

# Transposición didáctica en medicina

Ivanna E. Bustos

Catedrática Principal  
Cátedra Libre de Formación en Entrenamiento Simulado,  
Emergencias y Catástrofes  
Facultad de Medicina UBA

*Se denomina transposición didáctica al **paso del saber sabio al saber enseñado y a la distancia obligatoria que los separa.***

El conjunto de saberes reconocidos conforman un universo controlado en continua expansión, sobre todo en el campo de las ciencias; y toda ciencia supone la presencia de un objeto de estudio, un método de estudio y (desde luego) un sistema de enseñanza. Es decir que existe un **sistema didáctico** representado por una tríada: **docente – alumnos – saber.**

Precisamente el **saber que es enseñado** difiere notablemente del que es inicialmente designado como **saber a enseñar**, y muy distinto del **saber sabio** (o *académico*) que le da origen; y es que el saber debe satisfacer ciertos requisitos didácticos para que su enseñanza sea posible, entonces las transformaciones que sufra harán posible su transmisión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



El sistema didáctico es un **sistema abierto**; para su funcionamiento eficaz es necesaria la **compatibilización** con el medio en el que está inserto, debe responder a las exigencias que justifiquen un proyecto social; en realidad esto implica una *ficción de conformidad* ya que *la conciencia didáctica es cerrada*: la realidad a la que se alude *debe ser algo ajeno a la conciencia de quien enseña* **excepto en tiempos de crisis**; y es que ante la crisis se impone siempre la revisión profunda, la reorganización y aún la refundación de saberes. Es una relación inversamente proporcional: a mayor conciencia didáctica menor compatibilización con el medio.

## ¿Cómo es el camino que recorre el saber?

Ya que como *saber sabio* es imposible su transmisión *stricto sensu*, debe sufrir una serie de transformaciones para que, como saber enseñado, satisfaga requisitos didácticos que determinen su legitimidad (es decir que aparezca como un saber conforme al saber a enseñar y con la distancia adecuada del saber sabio que le dio origen). El saber enseñado remite a *un proceso de naturalización* para que sea legítimo, y en ese proceso los conceptos-contenidos pueden ser rechazados o resistidos. Los primeros usos de los conceptos suelen remitir a aquello que es patológico o está fuera de los límites normales, es que requiere forzar su aceptación. Por ejemplo: la historia del primer simulador para realizar maniobras de recuperación cardiopulmonar -RCP básico (una mujer muy joven, adolescente) aparece diversificada según las fuentes a las que se consulta: algunas refieren a que fue la creación de un padre sumido en el dolor por la pérdida de una hija adolescente ahogada en un lago, otras a que fue un pedido expreso de un médico a un fabricante de juguetes para (justamente) utilizarla en la enseñanza de las maniobras de RCP. Seguramente las personas que escucharon por primera vez conceptos referidos al tema reaccionaron de modo distinto, pero aceptaron que trabajarían con un simulador que parecía un ser humano. Debe haber existido en los integrantes de la comunidad que no pertenecen al ámbito profesional de la salud cierta resistencia para tocarla o para hacerle respiración boca a boca como se hacía entonces. Es que *para legitimar conceptos que sean compatibles con el entorno debe asignárseles un campo más extenso*; si bien solo los médicos hacían maniobras de RCP pronto se hizo evidente la necesidad que la comunidad toda, sin distinción de nivel de educación o profesión, aprendiera las maniobras que hacían posible “salvar una vida”, completa generalización que no toma en cuenta el detalle de las posibles causas de un paro cardiorrespiratorio. Es entonces cuando ese *saber se transforma en obvio*, no lo fue en su inicio, pero goza de una total aceptación y adherencia: todos debemos saber hacer maniobras de RCP.

Seguramente pensamos en las **transformaciones del saber**, a veces el saber enseñado se modifica profundamente, resulta descontextualizado y hace necesario *transponer numerosos elementos desde el saber sabio* para recontextualizar en un nuevo discurso. Las modificaciones tienen que ver con la **banalización**: es posible leer en internet que una persona puede hacerse RCP a si misma en caso de sufrir un paro cardiorrespiratorio, o quizás ver en series de televisión como desfibrilan asistolia; también con el **desgaste**, la *obsolescencia* de conceptos que cambian por nuevos descubrimientos, nuevos resultados de investigaciones, la evidencia puesta en relieve por estudios y trabajos científicos.

