- ❑ Las relaciones que pueda establecer entre los conocimientos que aprende y sus motivaciones, sus vivencias afectivas, las relaciones con la vida, con los diferentes contextos sociales que le rodean.

De lo anterior se destacan, los procesos de sentido para el sujeto, es decir, que los nuevos contenidos cobren para el estudiante un determinado sentido

por su significación desde lo personal, lo cual permite lograr según Zilberstein y Silvestre (2004):

- ❑ Mayores posibilidades para el desarrollo de sus motivaciones por el estudio.
- ❑ Un proceso de asimilación más sólido, con mayores posibilidades de generalización.
- ❑ El desarrollo y formación de valores y convicciones.

Otra consideración esencial de la concepción que se analiza, está ligada a que el estudiante adopte una posición **activa** en el aprendizaje, esto supone insertarse en la elaboración de la información, en su remodelación, aportando sus criterios en el grupo, planteándose interrogantes, diferentes vías de solución, argumentando sus puntos de vista, lo que le conduce a la producción de nuevos conocimientos o a la remodelación de los existentes.

Como parte de esta posición **activa**, otro aspecto importante, lo constituye el que el estudiante se involucre en un proceso de control valorativo de sus propias acciones de aprendizaje. Cuando el estudiante aprende a realizar el control, la valoración de los ejercicios y problemas, le permite subsanar, reajustar los errores que comete, **regular** su actividad y se constituye en un elemento que eleva el nivel de **conciencia** en dicho proceso, elevando la calidad de sus resultados, garantizando un desempeño **activo, reflexivo, regulado**, en cuanto a sus propias acciones o en cuanto a su comportamiento.

### **1.3 La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina sustentada en una didáctica desarrolladora.**

El autor de la presente investigación sustenta la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina, en el enfoque histórico cultural y en las concepciones propuestas para una didáctica desarrolladora. Se tomó en cuenta, las dimensiones para un aprendizaje desarrollador, así como la propuesta de principios para la dirección del proceso pedagógico, presentada por Addine, (1998) dada la función

orientadora de los mismos desde el punto de vista lógico-gnoseológico y práctico.

Aunque, como estos autores expresan, no existe consenso en cuanto a la forma de nombrarlos, de explicarlos y de llevarlos a la práctica como acciones, reglas, o recomendaciones, el autor considera que resultan esenciales como base conceptual y metodológica para organizar, planificar, ejecutar y controlar el proceso de enseñanza- aprendizaje de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina, desde las concepciones de la didáctica desarrolladora.

Estos principios resultan esenciales, dada su relación con las dimensiones del aprendizaje desarrollador y la concepción que se asume para lograr su cumplimiento mediante la relación entre los componentes del referido proceso y requerimientos de las acciones de enseñanza-aprendizaje en que se concretan y que a la vez responden a las dimensiones señaladas.

Atendiendo a lo anteriormente expresado, se ha tomado en cuenta que la relación del hombre con el mundo que lo rodea se da en su actuación, mediante la actividad y en la comunicación.

Pupo, (1992) expresa que la actividad práctica, entendida por el marxismo como modo de existencia, desarrollo y transformación de la realidad en la relación sujeto-objeto, ha sido determinante en el origen y desarrollo del ser humano. Es así como la actividad cognitiva y axiológica, como partes de la actividad práctica del hombre, son separables sólo en lo abstracto, ya que se manifiestan como una unidad en la actividad del sujeto que conoce y valora los objetos y fenómenos de la realidad objetiva.

Si bien el conocimiento tiene una relativa independencia con respecto a la práctica, pudiéndose adelantar a ésta, no es posible desconocer la relación entre teoría y práctica, por ser esta última fuente de conocimientos y criterio valorativo de la verdad.

Los conocimientos que se forman como resultado de la cognición tienen un carácter ideal con respecto a los objetos y fenómenos que se encuentra fuera del sujeto, por lo que Carlos Marx expresó "...que lo ideal no es más que lo material, traducido y transpuesto en la cabeza del hombre. El conocimiento es

ideal, pero tiene existencia real, de forma tal que la conciencia refleja la realidad y el lenguaje la designa.

El autor ha tomado en consideración que la actividad valorativa, como forma de actividad práctica, es el reflejo de la realidad, mediada por las necesidades del hombre, quien orienta sus acciones a fines concretos, en correspondencia con sus necesidades. De esta manera, la actividad valorativa está influida por los conocimientos y determinada por la significación que los objetos y fenómenos de la realidad tienen para el sujeto.

Existe entonces una estrecha concatenación entre actividad práctica, cognoscitiva y valorativa, constituyen una unidad dialéctica que mediatiza la relación del individuo con el mundo que lo rodea.

Al reconocerse que el hombre se forma en la actividad y la comunicación, y aceptarse que la conciencia y la personalidad se forman y desarrollan en la relación del sujeto con su entorno, es comprensible la importancia concedida en esta investigación a la estimulación de la actividad y la comunicación, acorde con el principio que fundamenta la unidad de estas dos categorías, de gran valor para la dirección de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de los contenidos de Urología.

Se reconoce, además, la significación especial que tienen las relaciones sociales en la formación del individuo, por lo que en correspondencia con los postulados de la psicología de orientación dialéctica, que como escribe González, (2003) tuvo su mayor desarrollo en la antigua Unión Soviética, donde vivió y trabajó el destacado científico. Vigotski creador de la teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas superiores, se asume que el desarrollo del psiquismo humano es un resultado de la interiorización de un determinado momento del curso socio-histórico, lo que se logra en la interrelación del individuo con sus semejantes. Es entonces en esa relación del individuo con sus semejantes, en la actuación, mediante la actividad y la comunicación, que se forma y desarrolla su personalidad.

La personalidad, por tanto, está sujeta a un determinismo histórico-social y dialéctico, marcado por el carácter activo del sujeto. Ello significa que las

relaciones sociales no se inscriben de manera mecánica en lo psicológico, que cada persona otorga especial significado a los estímulos concretos que actúan sobre ella. Es por esto que no se puede esperar que todos los estudiantes aprendan igual, justificándose la atención a la diversidad en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos de Urología.

González , (2003) destaca el énfasis puesto por Bozhovich sobre el carácter activo y no solamente reactivo de la personalidad, "...caracterizada por la presencia de opiniones y actitudes propias, de exigencias y valoraciones morales propias, que hacen al hombre relativamente estable e independiente de las influencias situacionales del medio...".

El autor, sobre la base de los criterios anteriores, toma en cuenta que para contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina, resulta necesario no perder de vista que los estudiantes ni reaccionan ni aprenden por igual. En consecuencia es necesario, sin renunciar a la unidad que debe caracterizar al referido proceso, atender a la diversidad, a las características individuales de cada educando.

Se ha considerado importante en la investigación el criterio de González, (1989) referido a que las diferentes tendencias orientadas a la comprensión parcial de la personalidad, han ido dando paso a una visión integradora de los mecanismos psicológicos que permiten explicar las diferentes funciones de la misma en la regulación del comportamiento humano.

Dado lo anterior, se ha puesto énfasis en que la personalidad del estudiante de medicina tiene existencia objetiva, que es un reflejo del mundo material, que tiene una configuración en sistema, donde lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo se concatenan para formar una unidad en continuo desarrollo que regula la actuación, la actividad y la comunicación.

El autor concuerda con Rodríguez y colaboradores, (1999). Cuando destacan que: "El ser humano es un activo creador de procesos y productos culturales, como resultado de lo cual se desarrollan sus diferentes procesos, capacidades y formaciones psíquicas. La personalidad es pues un resultado del desarrollo

natural, social y psíquico en el ser humano, de la relación entre lo interno y lo externo, de lo objetivo y lo subjetivo, de lo heredado, lo adquirido y lo aprendido”.

Se asume el criterio de que los sentimientos y la emotividad, como rasgos de la personalidad, son eminentemente afectivos, mientras que los conocimientos, las habilidades y las capacidades son fundamentalmente cognitivos. Toda propiedad o estado de la personalidad constituye la unidad de lo cognitivo y lo afectivo. En las actitudes emocionales estables existe un elemento cognitivo dado por el reflejo del objeto al cual está vinculada dicha actitud emocional. A su vez, los conocimientos, habilidades y capacidades, contienen elementos afectivos sin los cuales no podría regularse la actividad.

En esta relación se sustenta el principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de educación de la personalidad del estudiante, que es tomado en cuenta para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de contenidos de Urología en la carrera de Medicina.

En este sentido resulta interesante la opinión del premio Nobel de la paz, Pérez, (2005) cuando expresó que la gran tragedia de la humanidad era el pensamiento sin sentimientos. En consecuencia, el autor basa su trabajo en la necesidad de ejecutar acciones de enseñanza - aprendizaje de contenidos de Urología en la carrera de Medicina, que contribuyan al desarrollo cognitivo y afectivo, mediante la instrucción y la formación del estudiante, que tributen a su formación en un proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente desarrollador. Este criterio se corresponde con el principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de educación de la personalidad.

Consecuentemente con lo antes expresado, en la investigación se asumen los postulados esenciales del enfoque histórico-cultural para el estudio de la personalidad del estudiante de la carrera de Medicina, como han sido presentados por Cárdenas,(1999) al considerar “. . .su carácter socio- histórico, su carácter activo y transformador, la unidad de lo biológico y lo social, la importancia de la actividad y la comunicación en la formación y desarrollo de la

misma, y las características de: individualidad, integridad, estabilidad, estructura, unidad de lo afectivo y lo cognitivo, así como su función reguladora”

Rodríguez y colaboradores ,(1999)expresan “... la autorregulación se logra a partir de la estructuración de relaciones entre las esferas inductora y ejecutora que conforman la psiquis; se da en los planos internos y externos al sujeto de manera simultanea; y en los niveles consciente e inconsciente de la psiquis” . De este modo el autor de la presente investigación toma en cuenta, para la práctica educativa, la unidad dialéctica entre la regulación inductora y la regulación ejecutora.

La relación antes expresada, sustenta el criterio de unidad entre las dimensiones activación- regulación, significatividad y motivación, que es necesario lograr en un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador. Lo motivacional afectivo interpretado como lo inductor (regulación inductora) está relacionado con la orientación, con la movilización y sostenimiento de la actuación, con las necesidades, los motivos, intereses, emociones, sentimientos y estados de ánimos, propios de cada sujeto. Lo cognitivo instrumental, entendido como lo ejecutor (regulación ejecutora), es identificado con las sensaciones, percepciones, memoria, imaginación, pensamiento y lenguaje, así como con las habilidades, hábitos y capacidades.

Lo expresado con anterioridad significa que los procesos cognitivos y las instrumentaciones en unidad dialéctica con lo motivacional afectivo, permiten al estudiante la actividad y la comunicación, en formas concretas de actuación.

En consecuencia el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos de Urología, sustentado en este criterio de relación y unidad, contribuirá mediante acciones de enseñanza-aprendizaje tanto a la regulación inductiva como ejecutora, a la instrucción y a la formación del estudiante, a su educación y a su desarrollo.

En la investigación se reconoce que tanto la actividad, como la comunicación, están dirigidas a satisfacer necesidades orientadas a un fin: los objetivos. Los mismos tienen un carácter ideal como representación abstracta de lo que se

pretende lograr, se tornan concretos cuando se materializan, logrando satisfacer las necesidades que los generaron.

Consecuentemente se toma en cuenta que la movilización de los estudiantes hacia una determinada actuación es más efectiva cuando éstos se proponen, de manera consciente, la realización de la misma. Si están motivados por el logro de los objetivos, porque ven la importancia práctica de los mismos tanto en el plano individual como colectivo, actuarán en consecuencia.

Este aspecto se relaciona con el sostenimiento de la actuación, ya que un educando motivado para cumplir los objetivos propuestos mantiene por mucho más tiempo la actividad y la comunicación, que uno que no se encuentre motivado. Esto está relacionado también con las emociones y los sentimientos que experimenta el estudiante en su actuación, cuando logra cumplimentar sus objetivos. Si lo que vivencia es positivo, su actuación se estimula, pero si ocurre lo contrario, tiende a rechazar o evitar la ejecución. Estos importantes puntos de vista han sido tomados en cuenta en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de contenidos de Urología, lo que justifica la importancia concedida por el autor, en el empeño de lograr el vínculo con la vida profesional.

Propiciar en los estudiantes de medicina la apropiación de los contenidos Urología, incluye el desarrollo de habilidades generales y específicas que posibilitan la ejecución de la actuación, la formación de nuevas habilidades y/o el desarrollo de las que ya poseía el estudiante. Este aspecto resulta esencial también para lograr que el estudiante aprenda a diagnosticar, para que esté en mejores condiciones de solucionar problemas de la vida profesional.

Las habilidades se realizan conscientemente, por tal razón el autor sustenta su trabajo sobre el criterio de que los estudiantes de medicina dominen el sistema de acciones que garantizan la ejecución de las mismas. En este sentido se considera necesario tomar en cuenta la orientación suficiente para que el estudiante tenga éxito en la ejecución y control de sus acciones.

También se ha considerado en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de los contenidos de Urología, la necesidad de que el mismo se sustente en el principio del carácter científico e ideológico.

En este sentido se ha considerado esencial, dada las características del contenido, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos Urología se propicie la observación de los objetos y fenómenos de la realidad, mediante el desarrollo de experimentos y mediante la interacción activa del estudiante con los medios de enseñanza-aprendizaje.

De igual modo se ha considerado la necesidad de estimular los procesos lógicos del pensamiento que permiten penetrar en la esencia de los objetos y fenómenos de la realidad. Este aspecto resulta esencial, a fin de que los estudiantes puedan aplicar los contenidos aprendidos, y que estos no se queden sólo en el plano reproductivo.

Se ha considerado además, lograr la necesaria actualización de los contenidos urológicos objeto de estudio en la carrera de Medicina. Esta actualización se ha basado en la introducción de aspectos novedosos y avanzados de la Urología, como el diagnóstico precoz y tratamiento en correspondencia con las posiciones éticas propias de nuestra ideología.

Se ha considerado también el carácter colectivo e individual del aprendizaje y el respeto a la personalidad del estudiante en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Urología. En este sentido resulta esencial, las características y el papel de la comunicación entre el profesor y los estudiantes, de los estudiantes entre sí, estudiante y pacientes.

Por lo anterior se ha sustentado la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el criterio de Rodríguez García y Reinoso Cápiro, (2003), referida a que la comunicación es un proceso de interacción entre sujetos, los que intercambian información, vivencias e influencias con una implicación intelectual, emocional y de comportamiento, que involucra a toda la personalidad, regulando y condicionando su desarrollo.

Se han considerado las funciones informativa, afectiva y reguladora que tiene la comunicación y su importancia como elemento aglutinador e indicador del tipo de relación que se logra entre profesores y estudiante.

Para cumplimentar los principios anteriormente analizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la Urología, resulta esencial considerar la relación sistémica entre los componentes de dicho proceso, ya que la misma ha de ser diferente a la que se logra cuando se emplean las concepciones propias de la enseñanza tradicional.

Es aceptado que las relaciones entre el profesor y los estudiantes se encuentran mediadas por: los objetivos, el contenido, los métodos, los medios, el sistema de evaluación y las formas de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente este proceso está integrado por un sistema de componentes, con una estructura dinámica de relaciones. En la tesis se comparte el criterio de Ginoris, (2001), referido a que el proceso "...posee estructura y funcionamiento sistémico y multifactorial".

Se asume en la investigación que el papel del estudiante, en dicho proceso resulta esencial. A diferencia de lo que ha ocurrido tradicionalmente en las clases de Urología, este debe jugar un papel activo y no ser sólo un receptor de información.

El aprendizaje, aunque mediado por las relaciones interpersonales, es un proceso y un resultado de carácter individual. El estudiante, por tanto, tiene que interactuar con el grupo y con el profesor, en un proceso donde se combine el trabajo individual y colectivo, la independencia y la ayuda necesaria.

El rol que desempeña el profesor, al dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta sumamente importante. Es por ello que el autor sustenta la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el criterio de que el protagonismo del profesor consiste en que éste se preocupe no sólo por lo que debe hacer para enseñar, sino también por lo que deben hacer sus estudiantes para aprender.

Consecuentemente para el profesor dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Urología, resulta esencial la realización del

diagnóstico a los estudiante, lo que posibilita la intervención pedagógica a partir de los resultados alcanzados por esta vía, sentándose las bases par a llevarlos del estado real al estado deseado. En consecuencia el diagnóstico es visto no como un fin en sí mismo, sino como un medio que permite partiendo de la “zona de desarrollo actual” de los estudiantes, instrumentar las acciones que posibiliten nuevos aprendizajes.

Para diagnosticar adecuadamente y decidir que acciones ejecutar, es necesario conocer las características del desarrollo psíquico alcanzado por los estudiantes. En el presente trabajo se asumió la caracterización del estudiante de universitario que se incluye en los programas vigentes, oficializados por la aprobación del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba (1999).

En correspondencia con lo anterior, se consideró en la presente investigación que los estudiantes que llegan a la carrera de Medicina están potencialmente preparados para realizar tareas docentes que requieren de trabajo intelectual, concentración, razonamientos, iniciativas, independencia y creatividad. Estas potencialidades en los estudiantes fundamentan el criterio que justifica el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos urológicos, en el que se propicie al estudiante un papel activo como condición para lograr un aprendizaje productivo, autorregulado y más efectivo que el logrado por las vías tradicionales.

Se ha sustentado además la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el hecho de que los estudiantes de estas edades se motivan más cuando se les asignan tareas que demandan esfuerzos intelectuales, que requieran imaginación, independencia y que den la posibilidad de reflexionar con respecto a cómo controlar el proceso y los resultados de su trabajo.

La participación activa y consciente del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a que sus vivencias y expectativas, con respecto al aprendizaje, sean positivas, lo que influye en que el estudio se convierta en su actividad principal.

El autor se basó en el criterio de que cuando estos se motivan por lo que hacen o aprenden, pueden defender con pasión sus ideas y puntos de vista, aspecto que se toma en consideración para estimular la comunicación y el debate de los contenidos de Urología.

Aprender a tomar partido y a decidir por sí mismos es algo, que por la madurez y desarrollo psicológico de los estudiantes de medicina, resulta esencial para contribuir a un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador.

Los estudiantes toman conciencia de su experiencia y de las ajenas y a partir de ellas se contribuye a la formación de las convicciones que les permiten hacer juicios críticos e ir formándose una imagen más clara del ideal al cual aspiran. Es por ello que el autor defiende el criterio de que el profesor incluya en el proceso las acciones de enseñanza-aprendizaje que contribuyan a este propósito, mediante el estudio de casos desde diferentes niveles de complejidad.

Los contenidos de Urología en la carrera de Medicina, seleccionados a partir de los objetivos propuestos en el programa, están relacionados fundamentalmente con:

- Diagnosticar los principales problemas de salud relacionados con el riñón, sus vías excretoras y el aparato reproductor masculino, utilizando adecuadamente el método clínico.
- Registrar sistemáticamente la evolución del cuadro clínico y la respuesta al tratamiento, indicando e interpretando las investigaciones complementarias, mediante un razonamiento científico.
- Aplicar medidas de pronóstico, prevención, tratamiento y rehabilitación de las entidades que forman parte del contenido de la asignatura, utilizando adecuadamente la tecnología y terapéutica.

Como puede apreciarse en estos objetivos se concibe de manera precisa la preparación del estudiante para la realización del diagnóstico del estado de salud del paciente.

En la presente investigación se asume que el contenido posee cuatro componentes: el sistema de conocimientos, el sistema de habilidades y hábitos y el sistema de normas de relación con el paciente y los familiares.

Partiendo de este enfoque, la apropiación de estos contenidos contribuirá a que el estudiante aprenda a: saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser.

Dado lo anterior el autor sustenta su trabajo en el criterio de que un proceso de enseñanza- aprendizaje que atienda a los cuatro sistemas del contenido y no sólo a la transmisión de conocimientos, como ocurre en la enseñanza tradicional, responde con mayor eficiencia a las dimensiones y subdimensiones del aprendizaje desarrollador.

También se tiene en cuenta que, en estrecha relación con los objetivos y el contenido se encuentra los métodos. Estos posibilitan la apropiación del contenido y el cumplimiento de los objetivos. En este sentido se presta atención a las diferencias esenciales entre la parte externa e interna de los métodos seleccionados, de modo que sin negar las ventajas del empleo de diferentes métodos y la combinación de éstos, se privilegien aquellos que brindan mayores posibilidades para propiciar el papel activo de los estudiantes, para estimular el desarrollo del pensamiento lógico, la independencia y autorregulación.

Es válido significar que como en el aprendizaje se va de la realidad viva (conocimiento sensorial), al pensamiento abstracto (conocimiento racional), los medios deben garantizar un reflejo fiel de la realidad objeto de estudio de esta ciencia, lo cual resulta decisivo en el empeño de alcanzar aprendizajes efectivos, no formales y desarrolladores.

Otro componente, también muy importante del proceso de enseñanza- aprendizaje, es la evaluación.

Mediante ella es posible conocer, valorar y rectificar la marcha de dicho proceso. En este sentido se asume en la tesis el carácter que debe tener la evaluación en correspondencia con sus funciones en el proceso, destacándose

su importancia desde el punto de vista instructivo, educativo, de diagnóstico, de control y desarrollador.

De lo anterior se deriva la importancia que el autor concede en su trabajo a la evaluación del contenido, atendiendo a los sistemas que integran este componente, así como a la significación de ese proceso en su contribución al desarrollo de la metacognición de los estudiantes.

Con respecto a las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, se considera en la tesis la importancia de las actividades docentes, con énfasis en los paseos de visitas los cuales posibilitan que los estudiantes interactúen con situaciones reales.

Atendiendo a los criterios anteriores resulta esencial diseñar las acciones de las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje de los contenidos urológicos, teniendo en cuenta que no pueden ser ni tan simples, como para no constituir un reto a la ejecución, ni tan complejas, como para provocar frustración en los estudiante al no poder realizarlas.

De este modo las referidas acciones propician la independencia necesaria para decidir cómo proceder en el diagnóstico y tratamiento de una afección urológica.