*El **saber enseñado** debe ser visto por los académicos como algo suficientemente cercano al saber sabio para no ser desautorizado, debe ser visto por el entrono como algo que forma parte de su proyecto social y responde a las exigencias que surgen constantemente y debe ser un saber alejado lo suficientemente de los legos que podrían pretender enseñarlo (porque lo vaciarían de significado, y convirtiéndolo en obvio lo banalizarían).*

Es comprensible que si estuviese (como saber) al alcance de todos, cualquiera podría enseñar RCP; sin lugar a duda esto enojaría al colectivo de docentes que se especializan en el tema y que invierten muchas horas-días-años en aprender para enseñar responsablemente. Y desde luego disminuiría la percepción del valor de esos docentes ante los ojos de la comunidad toda que percibiría que cualquiera podría hacer eso que hacen si solo dispusieran del tiempo necesario, de las ganas necesarias o del dinero necesario para comprar equipos.

*La **distancia entonces debe ser la adecuada** para que no se cuestione la legitimidad del saber enseñado ni se degrade el valor del proyecto de enseñanza.*

**¿En que lugar-espacio-momento se piensa todo esto?**

El **sistema didáctico** que conocemos: docente-alumnos-saber enseñado (contenidos, programa) tiene un entorno inmediato que es el **sistema de enseñanza** representado por un conjunto de expertos en el tema; ciertamente el sistema de enseñanza debe lograr una *compatibilización* con la sociedad representada por otros expertos, órganos de gobierno, ministerios de salud y educación e integrantes de la comunidad en general. El *flujo de saber* entre la sociedad y el sistema de enseñanza es continuo como lo son las exigencias, las demandas, los cuestionamientos y las explicaciones y respuestas pertinentes.

Entre la sociedad y el sistema de enseñanza se encuentra la **NOOSFERA**: una instancia fundamental para el funcionamiento didáctico, un espacio de reflexión en el que los representantes del sistema didáctico, del sistema de enseñanza y de la sociedad analizan todas las cuestiones y resuelven conflictos, una instancia en la que se “**piensa**” la educación.

*Un profesor que se dirige a la sala de reunión para tratar temas relacionados con su disciplina entra en la **NOOSFERA**. Un equipo de médicos instructores que se reúnen para programar las rotaciones de un número elevado de estudiantes que deberán cumplir instancias teóricas y prácticas en un tiempo determinado ingresa en la **NOOSFERA**.*

Las relaciones entre todos estos actores son tan complejas que el continuo desgaste implica continuos ajustes *manipulando una sola variable*: el saber.

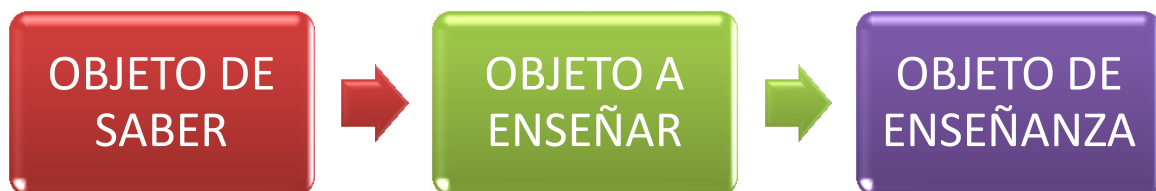
En este sentido la **NOOSFERA** produce continuamente métodos y contenidos, como variable de cambio los contenidos (el saber) resultan de una excelente operatividad, permiten efectos espectaculares con poca inversión y pueden ser debidamente controlados; los métodos en cambio requieren gran inversión y resultan poco efectivos.