#### **1.4 Diagnóstico del estado actual del proceso de enseñanza- aprendizaje de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina.**

En este epígrafe se abordan los resultados del diagnóstico referido al estado actual del proceso de enseñanza- aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Urología realizado en el curso 2009-2010, y además se describen los métodos e instrumentos utilizados.

Los aspectos considerados para llevar a vías de hecho el referido diagnóstico fueron los siguientes:

- El diagnóstico estudiantil y su utilización por el profesor para la atención diferenciada a los estudiantes y no como un fin en sí mismo

- El papel protagónico del estudiante en el proceso mediante la actividad y la comunicación.
- La actividad independiente de los estudiantes y la ayuda que reciben para propiciar aprendizajes desarrolladores.
- El tratamiento de los contenidos atendiendo a todos los sistemas que lo conforman.
- El dominio por parte de los profesores de los contenidos urológicos y didácticos para lograr rigor científico, nivel de actualización.
- La utilización de medios de enseñanza-aprendizaje y su correspondencia con el contenido y los restantes componentes del proceso.

Se procedió a la elaboración y aplicación de los instrumentos para la realización de entrevistas, observaciones de clases y pases de visitas; así como la revisión de planes de clases a los profesores de Urología.

#### Atendiendo a

los resultados que arrojaron las preguntas de forma individual en cada uno de los instrumentos aplicados se arribó tal y como se mostró en la introducción del trabajo a la contradicción existente entre el estado actual del proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos de Urología y las exigencias del modelo del profesional de la carrera de Medicina

Es importante destacar que de los 15 profesores entrevistados. 10 son especialistas en Medicina General Integral, 4 especialistas de Medicina Interna y solo uno es especialista de 1er grado en Urología. Para la entrevista a los profesores se utilizó la guía que se presenta en el (Anexo 1) de la tesis. Los resultados obtenidos, luego de la aplicación de la misma, fueron los siguientes:

Sólo el 13.3% de ellos (dos profesores), señalaron no encontrarse motivados, mientras que los 13 restantes el 86.6%), declararon estar motivados por la enseñanza de la asignatura.

En relación a quién tiene el papel principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ellos desarrollan, si el profesor o los estudiantes, todos los

entrevistados (el 100%) señalaron que los estudiantes, refirieron además que son ellos los que aprenden.

Acerca de quién tiene el mayor tiempo de exposición oral en las clases, si ellos o los estudiantes el 100% respondió que ellos, pues las características de los contenidos de Urología exigen la conducción constante del profesor. También alegan que las formas organizativas del proceso se centran en el desarrollo de conferencias.

El 93.3 % de los profesores, refieren que sólo realizan algunas prácticas pues el tiempo de rotación que corresponde al programa de la asignatura es muy corto, el 6,6 % refiere que las prácticas urológicas se realizan en dependencia de los ingresos que existan en el servicio de Urología, Medicina Interna o en la comunidad.

En relación a la planificación de actividades de trabajo independiente para que los estudiantes se apropien por sí mismos de un nuevo contenido, excepto un profesor (6,6%) que expresó haber tenido en cuenta este aspecto en una clase, el resto (93.3%), señaló que no, alegando que el tiempo de rotación es muy corto, y que si no dan las clases “ellos mismos”, no adelantan ni cumplen con el programa.

En lo referente a la entrega de guías de estudios a sus estudiantes para que se preparen de los 15 profesores entrevistados (73,3%), expresaron que no acostumbra a entregarlas, refieren que la presión asistencial no les permite realizar las mismas.

Con respecto a las habilidades que deben desarrollar como parte del contenido de Urología en 5to año de medicina y cómo proceder en tal sentido, todos los entrevistados (100%) responden que contribuyen al desarrollo de habilidades con sus estudiantes, pero cuando se profundiza con respecto a qué habilidades trabajan y cómo proceden para ello, se verificó que no podían citarlas todas, ni expresar cuántas veces en el curso trabajaban cada una de ellas, demostrándose además, la falta de dominio de las acciones esenciales para contribuir al desarrollo de las mismas.

Referente a la utilización de los medios de enseñanza que los docentes emplean en sus clases, el (100%) expresa que utilizan al paciente y respecto al trabajo con el diagnóstico, aunque el 100% de los profesores afirma que realizaron un diagnóstico inicial, se evidencia que no se trabaja adecuadamente con el mismo, ya que este se realiza al inicio de la carrera y es archivado y utilizado por el profesor guía.

En el 100% de las clases observadas el papel protagónico lo desempeñó el profesor, la actividad principal de los estudiantes resultó escuchar lo expuesto por el docente y proceder a la toma de notas.

En seis de las clases observadas (40, %), algunas notas, consideradas por los profesores muy importantes, fueron dictadas a los estudiantes.

En nueve de las clases observadas (60%), no se realizó ninguna actividad de trabajo independiente para los estudiantes, u otra que propiciara la activa participación de los mismos. Es importante resaltar que el 40% las actividades orientadas se caracterizaban por un nivel reproductivo, al consistir en la realización de un resumen en un libro de texto. No se observó trabajo diferenciado con los estudiantes.

Se concluye a partir de los resultados obtenidos en la entrevista que los profesores, en su mayoría, tienen experiencia en el trabajo docente y que se encuentran motivados por la enseñanza de la asignatura.

Se constata que en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante no se sitúa en el centro de dicho proceso, es el profesor quien juega el papel protagónico, el estudiante pasa a un segundo plano como mero receptor del contenido que se imparte.

La afirmación anterior está en correspondencia con los resultados obtenidos con la aplicación de este instrumento en lo referido a las actividades prácticas, al trabajo independiente de los estudiantes, a los tipos de preguntas empleadas por los profesores para evaluar a los mismos y las imprecisiones que se evidencian en lo concerniente al trabajo para contribuir al desarrollo de habilidades, por lo que se puede inferir, que la dirección del proceso de

enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Urología, tiene deficiencias que afectan su función desarrolladora.

A lo anterior se añade que no se realizan acciones para contribuir al desarrollo de procesos metacognitivos en las clases, así como el insuficiente empleo de los medios de enseñanza-aprendizaje, los cuales no son aprovechados por los docentes, para propiciar un aprendizaje desarrollador en los estudiantes.

Además es posible observar, como en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la asignatura de Urología están presentes los rasgos de una enseñanza tradicional, ya que se aprecia una limitada utilización del diagnóstico en la atención a las diferencias individuales.

De manera general la planificación del proceso se centra en la figura del profesor que se ocupa fundamentalmente de la transmisión de conocimientos, no se planifican actividades de trabajo independiente ni de ayuda al estudiante para que aprenda a aprender, en función de un proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente desarrollador.

Estos resultados revelan la necesidad de proyectar el aprendizaje de los contenidos de Urología en los estudiantes de medicina con un enfoque desarrollador.

### **Conclusiones del capítulo**

Como pudo apreciarse en el análisis tendencial, los contenidos de Urología de la carrera de Medicina han experimentado cambios significativos desde 1933 hasta la actualidad. Esto demuestra la importancia concebida a los mismos. También se evidencia que en el proceso de enseñanza aprendizaje de estos contenidos, existen problemáticas que justifican el desarrollo de investigaciones dirigidas a su perfeccionamiento.

Propiciar que los estudiantes de medicina se apropien de los contenidos Urología, tomando en cuenta la concepción del aprendizaje desarrollador, garantiza un proceso de enseñanza- aprendizaje desde la instrucción a la formación de los estudiantes, a su educación y consecuentemente a su desarrollo.

El autor de esta tesis reconoce la importancia que tienen los contenidos de Urología en la carrera de Medicina, así como la relación de estos contenidos con aspectos novedosos de las ciencias médicas, motiva a los estudiantes y estimula a un aprendizaje activo, esencial para el logro de profesionales competentes.

Es posible afirmar, a partir de los resultados obtenidos con los instrumentos aplicados, que en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos Urología en la carrera de Medicina están presentes las prácticas propias de la enseñanza tradicional, ya que se aprecia una limitada utilización del diagnóstico en la atención a las diferencias individuales, el proceso se centra en la figura del profesor que se ocupa fundamentalmente de la transmisión de conocimientos.

## **CAPITULO II ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FAVORECER LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS DE UROLOGÍA EN LA CARRERA DE MEDICINA DESDE UN ENFOQUE DESARROLLADOR.**

En el presente capítulo se presenta la estrategia didáctica diseñada para favorecer la enseñanza aprendizaje de los contenidos de Urología en la carrera de Medicina. En un primer momento se presentan aquellos fundamentos asumidos para el diseño de una estrategia didáctica. En segundo momento se presenta la estrategia con cada una de las etapas correctamente fundamentadas y por último se ofrecen los resultados de la realización de los talleres de socialización y las transformaciones ocurridas en el aprendizaje de los estudiantes, a partir del trabajo con la misma.

### **2.1 Fundamentos asumidos para diseñar la estrategia**

La elaboración de la estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de los estudiantes de medicina sobre los contenidos de Urología, implica tener en cuenta algunas reflexiones en relación a las concepciones relativas, al enfoque estratégico.

En la bibliografía consultada en relación al concepto de estrategia pudo constatar que, actualmente, se hace más evidente el uso de estrategias de diversos tipos para solucionar problemas que se ponen de manifiesto en la práctica educativa. De igual manera, existe una diversidad de interpretaciones entorno a su definición.

Son muchos los investigadores que han abordado el enfoque estratégico y como parte consustancial de éste, las estrategias. Sirvieron de referencia en esta tesis los estudios realizados por:), Bringas (1999), Augier (2000), Infante (2001), Jiménez (2002) y Gamboa (2008)

La palabra estrategia aparece por primera vez en temas relacionados con estudios sobre gestión empresarial, los que de una manera u otra se han ido asumiendo por las Ciencias Pedagógicas. Un análisis etimológico permite conocer que estrategia, palabra proveniente del griego strategós (general), su

uso no se ha circunscrito al campo militar, es por ello que, en sentido figurado, se indica con su empleo la habilidad de dirigir.

Por el propósito de la investigación resulta de mucha utilidad hacer referencia a la definición aportada por investigadores del Centro de Estudios “Manuel F. Gran”, de la Universidad de Oriente, quienes definen la estrategia como “[...] aquel patrón o modelo de decisiones inspirado en una visión proactiva, que tiene premisas y requisitos; que a partir de las regularidades que se dan en el proceso y a través de métodos y procedimientos, permite definir y lograr objetivos a largo plazo de carácter trascendente y asignar recursos, que permitan alcanzar dichos objetivos”

La estrategia, por tanto, debe concebirse como el plan que señala el sentido y las acciones a seguir en una organización para el cumplimiento de los objetivos que se hayan fijado de acuerdo con las condiciones actuales y futuras.

Añorga (1999), por su parte, considera la estrategia como: “la conceptualización de las formas, otras estrategias, tecnologías, instrumentos, métodos en que se debe ordenar la acción para la consecución de determinados objetivos propuestos a corto, mediano y largo plazos, explicitando (...) la posibilidad de alcanzar los objetivos y cuáles son los factores del entorno que se atenderán.”

Carmona, (1994), Tomado de Torres, (2002), por su parte, plantea que la estrategia, en este caso escolar, “es un conjunto de acciones que permiten alcanzar objetivos a largo plazo, concentrando las fortalezas de la organización contra sus propias debilidades o contra las amenazas que le presenta el entorno, convirtiendo tales amenazas en oportunidades para alcanzar los objetivos propuestos”.

Este autor, precisa que la estrategia está encaminada a facilitar una dirección unificada y señala la exigencia de tres enfoques en su concepción y diseño: el enfoque de sistema; el enfoque de contingencia y el enfoque de cambio.

Después de realizar un análisis de las definiciones citadas y tomando como referencia algunos elementos metodológicos consultados sobre la elaboración de estrategias se considera pertinente, dada la diversidad de criterios existentes en torno a ella, establecer algunos aspectos que las caracterizan:

- La estrategia es un proceso de derivación de objetivos, con la intención de establecer una armonía entre el largo y el corto plazo.
- La estrategia sigue una secuencia lógica, a partir de la formulación de objetivos, y luego, concretar estos en específicos y en acciones particulares.
- La estrategia implica definir las acciones que deben ser prioridad.
- Para el logro de los objetivos se debe tener en cuenta el tiempo para alcanzarlos.

A través del estudio bibliográfico realizado se pudo comprobar que las estrategias deben cumplir con los requisitos siguientes:

- Se encaminan a la búsqueda de nuevas vías que contemplen la sistematización de lo mejor de la práctica educativa.
- Desarrollarse mediante la participación que comprometa a todos los sujetos implicados en las instituciones y que beneficie el clima socio-psicológico y la adecuada comunicación.
- Modelarse sobre la base de presupuestos teóricos.
- Ser precisas, flexibles, dinámicas y con posibilidades de ajustarse al cambio.
- Proyectarse sobre la base de problemas reales.

A través del estudio de las definiciones anteriores se revela que en la literatura científica una variedad en la tipología de las estrategias algunos autores la abordan como: estrategia pedagógica, estrategia escolar, estrategia de dirección, estrategia educativa, estrategia de intervención. Para los intereses de esta investigación es necesario hacer referencia a la estrategia didáctica.

Respecto a la estrategia didáctica Hidalgo, (1993) plantea que esta persigue objetivos más concretos y delimitados, en cambio en una estrategia pedagógica, puede estar comprometida una o más estrategia didáctica. La estrategia pedagógica tiene un alcance mayor; sin embargo la estrategia didáctica permite darle un tratamiento más consecuente al aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte Díaz y Martins (1982), asumen que para el diseño de estrategias didácticas, se debe tener en cuenta dos conceptos esenciales: la experiencia de aprendizaje y las actividades de enseñanza-aprendizaje; el profesor debe exponer a los estudiantes a ciertas experiencias para que, a partir de las vivencias, se produzcan los cambios deseados.

Asumir desde un enfoque estratégico para la enseñanza aprendizaje de los estudiantes de medicina sobre los contenidos de Urología implica la necesaria actualización, búsqueda y experimentación de alternativas que propicien la renovación de la práctica educativa, que promueva un cambio en el modo de actuar de los estudiantes de medicina y demás profesionales respecto a las afecciones urológicas.

En la preparación del estudiante de medicina es necesario considerar la dirección estratégica para garantizar efectividad en la comunicación de los contenidos de manera amena y que responda a las características cognitivas de los estudiantes.

En la formación de los médicos en Cuba, a partir del nuevo modelo, se precisa un cambio en la concepción de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de estos estudiantes. Se hace necesario involucrar a todos aquellos agentes que intervienen en él, la dirección estratégica permite, a partir de sus elementos claves, la interacción de sus miembros para el logro de los objetivos proyectados.

Es importante tener presente que la correcta estructuración de una estrategia para el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes de medicina garantizará su aprendizaje cuando se definan adecuadamente sus metas, valores y proyecciones futuras.

Es necesario, además, lograr la integración de los recursos humanos y técnicos con el propósito de llevar a feliz término las acciones que se planifiquen.

La estrategia deberá proyectarse desde una etapa de diagnóstico hasta una etapa de evaluación que permita mayor desarrollo de preparación de los implicados para dirigir el proceso de aprendizaje. En el caso particular de la enseñanza de la Urología, la estrategia deberá combinar actividades que

permitan a los estudiantes apoderarse de los conocimientos que demanda la sociedad de estos profesionales.

Dentro de las ventajas que ofrece la aplicación de estrategias didáctica es que facilita crear espacios donde los estudiantes logran apropiarse de los contenidos y desarrollar las habilidades necesarias para su desempeño.

El autor asume la estrategia didáctica como un conjunto de situaciones de enseñanza-aprendizaje de contenidos de Urología, integrados por acciones que diseñadas por el profesor, propician el papel activo del estudiante en el logro de los objetivos, dirigidos a la adquisición de conocimientos, al desarrollo de habilidades y normas de relación para la aplicación en nuevas situaciones donde se estimula la motivación por aprender, el establecimiento de relaciones significativas y axiológicas y la metacognición.

## **2.2 Presentación de la estrategia didáctica**

La estrategia didáctica que se propone tiene la finalidad de contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de los contenidos de Urología. Se tuvo en cuenta la función rectora del objetivo para diseñar las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje que deben responder mediante las acciones que las integran a los principios didácticos y a las dimensiones y subdimensiones del aprendizaje desarrollador, de modo que se coloca al estudiante en el centro del proceso, participe de forma activa y consciente en el mismo.

La estrategia didáctica propuesta, en la presente investigación, consta de cuatro etapas: de diagnóstico, de orientación, de ejecución y de control; las cuales fueron asumidas a partir de lo aportado por Zaldívar (2006).

### **Etapas de diagnóstico**

Esta primera etapa, como su nombre lo indica, tiene el objetivo de determinar la situación real de los estudiantes antes de comenzar a desarrollar las etapas siguientes de la estrategia proyectada.

Para la caracterización general del estudiante y de los grupos estudiantiles se utilizan los mismos instrumentos que han sido orientados por el Ministerio de Educación Médica Superior en la realización del diagnóstico integral.

### **Acciones correspondientes a la etapa de diagnóstico**

- ❑ Selección de las vías que serán utilizadas por el profesor para la realización del diagnóstico integral a los estudiantes. Estas pueden ser: revisión del expediente, determinación del índice académico, aplicación de la técnica de los diez deseos, completamiento de frases, test sicométrico, entrevistas, entre otras. Una vez seleccionadas las técnicas a emplear, el profesorelaborará los instrumentos requeridos para el diagnóstico y determinará previamente la forma en que serán analizados los resultados.
- ❑ Determinación de los objetivos y contenidos de Urología antecedentes al 5to año. En este sentido el autor propone la revisión de los programas vigentes para la asignatura Urología que se imparte a los estudiantes de 5to año de la carrera de Medicina, a fin de determinar el sistema de objetivos y los contenidos antecedentes.
- ❑ Elaboración de los instrumentos evaluativos para diagnosticar el dominio que poseen los estudiantes de los contenidos de Urología antecedentes. Estos instrumentos pueden ser: pruebas pedagógicas que incluyan preguntas orales o escritas de los diferentes niveles de desempeño, y actividades prácticas, entre otras.
- ❑ Tabulación de los resultados obtenidos durante la etapa de diagnóstico.
- ❑ Caracterización de los estudiantes y de los grupos escolares.
- ❑ Atención diferenciada a los estudiantes de acuerdo con los resultados del diagnóstico, a través de todo el curso.

### **Etapa de orientación.**

Esta etapa se concibe atendiendo a la importancia que tiene la orientación para contribuir eficazmente al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la misma se consideró la necesidad de movilizar a los estudiantes y al grupo estudiantil, para lograr la cooperación de éstos en el desarrollo de las acciones de las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Se consideró necesario orientarlos, persuadirlos y motivarlos para cumplimentar exitosamente el objetivo de la estrategia didáctica que se propone.

### **Acciones correspondientes a la etapa de orientación de la estrategia didáctica:**

- ❑ Explicación a los estudiantes de la forma en que se procederá para desarrollar la estrategia que se propone.
- ❑ Persuadirlos con respecto a la importancia que tienen las acciones y las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se proponen en la estrategia para contribuir a un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador y brindar la orientación suficiente para que los estudiantes puedan ejecutarlas, controlarlas de forma individual y colectiva.
- ❑ Motivación de los estudiantes a partir de la novedad científica de los contenidos que serán objeto de estudio en el 5to año de medicina y sobre las peculiaridades de los medios que serán utilizados.
- ❑ Orientación acerca de la importancia que tiene la ayuda mutua y la colaboración para propiciar la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la necesaria combinación del trabajo individual y colectivo.
- ❑ Si el profesor utiliza video-clases realizará la orientación de la labor a desarrollar con los estudiantes antes, durante y con posterioridad a la proyección.

### **Etapa de ejecución.**

La etapa ejecutiva de la estrategia didáctica se dirige a la puesta en práctica de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, con las cuales los estudiantes se apropian de los contenidos de la Urología. Esta etapa se caracteriza por la flexibilidad, en lo que se refiere al desarrollo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, las que desde la unidad que debe caracterizar el proceso, se ejecutan atendiendo a las necesidades individuales de los estudiantes.

Para un mismo contenido pueden diseñarse diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje, lo que constituye una vía para ajustarla a las características de cada grupo. Esta diferenciación en la atención lleva implícita la independencia necesaria para que los estudiantes se apropien de los contenidos y tengan las posibilidades de solicitar la ayuda pertinente, tanto a sus compañeros, como al profesor, las mismas pueden prepararse de modo

que se propicie tanto el trabajo individual, como colectivo en el aula y fuera de ella.

Las situaciones de enseñanza-aprendizaje pueden ser utilizadas también, en esta etapa, cuando el profesor dirige el proceso, apoyado en video clases, tanto en la preparación previa para organizar lo que se debe hacer durante la proyección, o con posterioridad a esta para profundizar en lo aprendido y lograr que el estudiante no quede sólo en el plano reproductivo.

**Acciones correspondientes a la etapa de ejecución de la estrategia didáctica:**

Trabajo con tarjetas para contribuir a desarrollar las habilidades (Anexo 4), para el estudio del sistema Genitourinario, órganos que lo componen, localización, funciones (Anexo 5). Las tarjetas de referencia contienen un conjunto de acciones para contribuir al desarrollo de habilidades y para el aprendizaje de los contenidos de Urología.

Estas tarjetas se proponen para ayudar a la independencia del estudiante con respecto a cómo actuar para poner en práctica una habilidad, o para realizar el estudio de del sistema Genitourinario, órganos que lo componen, localización, funciones. Estas formas de actuación son aplicables en diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje con requerimientos similares. Por ejemplo, siempre que el estudiante tenga que comparar dos tipos de sistema de órganos puede utilizar la tarjeta de la habilidad comparar y la destinada al estudio del sistema genitourinario.

Para llevar a cabo el trabajo con las tarjetas fue necesario la previa determinación del sistema de habilidades referentes a los contenidos y las acciones específicas para la ejecución de cada una de ellas, así como los aspectos que el autor recomienda considerar para estudiar el sistema Genitourinario.

Se propone, para lograr efectividad con el empleo de estas tarjetas, que el profesor oriente a los estudiantes sobre la importancia de las mismas y demuestre mediante un ejemplo cómo utilizarlas.

En la medida en que el estudiante va apropiándose del accionar recomendado para cada habilidad o de los aspectos a considerar para estudiar el sistema Genitourinario, órganos que lo componen, localización, y sus funciones, puede decidir prescindir de las tarjetas para la ejecución de las acciones propuestas en las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje, de modo que pueda ir pasando de la dependencia de éstas a la independencia de las mismas.