El saber enseñado sufre **desgaste**, un desgaste **biológico** (obsolescencia, cambios por nuevos descubrimientos, evidencias), un desgaste **moral** (nuevas exigencias desde la sociedad); *es cuando la distancia correcta entre el saber sabio y el saber enseñado se erosiona*, entonces hay *incompatibilización* entre el sistema de enseñanza con el entorno: los académicos se inquietan por la pérdida de autenticidad de la enseñanza; la sociedad percibe que lo que se enseña es inadecuado o antiguo y los expertos se sienten afectados por el desprestigio al que se somete al sistema didáctico y porque no pueden realizar su trabajo adecuadamente. La compatibilidad se restablece por la **instauración de una corriente de saber proveniente del saber sabio** que acorta la distancia y entonces nuevos elementos se introducen oficialmente en el saber enseñado restituyendo el equilibrio y el normal funcionamiento del sistema didáctico.

*Todo esto es posible por la intervención de la NOOSFERA.*

La manipulación del saber enseñado tiene un efecto notable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede suprimir dificultades del aprendizaje suprimiendo contenidos o directamente se traduce en una reorganización del saber, algo que los profesores hacen continuamente frente a su clase.

El proceso de enseñanza-aprendizaje inicia con la *selección de contenidos de saber* y su *designación como contenidos a enseñar*, los programas presentan contenidos que ya existen y otros que son verdaderas creaciones didácticas. Una vez seleccionados los contenidos el docente debe someterlos a las transformaciones adaptativas necesarias para que sean **objetos de enseñanza**.



Una de las funciones menos reconocidas y pensadas acerca de la docencia es esta actividad, realizada siempre pero sin que se presente de modo consciente en el hacer docente: construir una *presentación didáctica de saberes*.

*La tarea de transformar un objeto de saber en un objeto de enseñanza es denominada transposición didáctica.*

Es una actividad que requiere una gran responsabilidad; la idoneidad y la excelencia en la preparación de un profesor pueden lograr para un objeto de saber una muy buena transposición didáctica, podrían lograrlo entonces con un número elevado de objetos aún cuando algunos se aparten notablemente de aquellos que satisfacen las exigencias de los estudiantes, de los expertos y de la sociedad en general solo por el hecho que satisfacen alguna esfera del sentir y/o pensar del propio docente. Es deseable cierta “*reserva deontológica*”, una **prudencia** tal que el docente se abstenga de enseñar contenidos de gran importancia para él (porque son temas excepcionales, por su extrema rareza, por su complejidad, por el interés que le despiertan) y para los cuales quizás no disponga de una transposición didáctica satisfactoria.

***La exigencia que subyace en el docente que forma parte del sistema didáctico es lograr las mejores transposiciones de los saberes que correspondan a las demandas didácticas de la sociedad.***

Y, en este sentido debe recordar que aún cuando el objeto esté incluido en el sistema de enseñanza la transposición didáctica continúa.

En el universo de los *objetos de saber* existen *objetos auxiliares* necesarios para la enseñanza-aprendizaje de los que se seleccionaron inicialmente; existen *saberes que serán aprendidos sin ser específicamente enseñados*, otros que tendrán la función de actuar como “*nexos*” o “*puentes*” entre los saberes previos y los seleccionados con intención didáctica. En el ámbito de la medicina de urgencias, emergencias, trauma y desastres es elevado el número de saberes que pueden ser seleccionados para su transmisión, la intención didáctica será evidente, pero no será evidente que satisfagan una exigencia en el campo de la práctica profesional en la sociedad-entorno de ese sistema de enseñanza. Si se trata de enseñarlos de todas maneras por satisfacer ansias enciclopedistas o para satisfacer la conciencia de quien enseña deviene una actitud alejada sustancialmente de la prudencia exigida: los estudiantes rápidamente percibirán que lo que el docente les transmite no les sirve, no les interesa o no lo pueden aplicar.