Un ejemplo de lo anterior es la tarjeta para contribuir a desarrollar la habilidad comparar. En la misma se sugiere tener en cuenta las siguientes acciones:

- Selección de los elementos a comparar.
- Establecimiento de los parámetros que se tomarán en cuenta para proceder a la comparación.
- Determinación de las semejanzas y diferencias con respecto a estos parámetros para arribar a conclusiones parciales. A partir de las conclusiones parciales se realizarán las conclusiones generales.

El profesor puede referirse a la importancia de las acciones antes señaladas para comparar correctamente y explicar con un ejemplo la forma de hacerlo. Como los estudiantes poseen las tarjetas, siempre que necesiten realizar una comparación seleccionarán la correspondiente a esta habilidad para guiarse en la ejecución.

Estas tarjetas son válidas para conformar situaciones de enseñanza-aprendizaje que incluyan otras acciones y pueden ser diseñadas para una clase, para parte de una clase, o para una tarea docente fuera de la clase.

Otro ejemplo para ilustrar el trabajo que el autor propone con las tarjetas, es el que se utiliza para el estudio de los principales complementarios que se indican para diagnosticar las afecciones renales. Las acciones propuestas por el autor son las siguientes:

- Indicación de complementarios según cuadro clínico.
- Interpretación de los resultados.
- Diagnóstico de la afección.
- Tratamiento de la afección.

❑ Valoración de la respuesta del paciente.

En este caso se procede igual. Primero se explica a los estudiantes la importancia que tiene el empleo de estas tarjetas para la orientación, la ejecución y el control de la actividad, de modo que tengan la independencia y a la vez la ayuda requerida. Posteriormente se demuestra con un ejemplo su utilización y finalmente los estudiantes la emplean cuando sea necesario estudiar una patología.

Al igual que con las tarjetas para el desarrollo de habilidades, pueden ser empleadas para una clase, para parte de una clase o para una tarea docente. Por ejemplo, cuando los estudiantes van a observar un video-clase sobre una patología determinada, digamos Sepsis Urinaria, la tarjeta puede usarse para guiar a los estudiantes en la observación y el debate posterior.

Son útiles para contribuir al desarrollo de procesos metacognitivos, ya que el estudiante se siente orientado para trabajar con independencia y al mismo tiempo dispone de una guía de aspectos para la ejecución y el control de su propia actividad.

Se incluyen también como acciones de la estrategia, que pueden ser utilizadas en diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje las correspondientes a la técnica conocida como “el cuarto excluido”, aprendiendo a preguntar y la elaboración de mapas conceptuales, entre otras.

Con relación a la técnica “el cuarto excluido”, la misma se lleva a cabo mediante una tabla de cuatro columnas donde se van colocando los conceptos objeto de estudio. El estudiante debe analizar cada uno de ellos, compararlos y seleccionar una característica que permita establecer una relación lógica entre tres y excluir el cuarto. El número de filas puede variar en dependencia del objetivo que se proponga el profesor y de la cantidad de conceptos a relacionar.

Esta técnica es válida para la atención diferenciada, ya que los términos a relacionar pueden variar y ser seleccionados de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

A continuación se presenta un ejemplo de la utilización de la técnica “el cuarto excluido” aplicada a la enseñanza de la Urología:

Anemia	Ardor al orinar	Dolor lumbar	Fiebre
Tumor lumbar	Hematuria	Dolor	Ictericia
Globo vesical	Uretrorragia	No orina	Disnea

En la primera fila el criterio de exclusión puede estar basado en que la anemia no forma parte del cuadro clínico de la Sepsis Urinaria.

Esta técnica también es útil tanto para el trabajo individual como para motivar a los estudiantes para el trabajo colectivo. En este último caso se comienza en equipos o en parejas para debatir después en el grupo los criterios de exclusión seleccionados.

Por su parte la utilización, en la estrategia didáctica que se propone, de la técnica “Aprendiendo a preguntar”, que consiste en elaborar diferentes preguntas sobre los aspectos esenciales relacionados con los contenidos objeto de estudio. La referida técnica puede combinarse con la utilización de algunas de las tarjetas anteriormente referenciadas, ya que estas últimas son útiles para formular interrogantes a partir de las características más importantes de los órganos que componen el sistema Genitourinario.

También es posible aplicar la técnica “aprendiendo a preguntar” sin la utilización de las tarjetas, dirigiendo la reflexión del estudiante a los aspectos esenciales del contenido tratado.

La posibilidad que brinda su empleo para el tratamiento de los contenidos de Urología puede ejemplificarse a partir del diagnóstico de las afecciones malignas, un contenido que tradicionalmente resulta difícil, tanto para los profesores como para los estudiantes. En este caso el estudiante puede formular preguntas acerca de: cuadro clínico complicaciones tratamiento, posible evolución del paciente.

De la misma forma se puede proceder cuando se estudian otros contenidos, que pueden estar referidos al diagnóstico y tratamiento de otras afecciones.

Con respecto a los mapas conceptuales, la idea de incluirlos en las acciones de la estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Urología, se debe a las características del contenido, al nivel de abstracción requerido para su comprensión y a las posibilidades que brindan los mapas conceptuales para que el estudiante grafique lo que aprende, elabore resúmenes y relacione conceptos.

Los mismos pueden ser confeccionados primero por el docente con la colaboración de los estudiantes y después pasar a su elaboración mediante el trabajo grupal e individual. Por ejemplo, es posible establecer nexos entre la definición de Cólico Nefrítico y Estrechez Uretral.

Otras acciones que se propone incluir en la presente estrategia didáctica, son las que se dirigen a destacar la obra de los grandes hombres de ciencia que han hecho posible los descubrimientos científicos que son objeto de estudio en la Urología.

Por ejemplo, el estudio de los principales aspectos que desde el punto de vista histórico posibilitaron la evolución de la Urología, destacar la colaboración recibida por los médicos e investigadores en el desarrollo y evolución de la Urología, lo que resulta útil para contribuir a la formación de valores en los estudiantes.

Para dar cumplimiento a esta acción se propone la revisión bibliográfica que propicia la independencia cognoscitiva de los estudiantes y la utilización de las tecnologías de la informática y las comunicaciones, lo que puede ser apropiado para elaborar los trabajos científico-prácticos de la asignatura.

Se incluyen acciones referidas a la utilización de medios de enseñanza-aprendizaje que dadas las características del contenido, tienen una significación especial para lograr calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Urología. Se destaca el criterio de que los medios son de enseñanza-aprendizaje, por tanto se utilizan tanto por el profesor como por los estudiantes.

En este sentido se privilegia la observación e interpretación de complementarios y radiografías realizados a pacientes. Ello favorece una

interpretación muchomás objetiva de los contenidos objeto de estudio, contribuyéndose por esta vía al logro del rigor científico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Urología.

El uso del libro de texto como medio de enseñanza-aprendizaje, se corresponde con lo propuesto en la estrategia sobre la necesidad de favorecer el papel activo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, propiciando la independencia y los niveles de ayuda requeridos en el proceso, de modo que el estudiante no sea sólo un receptor de la información brindada por el profesor. Se estimulará la utilización del libro de texto tanto en las clases como fuera de ellas.

El trabajo con el libro de texto puede complementarse con otras acciones en diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje y con el uso de materiales impresos y digitalizados, que permiten contribuir a lograr rigor científico y adecuado nivel de actualización en el tratamiento del contenido.

La estrategia que se propone brinda la posibilidad de combinar la utilización de las diferentes acciones, un ejemplo de ello es el uso de esquemas y maquetas con la utilización de las tarjetas anteriormente referidas y con el libro de texto de la asignatura para que el estudiante se apropie de un nuevo contenido o sistematice lo aprendido.

Son también acciones de la estrategia didáctica, las dirigidas a brindar ayuda a los estudiantes para que aprendan a meditar sobre la importancia de los contenidos de Urología objeto de estudio y lo que deben hacer para aprenderlos. En este sentido el trabajo con las tarjetas, la técnica aprendiendo a preguntar y los mapas conceptuales, entre otras acciones, brindan esta posibilidad.

Son útiles para contribuir a que el estudiante tome conciencia de la necesidad de un aprendizaje estratégico. Propiciar en el proceso de enseñanza-aprendizaje los momentos para que los estudiantes expresen sus opiniones sobre el contenido objeto de estudio, tomen partido en los debates que se organizan en las diferentes situación estrategia didáctica.

Se tiene en cuenta, además, la inclusión de acciones referidas a la realización de evaluaciones sobre el proceso y el resultado del aprendizaje, tanto de forma individual, como mediante el trabajo en parejas y por equipos. Todo ello sobre la base de la sistematización de los contenidos de Urología, donde se logrará rigor científico y un consecuente enfoque dialéctico.

Con respecto a la sistematización, ésta se logra a partir de la lógica relación, síntesis y generalización que debe establecerse entre los contenidos de las diferentes unidades del programa de la asignatura de Urología. Este trabajo es una condición esencial para lograr que el estudiante se apropie de la idea rectora del programa.

En lo referente al rigor científico y al enfoque dialéctico en la labor de dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo se dirige al tratamiento de los contenidos del programa sobre la base de un adecuado carácter objetivo, sistémico y desarrollador.

### **Etapa de control**

La estrategia didáctica que se presenta tiene una etapa de control para constatar los resultados alcanzados con la aplicación de la misma. Dicho control se desarrolla atendiendo a un conjunto de indicadores que han sido establecidos por el autor, dirigidos a evaluar la contribución de la estrategia didáctica a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador.

La etapa de control incluye evaluaciones sistemáticas, parciales y finales, donde participan tanto el profesor como los estudiantes. Aunque se considera como una etapa de la estrategia, el control se desarrolla desde que comienza el diagnóstico y está presente en la orientación, en la ejecución y al finalizar la aplicación de la misma.

### **Acciones correspondientes a la etapa de control de la estrategia didáctica:**

Se determinó que las acciones de la etapa de control se estructurarían atendiendo a las cinco funciones inherentes al proceso evaluativo: la

instructiva, la educativa, la de diagnóstico, la de control y la desarrolladora. En correspondencia con este criterio se proponen las siguientes acciones:

- ❑ Evaluativas de diagnóstico, tales como pruebas pedagógicas, entrevistas y clases prácticas, entre otras.
- ❑ De auto evaluación individual y colectiva de los estudiantes, por parejas y en equipos.
- ❑ Dirigidas al control por parte del docente para retroalimentarse con respecto al aprendizaje individual y grupal, de modo que se pueda atender a las diferencias de los estudiantes y realizar las correcciones necesarias.
- ❑ De elaboración de evaluaciones que abarcan las formas sistemáticas, parciales y finales, enfatizar en la lógica interrelación que debe tener lugar entre éstas y considerar los diferentes niveles de desempeño.
- ❑ Las que posibilitan establecer un adecuado balance entre las evaluaciones orales y escritas, a fin de contribuir a lograr un desarrollo consecuente de los estudiantes en estas dos esferas esenciales del dominio de la lengua materna. Este aspecto se corresponde con la importancia concedida en la estrategia didáctica a la estimulación de la comunicación, por lo que se reconoce la necesidad de ejercer un control efectivo en esta dirección.
- ❑ Dirigidas a lograr un adecuado equilibrio entre las evaluaciones teóricas, prácticas y teórico-prácticas de no caer en posiciones metafísicas.

Aunque las acciones de control se colocan como parte de una etapa para facilitar la comprensión, el control se comienza a aplicar desde el diagnóstico y se mantiene durante todo el desarrollo de la estrategia didáctica.

Las acciones propuestas pueden ser aplicadas en las condiciones actuales, de transformaciones previstas para la Educación Médica Superior. Son válidas para el trabajo frontal con los estudiantes y para la realización de tareas individuales y por equipos. La utilización que el profesor haga de las mismas depende de la forma en que las combine para estructurar las situaciones de enseñanza- aprendizaje.

## **2.3 Valoración de la factibilidad y la pertinencia de la estrategia didáctica elaborada**

En este epígrafe se presentan los resultados como parte de la aplicación de los talleres de socialización y construcción colectiva.

### **2.3.1 Resultados de la aplicación de los talleres de socialización**

Los talleres de socialización fueron realizados con profesores de Medicina, de Cirugía, Urología, Jefes del departamento docente del Hospital Guillermo Luis y vicedirectores docentes y profesores de las Filiales de Ciencias Médicas, de los municipios Moa, Frank País, Sagua de Tánamo, la Universidad Médica de la provincia Holguín, y profesores del Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa.

Estos tienen una vasta experiencia en la docencia, a los cuales se les explicó el contenido de la estrategia didáctica a partir de la presentación de sus etapas. Se desarrollaron tres talleres, donde los participantes formaron tres grupos, integrados por:

Primer grupo: profesores de Medicina, de Cirugía, Urología, Jefes del departamento docente del Hospital Guillermo Luis.

Segundo grupo: Vicedirectores docente y profesores de las Filiales de Ciencias Médicas de los municipios Moa, Frank País, Sagua de Tánamo.

Tercer grupo: Profesores de la Universidad Médica de la provincia Holguín y del Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa.

Para el desarrollo de los talleres se siguió la siguiente estrategia investigativa:

- ❑ Exposición de las principales carencias teóricas y prácticas que revelan la necesidad de la investigación, categorías estudiadas y su pertinencia para elaborar los fundamentos esenciales del aporte consistente en una estrategia didáctica

para favorecer el aprendizaje de los contenidos de Urología en los estudiantes de medicina con un enfoque desarrollador.

- Presentación y explicación de cada una de las etapas de la estrategia didáctica propuesta.
- Recogida de los criterios de los participantes en los talleres de socialización.
- Procesamiento de la información obtenida y estudio de las propuestas.

Para garantizar lo anterior y objetividad en los datos obtenidos, se utilizó la técnica de trabajo en grupos “Embalsede ideas”, Carnota, (1991), que permitió recoger las opiniones.

Como regularidad de los talleres emergieron los siguientes criterios:

- ✓ Las etapas de la estrategia para favorecer el aprendizaje de los contenidos de Urología en los estudiantes de medicina con un enfoque desarrollador son orientadoras en la concepción del proceso docente educativo para la formación del médico en Cuba.
- ✓ Las relaciones entre los componentes de la estrategia favorecen la fundamentación teórica del proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Urología en los estudiantes de medicina, a partir de sus necesidades y potencialidades individuales y colectivas.
- ✓ El contenido de las etapas de la estrategia es preciso. La aplicación de esta es una necesidad y favorece la orientación y preparación de los estudiantes y profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ La estrategia posibilita aprovechar las potencialidades de la Filial de Ciencias Médicas en el

desarrollo del proceso docente educativo. Es funcional, aplicable y se ajusta a las características de las transformaciones en la Educación Médica Superior.

- ✓ La aplicación de la estrategia, favorece a los estudiantes de medicina en el aprendizaje de los contenidos de Urología
- ✓ El contenido fue evaluado como significativo e imprescindible para garantizar que los estudiantes de medicina alcancen un aprendizaje desarrollador de los contenidos de Urología.
- ✓ Se destaca la importancia que la estrategia didáctica le confiere a la unidad docente, como centro del proceso docente educativo de sus profesionales.

Los criterios emitidos del taller permitieron perfeccionar y enriquecer la estrategia didáctica, revelándose la pertinencia de la misma para favorecer el aprendizaje de los estudiantes de medicina con un enfoque desarrollador.

Una vez perfeccionados los elementos de la estrategia, se sometió a la aprobación del consejo científico de la Filial de Ciencias Médicas de Moa y al arbitraje por la dirección provincial de postgrado del sector de la salud, la cual fue avalada para su implementación.

Como resultado del taller y la consulta a especialistas se puede constatar en gran medida la funcionalidad de la estrategia didáctica, su nivel de pertinencia al contexto para el cual fue creada y su flexibilidad para su aplicación en diferentes contextos de la salud pública.

### **2.3.2 Principales transformaciones ocurridas en el aprendizaje de los estudiantes.**

Con el objetivo de constatar el efecto que éste resultado puede ocasionar en el aprendizaje de los contenidos de Urología en los estudiantes de Medicina, se aplicó la estrategia durante el curso escolar 2011-2012.

Se partió de la aplicación de una prueba pedagógica (anexo7) (anexo8) antes de comenzar a trabajar con la estrategia y una vez que los estudiantes recibieron las clases por medio del uso de la misma, se volvió a aplicar la prueba a la muestra tomada de 85 estudiantes en la cual se obtuvo el resultado que se muestra en la siguiente tabla en la cual se efectúa una comparación entre los resultados del aprendizaje que alcanzaron los estudiantes antes y después de aplicada la estrategia.

**Resultados comparativos del aprendizaje de los estudiantes sobre los contenidos de Urología.**

Resultado del aprendizaje (Según indicadores)	Antes		Después	
	Sin el uso de la estrategia		Con el uso de la estrategia	
	Cantidad	%	Cantidad	%
<b>MUY BUENO</b>	0	0,0	27	31.6
<b>BUENO</b>	27	31,7	55	64.6
<b>REGULAR</b>	53	62.3	3	3.3
<b>DEFICIENTE</b>	5	5,8	0	0,0

Del resultado que muestra la tabla se pueden hacer los siguientes análisis:

- De ningún estudiante que se encontraba en la categoría de MUY BUENO, ascendió a 27; lo que representó un incremento de un 31.6% con respecto al resultado inicial.
- De 27 estudiantes que alcanzaron la categoría de BUENO, ascendió a 55; lo que representó un incremento de un 64, 6% con respecto al resultado inicial.
- De 53 estudiantes que alcanzaron la categoría de REGULAR, descendió a 3; lo que representó un decrecimiento de un 3.3% con respecto al resultado inicial.
- De 5 estudiantes que alcanzaron la categoría de DEFICIENTE, una vez aplicada la estrategia se disminuyó a cero,

- Según se observa en la comparación realizada, se puede inferir que hubo un incremento de los resultados del aprendizaje de los estudiantes con respecto al diagnóstico inicial, lo cual permite valorar la factibilidad de la estrategia didáctica una vez introducida en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Urología.

Como principales **transformaciones** que se lograron en el aprendizaje de los estudiantes se significan las siguientes:

- ❑ En la apropiación de los conocimientos sobre las afecciones urológicas en un nivel de asimilación productivo.
- ❑ En el desarrollo de habilidades para diagnosticar y tratar dichas afecciones con elevado nivel de independencia.
- ❑ En la disciplina tecnológica que manifiestan los estudiantes durante los diagnósticos y tratamientos, que aseguraron una correcta asistencia médica.
- ❑ Se pudo constatar un mejor tratamiento al desarrollo de la expresión oral de los estudiantes durante los debates y exposición de los resultados de los ejercicios contenidos en las guías de estudios.
- ❑ Un mejor crecimiento personal por parte de los estudiantes atendiendo al diagnóstico pedagógico integral.

De esta forma se puede constatar en un primer nivel de aproximación la factibilidad de la estrategia didáctica propuesta en el presente trabajo, como una vía de solución a los problemas del aprendizaje de los estudiantes en estos contenidos.

### **Conclusiones del capítulo**

Asumir el enfoque estratégico y desde ahí proyectar estrategias didácticas garantiza brindar un tratamiento consecuente al proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, desde una perspectiva desarrolladora, al permitir vincular diferentes procedimientos didácticos para transmitir la cultura que se desea enseñar.

Atendiendo a los resultados del diagnóstico se elaboró la estrategia didáctica para contribuir a un proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de Urología con un enfoque desarrollador. La misma ha sido estructurada en

cuatro etapas sobre la base de los fundamentos teóricos relacionados con el aprendizaje desarrollador y aquellos que avalan la elaboración de estrategias, con énfasis en las estrategias didácticas.

En la valoración de la efectividad de la estrategia didáctica que el autor propone como resultado de su trabajo investigativo, se puso de manifiesto en el taller de socialización que los participantes reconocieron la factibilidad de la estrategia; cuestión esta que quedó evidenciada en los resultados preliminares del aprendizaje de los contenidos de Urología en los estudiantes de la carrera de Medicina.

## CONCLUSIONES

El análisis tendencial realizado al proceso de enseñanza aprendizaje permitió constatar que este ha transitado desde un enfoque tradicional hasta la introducción de las tendencias más actuales, se ubica la independencia del estudiante en un primer plano, convirtiéndose el docente en un facilitador del aprendizaje de sus estudiantes.

La búsqueda de información en diferentes fuentes bibliográficas relacionadas con la temática en estudio permitió confirmar que los presupuestos que sustentan al aprendizaje desarrollador constituyen referentes importantes para la activación del proceso de enseñanza aprendizaje de la Urología en correspondencia a las exigencias actuales de la Educación Médica Superior.

Los resultados obtenidos del estudio diagnóstico del problema evidencian un trabajo insuficiente en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en el desarrollo de la asignatura Urología, debido a la ausencia de vías didácticas en la dirección de la actividad cognoscitiva de los estudiantes en el proceso pedagógico de la asignatura.

La realización de la presente investigación ha permitido confeccionar una estrategia didáctica, para favorecer el aprendizaje de los contenidos de Urología en los estudiantes de medicina con un enfoque desarrollador que parte de la asunción de los fundamentos que caracterizan a este tipo de aprendizaje para desarrollar el proceso con calidad con vista a la formación de un médico integral.

El proceso de valoración de la factibilidad de la estrategia didáctica mediante los talleres de socialización e introducción parcial a la práctica pedagógica

reveló su factibilidad para favorecer el aprendizaje de los contenidos de Urología desde una perspectiva desarrolladora en estudiantes de medicina.

## RECOMENDACIONES

Por la importancia de la temática que se ha abordado en el contexto de la presente investigación se recomienda:

Diseñar acciones que les permitan a los profesores responsabilizados con el proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos de Urología instrumentar la estrategia en la práctica pedagógica en correspondencia a las exigencias actuales de la universidad medica cubana.

Someter la estrategia a un proceso experimental, con vista a constatar su pertinencia para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de medicina y de otras carreras donde se estudia la Urología.

Darle continuidad a la temática abordada con vista a su perfeccionamiento.

## BIBLIOGRAFIA

1. Álvarez de Zayas.C, (1999).Lecciones de didáctica general. Colombia:Editorial Edelnaco.
2. Alonso, J, (2008), Motivación y aprendizaje en el aula, Editorial Santillana, Madrid.
3. Addine Fernández, F, (1998) Principios para la dirección del proceso pedagógico. La Habana: Ed Pueblo y Educación.
4. Añorga Morales, J, (1999),La Educación Avanzada.Una teoría para el mejoramiento profesional y humano.En Boletín Educación Avanzada.CENESEDA-ISPEJU.La Habana.año 1.No 1 diciembre.
5. Augier Escalona, A,(2000). Metodología para la elaboración de la estrategia escolar.Tesis para optar por el título de Master en Educación. IPLAC. Cuba.
6. Bringas Linares, J (1999). Propuesta de modelo de planificación estratégica universitaria. Ciudad Habana.
7. Bermúdez Morris, R, (2005). Método educativo integral para el crecimiento personal (MEICREP) en la Universalización de la Educación Superior.La Habana. Editorial Academia.
8. Bello Fernández N, (2009):Proceso de enseñanza y aprendizaje.Editorial Ciencias Médicas.La Habana.Cuba.
9. Cárdenas, (1999).El perfeccionamiento del Sistema de Superación de los profesionales de la Educación Primaria en Cuba.Tesis en opción del título de Msc.en Educación Avanzada,La Habana,CENESEDA-ISPEJV,La Habana,Cuba.
10. Carnota Lauzan, O. (1991):Cuando el tiempo no alcanza. La Habana. Editorial Ciencias Sociales.

11. Colectivos de autores, (2004): Temas de Urología. LaHabana. EditorialCienciasMédicas.
12. Castellanos Beatriz. (2003) La personalidad como principio metodológico de la Psicología. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
13. Castellanos Simón, D y Coautores,(2002): Aprender y enseñar en la escuela: Una concepción desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación.
14. \_\_\_\_\_ (2003. Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar, Universidad Enrique José Varona, La Habana, (material en soporte digital)
15. Castillo, J,(2003).Estrategias docentes para un aprendizaje significativo,[http//monografías](http://monografías).(16/1/2012)
16. Castiñeiras Fuentes, N,(2007).La formación permanente de los profesores de la Secundaria Básica en las condiciones de la universalización. Ponencia en Evento Internacional Pedagogía. La Habana Cuba.
17. Concepción y Rodríguez, (2006). Rol del profesor y sus estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Soporte magnético. Universidad de Holguín.
18. Castellanos Simón, D y Colaboradores, (2003). Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar, Universidad Enrique José Varona, La Habana, (material en soporte digital)
19. Chávez Rodríguez, J. A. (2005), Acercamiento necesario a la pedagogía La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
20. \_\_\_\_\_ (1996) Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. La Habana: Ed. Pueblo y Educación,
21. Díaz Bordenabe y Martins (1982), Estrategias de enseñanza-aprendizaje. (s.e), Costa Rica.
22. Díaz Barriga, A. (1994): Didáctica y Curriculum. México. Nuevomar.
23. Díaz LLorca, C, (1996). Seminario. Introducción de la Dirección Estratégica. La Habana. MES,
24. Ginoris Quesada, Oscar, (2001). Didáctica desarrolladora y de atención a la diversidad. Material en impresiones ligeras. Matanzas: Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello.

25. \_\_\_\_\_ (2005) Aprendizaje Desarrollador: Reto de la UNESCO para el siglo XXI. Material en impresiones ligeras. Conferencia de postgrado. Matanzas: Instituto Superior Pedagógico Juan Marinello.
26. \_\_\_\_\_ (2005) Didáctica desarrolladora; teoría y práctica de la escuela cubana. Curso pre congreso Pedagogía. La Habana: Palacio de las Convenciones.
27. \_\_\_\_\_. (2009). Fundamentos Didácticos de la educación Superior. Editorial Félix Varela. LaHabana.
28. González Sierra, (2003). Selección de Lecturas Psicología de la Personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
29. \_\_\_\_\_ La categoría personalidad en la Psicología de orientación dialéctica.
30. González Rey, (1989) La personalidad, su educación y desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.
31. Gamboa Rodríguez, R, (2008). Estrategia de comunicación pedagógica para el establecimiento de relaciones armónicas del profesor con sus estudiantes en la Educación Técnica y Profesional. Tesis en opción al grado científico de Máster en Ciencias Pedagógica. Holguín.
32. HorruitinerSilva,P,(2006).Launiversidadcubana:elmodelodeformación.EditorialFélixVarela.LaHabana.Cuba.
33. \_\_\_\_\_(2008).Launiversidadcubana:elmodelodeformación.Editorial FélixVarela.LaHabana.Cuba.
34. Hidalgo Guzmán, J. L, (1993). Aprendizaje operativo: construcción significativa de modelos conceptuales relevantes y comunicación con sentido en la autogestión de estrategias heurísticas. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. México,
35. \_\_\_\_\_ (1997). Propositiones en torno a la enseñanza - aprendizaje de las ciencias en la escuela. En Revista Desafío Escolar, Volumen 1, no. 3, mayo – julio, La Habana,
36. Infante Miranda, M. E. (2001). Estrategia para el tratamiento pedagógico de la poesía de la localidad: experiencias en el nivel

- preuniversitario en Holguín. Tesis en opción al grado científico de Master en Ciencias Pedagógica. Holguín.
37. Jiménez, E. H, (2002). Estrategia pedagógica para el fomento de la disciplina a través de actividades lúdicas en los estudiantes de sexto grado del Colegio "Nidia Quintero de Turbay". Tesis de Doctorado. ICCP. La Habana,
  38. Jiménez Mahecha, Herminsul (.2003.). ¿Qué enseñamos en Literatura? En Educación No. 101, Sept.- Dic. ,
  39. Leontiev, (1972). Acerca del lenguaje interno. Informe de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR Número 24: Moscú: Cátedra de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú.
  40. López Hurtado, J. (2001). Aprendizaje y desarrollo del escolar primario. En Selección de lecturas de temas psicopedagógicos. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
  41. Martins Pereira, (2001). Selección de Temas Psicopedagógicos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
  42. Martín-Viaña Cuervo, V, (2001). Selección de Temas Psicopedagógicos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación,
  43. Martí Pérez, J, (1998). Pensamientos. La Habana: Biblioteca Nacional.
  44. Montero Leyva, M, (1998). Estrategia para el perfeccionar la competencia comunicativa de los profesores coordinadores de primer año de las carreras de Ciencias Técnicas del ISP. José de la Luz y Caballero de Holguín. (Tesis de maestría)
  45. Ministerio de Educación Superior (2004). La universidad que queremos. Direcciones de Formación del profesional y Universalización; Ministerio de Educación Superior El tutor en las sedes universitarias municipales. La Habana.
  46. \_\_\_\_\_ (2006). Indicaciones para el desarrollo de Programas Académicos de Postgrado de Amplio Acceso, Ministerio de Educación Superior. El Papel de la universidad en la actual Batalla de Ideas, IV Taller Nacional de trabajo político ideológico. La Habana; 2001

47. \_\_\_\_\_  
(1996.).Resolución6/96.ReglamentodelaEducacióndePostGradodelaRep  
úblicadeCuba.LaHabana;
48. \_\_\_\_\_  
(1998).Resolución17/98ReglamentodelaEducaciónaDistancia.LaHabana;
49. MinisteriodeSaludPúblicaReglamentoEducaciónMédicaySalud.Estudiode  
losProgramasdeEspecializaciónyMaestría.LaHabana1999.
50. MinisteriodeSaludPública, (2002).AnuarioEstadísticodeSalud.LaHabana
51. Pérez Esquivel, A, (2005) Carta de Adolfo Pérez Esquivel, premio  
Nobel de la paz a George Bush, presidente de los Estados Unidos, el 25  
de diciembre del 2004. En Gamma. La Habana, 21 de enero del 2005.
52. Pupo, (1992) La actividad como relación sujeto-objeto. Selección de  
lecturas sobre Filosofía Marxista Leninista. La Habana: Ed. Pueblo y  
Educación.
53. Rodríguez García MI, (2004). Temas de Introducción a la formación  
pedagógica. La Habana: Ed. Progreso.
54. Rodríguez García, M. A, (2003). Algunos aspectos de la comunicación  
y su relación con la personalidad Selección de lecturas psicología de la  
personalidad. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
55. Rodríguez Rebutillo, M y colaboradores, (1999). La formación de los  
conocimientos científicos en los Segarra. La Habana: Ed. Academia.
56. Reinoso Cápiro, C, (2003), Una experiencia interesante: mi  
comunicación con los demás y conmigo mismo. . La Habana: Ed.  
Progreso,
57. Rico Montero, P, (2003). La zona de desarrollo próximo.  
Procedimientos y tareas de aprendizaje. La Habana: Ed. Pueblo y  
Educación.
58. Rico (2009). Las acciones de los alumnos en la actividad de  
aprendizaje. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
59. Smith's General Urology. (2008) .Chapter. Urinary Stone Disease -  
Marshall L Stoller, MD.

60. Silvestre Oramas, M. (2003) Proceso de enseñanza-aprendizaje .La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
61. \_\_\_\_\_. (1999). Aprendizaje, educación y desarrollo. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
62. Segura Suárez, M. E, (2005) Teoría psicológicas y su influencia en la educación. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
63. Sierra Salcedo, A. R. (2003). Modelación y estrategias: Algunas consideraciones sobre una perspectiva pedagógica. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
64. Torres Díaz, j. L (2002). Propuesta de instrumentos para el diagnóstico del estado actual del desempeño pedagógico del profesor tutor de la ETP en la provincia Holguín. ISP. José de la Luz y Caballero- facultad Ciencias Técnicas, Departamento Industrial.
65. Torroella González, G, (2002). Aprender a convivir. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
66. Vigotsky. LEV L. (1982). Pensamiento y Lenguaje. Edit. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
67. \_\_\_\_\_, (1988) Interacciones entre enseñanza y desarrollo. En Selección de lecturas de Psicología Pedagógica y de las Edades, Tomo III. Editora Universidad de La Habana,
68. \_\_\_\_\_, (1979): Las investigaciones psicológicas escogidas. Pedagógica, Moscú.
  
69. VIGOTSKI, LEV. (1988) Fundamentos de defectología., Tomo V. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
70. \_\_\_\_\_ (1989.) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial. Ciencia y Técnica.
71. wong Arocha H, (2005) .Disfunción sexual eréctil. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
  
72. \_\_\_\_\_ (2007) Cateterismo Uretrovesical y Punción Vesical. Editorial Ciencias Médicas. La Habana. Cuba.
  
73. Zilberstein José y Silvestre Margarita (2004). Una didáctica para una enseñanza y aprendizaje desarrollador. La Habana: Instituto Central de

Ciencias Pedagógicas.

74. \_\_\_\_\_

(2003): Preparación psicopedagógica integral para profesores universitarios.  
Editorial Félix Varela. La Habana.

75. Zaldívar (2006). Estrategia didáctica para contribuir a un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador de los contenidos biológicos de décimo grado. Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Matanza.

## ANEXO 1

### Guía de entrevista a los profesores que trabajaron la asignatura Urología

#### Introducción:

El autor está realizando un estudio sobre las características del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de urología en los estudiantes de medicina e la Filial de Ciencias Médicas del municipio Moa. Para cumplir este propósito la colaboración de los profesores del de la carrera resulta muy valiosa, por lo que deseamos contar con su ayuda respondiendo las siguientes interrogantes:

#### Datos Generales:

Profesor de la sede universitaria\_\_\_\_\_

Graduado de \_\_\_\_\_ Años de experiencia\_\_\_\_\_

1 ¿Se siente usted. motivado por su profesión?. Clasificar en motivado o no motivado.

Motivado\_\_\_\_\_

No motivado\_\_\_\_\_

2 ¿Quién tiene el papel principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje usted o los estudiantes?

3 ¿En sus clases quién dedica mayor tiempo a la exposición oral, el profesor o los estudiantes?.

4 ¿Desarrolla actividades prácticas con sus estudiantes? .En caso afirmativo diga si son las propuestas en el programa u otras diseñadas por usted.

5 ¿Planifica actividades de trabajo independiente para que sus estudiantes se apropien de un nuevo contenido por sí mismos? En caso afirmativo señale si tales actividades las planifica para ser ejecutadas en la clase o fuera de ella.

7¿Ofrece guías de estudio independiente a sus estudiantes para que se preparen para el próximo encuentro?

¿Qué tipo de preguntas acostumbra a utilizar, reproductivas o de aplicación?

8 ¿Podría referirse a las habilidades que debe contribuir a desarrollar en sus estudiantes como parte de los contenidos urología? ¿Cómo procede en tal sentido?

9 ¿Cuáles son los medios de enseñanza-aprendizaje que utiliza en sus clases?

10 ¿Ha realizado algún diagnóstico a sus estudiantes? ¿Cómo ha procedido en tal sentido?

¿Quién tiene el papel principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje que usted dirige, el profesor o los estudiantes?

## ANEXO 2

Guía para la observación de clases a los profesores que trabajaron la asignatura de Urología.

Datos Generales:

Profesor de la sede \_\_\_\_\_

Grupo \_\_\_\_\_

Tema de la clase \_\_\_\_\_

Objetivo \_\_\_\_\_

1. Observar quién tiene el papel principal en el desarrollo de la clase, el profesor o los estudiantes.
2. Determinar si se desarrollan actividades de trabajo independiente y si de algún modo el profesor propicia la participación y la relación con otros. Si atiende a las diferencias individuales.
3. Precisar si en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje se tiene en cuenta contribuir al desarrollo de habilidades.
4. Observar si prima el aprendizaje reproductivo o se propicia que los estudiantes razonen y apliquen lo que aprenden.
5. Determinar los medios de enseñanza-aprendizaje que se utilizan, su calidad y correspondencia con el contenido que se trabaja.
6. Observar si se propicia el desarrollo de la metacognición.

### ANEXO 3

Aspectos a considerar en la revisión de los planes de clases de los profesores que trabajaron la asignatura Urología.

Determinar:

- Si las actividades planificadas eran predominantemente para que las realizara el profesor o los estudiantes.
- Si se diseñan actividades de trabajo independiente. Si se planifica el trabajo del estudiante con otros y la atención diferenciada.
- Si se planifica alguna actividad para contribuir al desarrollo de la metacognición.
- Si el trabajo que se planifica atiende a los cuatro sistemas inherentes al contenido de enseñanza-aprendizaje.
- Si se planifica el uso de diferentes medios de enseñanza- aprendizaje y la correspondencia de éstos con las características del contenido y restantes componentes del proceso.

## ANEXO 4

Sistema de acciones en tarjetas. Sistema de acciones para las habilidades fundamentales de la actividad de estudio. Tomado de Zaldívar Pérez. (2006).

### OBSERVAR:

- a) Determinar el objeto de observación.
- b) Determinar los objetivos de la observación.
- c) Fijar los rasgos y características del objeto observado con relación a los objetivos.

### DESCRIBIR:

- a) Determinar el objeto a describir
- b) Observar el objeto.
- c) Elaborar el plan de descripción (ordenamiento lógico de los elementos a describir).
- d) Reproducir las características del objeto siguiendo el plan.

### CARACTERIZAR:

- a) Analizar el objeto  
Determinar lo esencial del objeto.
- c) Comparar con otros objetos de su clase y otras clases.
- d) Seleccionar los elementos que lo tipifican y distinguen de los demás objetos.

### IDENTIFICAR:

- a) Analizar el objeto.
- b) Caracterizar el objeto.

c) Establecer la relación del objeto con un hecho, concepto de los conocidos.

#### COMPARAR:

a) Determinar los objetos de comparación.

b) Determinar las líneas o parámetros de comparación.

c) Determinar las diferencias y semejanzas entre los objetos para cada línea de comparación.

d) Elaborar conclusiones acerca de cada objeto y línea de comparación.

e) Elaborar conclusiones generales.

#### GENERALIZAR:

a) Determinar lo esencial en cada elemento del grupo a generalizar

b) Comparar los elementos.

c) Seleccionar los rasgos, propiedades o nexos esenciales y comunes a todos los elementos.

d) Clasificar y ordenar estos rasgos.

#### ARGUMENTAR:

a) Interpretar el juicio de partida.

b) Encontrar de otras fuentes los juicios que corroboran el juicio inicial.

c) Seleccionar las reglas lógicas que sirven de base al razonamiento.

#### EXPLICAR:

a) Interpretar el objeto o información.

b) Argumentar los juicios de partido.

c) Establecer las interrelaciones de los argumentos.

d) Ordenar lógicamente las interrelaciones encontradas.

e) Exponer ordenadamente los juicios y razonamientos.

#### DEFINIR:

- a) Determinar las características esenciales que distinguen y determinan el objeto de definición.
- b) Enunciar de forma sintética y precisa los rasgos esenciales del objeto.

#### INTERPRETAR:

- a) Analizar el objeto de información.
- b) Relacionar las partes del objeto.
- c) Encontrar la lógica de las relaciones encontradas.
- d) Elaborar las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que aparecen en el objeto o información a interpretar.

#### EXPLICAR:

- a) Interpretar el objeto o información.
- b) Argumentar los juicios de partido.
- c) Establecer las interrelaciones de los argumentos.
- d) Ordenar lógicamente las interrelaciones encontradas.
- e) Exponer ordenadamente los juicios y razonamientos.

#### DEMOSTRAR:

- a) Caracterizar el objeto de demostración.
- b) Seleccionar los argumentos y hechos que corroboran el objeto de demostración.
- c) Elaborar los razonamientos que relacionan los argumentos que muestran la veracidad del objeto de demostración.

#### APLICAR:

- a) Determinar el objeto de aplicación.

- b) Confirmar el dominio de los conocimientos que se pretenden aplicar (el objeto).
- c) Caracterizar la situación u objeto concreto en que se pretende aplicar los conocimientos.
- d) Interrelacionar los conocimientos con las características del objeto de aplicación.
- e) Elaborar conclusiones de los nuevos conocimientos que explican el objeto y que enriquecen los conocimientos anteriores.

## ANEXO 5

Acciones incluidas en las tarjetas para ser considerados por los estudiantes para el estudio del sistema Genitourinario, órganos que lo componen, localización, funciones

Para el estudio del sistema Genitourinario:

- ¿Cuáles son los órganos que lo componen?
- Determinar las características y localización de los mismos.
- Explicar las funciones de cada uno de los órganos.

## ANEXO 6

Utilización de la técnica “el cuarto excluido” aplicada a la enseñanza de la Urología

Anemia	Ardor al orinar	Dolor lumbar	Fiebre
Tumor lumbar	Hematuria	Dolor	Ictericia
Globo vesical	Uretrorragia	No orina	Disnea

## ANEXO 7

Prueba pedagógica parcial aplicada a los estudiantes de 5to año de medicina en la Filial de Ciencias Médicas Moa, antes del uso de la estrategia.

Nombre \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_

Responda a las siguientes interrogantes:

1. Mencione las principales maniobras para la palpación renal:

a). Examine los puntos renoureterales;

2. Mencione las características de la Próstata al tacto rectal: Tamaño, Superficie, Consistencia, Sensibilidad, Movilidad y los límites de la misma.

3. Explique la conducta terapéutica a seguir en:

- Hipernefroma
- Tumor de Willms
- Tumor de la Pelvis Renal
- Tumor de vejiga

4. Puntualiza qué alternativa terapéutica podemos brindarle a un paciente con disfunción sexual eréctil

5. Paciente femenina de 41 años de edad que asiste a consulta por presentar dolor en hipogastrio, refiere dificultad al orinar, al examen físico a la palpación nos percatamos que presenta un globo vesical. (

a) Identifique el diagnóstico probable.

b) Explique la conducta a seguir.

## ANEXO 8

Prueba pedagógica parcial aplicada a los estudiantes de 5to año de medicina en la Filial de Ciencias Médicas Moa, después del uso de la estrategia.

Nombre \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_

Responda a las siguientes interrogantes:

1. Señale la respuesta verdadera (V) o falsa (F).

\_\_\_\_ La Hiperplasia prostática benigna (HPB) se caracteriza por:

\_\_\_\_ La clínica no está relacionada con el tamaño prostático

\_\_\_\_ Patología muy frecuente a partir de los 50 años. Su tratamiento depende de la repercusión clínica sobre la calidad de vida del enfermo

\_\_\_\_ Las próstatas pequeñas \*dan más problemas\*

\_\_\_\_ Hay múltiples hipótesis, pero la etiología o causa es desconocida

2. Seleccione la respuesta correcta y marque con una (X).

\_\_\_\_ La Hiperplasia prostática benigna es frecuente en hombres entre 20 y 35 años.

\_\_\_\_ El cáncer de próstata ocupa el primer lugar de los cánceres urológicos.

\_\_\_\_ El tacto rectal no es la exploración fundamental en el hombre mayor de 45 años.

3. La obstrucción infravesical puede ser de causa congénita y adquirida; dentro de las adquiridas mencione 3 causas más frecuentes.

4. Marque con una x la respuesta correcta.

\_\_\_\_ En el cáncer prostático la glándula se encuentra:

\_\_\_\_\_Pequeña y de consistencia firme.

\_\_\_\_\_Pétreo mal delimitado y fija.

\_\_\_\_\_Dolorosa y caliente.

\_\_\_\_\_De consistencia firme elástica y aumentada de volumen.

5. La estrechez de uretra puede ser tratada con: Señale la respuesta correcta.

\_\_\_\_\_Cirugía solamente.

\_\_\_\_\_Dilataciones uretrales.

\_\_\_\_\_Sonda permanente.

\_\_\_\_\_Cirugía abierta o cerrada y dilataciones uretrales.

## ANEXO 9

### Resultado comparativo del aprendizaje de los estudiantes sobre los contenidos de Urología.

Resultado del aprendizaje (Según indicadores)	Antes		Después	
	Sin el uso de la estrategia		Con el uso de la estrategia	
	Cantidad	%	Cantidad	%
MUY BUENO	0	0,0	27	31.8
BUENO	27	31,7	55	64.6
REGULAR	53	62.3	3	3.3
DEFICIENTE	5	5.8	0	0,0

Anexo 10 Estrategia Didáctica para favorecer el aprendizaje de los contenidos de Urología en los estudiantes de Medicina con un enfoque desarrollador