*Cuando un profesor prepara un curso, una clase, la transposición didáctica le antecede en el esfuerzo por mucho tiempo; el proceso de selección se traduce en el “texto del saber” representado por sus notas o por la elaboración de un manual.*

Esto constituye ciertamente su aporte a la *producción social del conocimiento*; en *compatibilidad* con el entorno surge la *componibilidad*: con elementos anteriores y

con nuevos elementos se construyen nuevos textos de saber, se organiza la enseñanza en un curso. Esta **producción de textos de saber** se relaciona con el **tiempo didáctico** en cuando a programar en el tiempo y en forma secuencial la adquisición del saber. La **relación saber-duración** es un elemento de capital importancia del proceso didáctico y está influido por la aparición de *problemas*; justamente los problemas que se presentan en el proceso de adquisición de saberes diferencian los procesos de enseñanza y de investigación: en el primero “frenan” el avance y en el segundo son la “motivación” que permite el avance. En realidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje el *rol principal* es de la **contradicción antiguo/nuevo**; no se desestima el valor del problema o la jerarquía del error en el aprendizaje, pero el rol que desempeñan es secundario. Es imprescindible *que el objeto de saber se presente como algo nuevo*, es la novedad la que permite que se establezca el *contrato didáctico*; y, a la vez, tenga *reminiscencias de saber antiguo* de modo que haga posible la identificación por parte de los estudiantes como un elemento del universo de conocimientos y parte del conjunto de sus saberes previos.

*La contradicción (inicial) se supera con el éxito del aprendizaje.*

## **Adaptación de los contenidos y recursos a los diferentes auditorios**

La Universidad tiene funciones bien definidas: **investigación, extensión y docencia** principalmente orientadas a la enseñanza-aprendizaje de individuos adultos; para cumplir con el propósito docente y la intención didáctica de transmitir contenidos debe prever: metas, destinatarios, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, recursos, estrategias de evaluación, perfil de sus egresados.

Todos los días realizamos actividad docente, y es probable que en el transcurso de la misma nos recordemos como alumnos-estudiantes: ¿cómo fue nuestra experiencia como estudiantes de grado y de posgrado? ¿Las actividades y actitudes de nuestros docentes completaron nuestras expectativas? ¿Desempeñamos, en aquel momento, un rol determinado en el grupo que integrábamos? ¿Fuimos conscientes de ese rol o ahora, a la distancia, podemos identificarlo? Nuestros alumnos también reflexionan acerca de nuestro quehacer docente, y seguramente tendrán conclusiones al respecto; conclusiones que tengan que ver directamente con nosotros (los docentes) pero también con las instituciones en las que desarrollamos actividad.

*Tenemos la responsabilidad de formar profesionales capaces de integrarse en la sociedad, no solo para trabajar-producir sino también para aportar propuestas creativas que conduzcan a una transformación social proveedora de una mejor calidad de vida para todos los integrantes de la comunidad.*

Pero, además, extendemos esa responsabilidad formando *primeros respondedores* capaces de comprometerse en la atención inicial de víctimas individuales o múltiples; de desarrollar actividad en escenarios complejos atendiendo a su seguridad, la de sus compañeros y la seguridad de los heridos. Primeros respondedores que proceden de diferentes estamentos socio-culturales, con diferente preparación, con distintas experiencias motivadoras, con distintas concepciones sobre la vida y la muerte aún cuando tengan la impronta de las tradiciones y creencias que supone una historia colectiva.

*Un auditorio heterogéneo supone un desafío único para el docente en temas tan sensibles en el que se reúnen aspectos que abordan (e invaden) todas las esferas de los individuos. En ese océano de conocimientos ha de moverse con exquisito cuidado para lograr satisfactoriamente los objetivos que se propuso al inicio de la actividad.*

Una **clase** es mucho más que una instancia de enseñanza-aprendizaje, es un espacio que permite interacciones capaces de enriquecer a todos los actores, una oportunidad de crecimiento personal y grupal, instancia de descubrimiento y de aplicación creativa de las experiencias previas. Un ámbito en el que se produzcan continuamente negociaciones fructíferas que permitan el avance esperado, la superación, la integración de los conocimientos nuevos con los antiguos; y, a la vez, un ámbito que permita al docente la oportunidad de lograr clases potentes y atractivas, un espacio de creatividad que lo satisfaga y lo impulse a la superación permanente de sus propias condiciones y formación. Y en esto, ciertamente, está la clave del éxito en la tarea de enseñar, en la formación docente. Entonces la tarea inicia con una serie de interrogantes:

- **¿Quiénes son los destinatarios de nuestro esfuerzo?**

Pensando en ellos podremos seleccionar los **contenidos** y las **estrategias** para transmitirlos, podremos delimitar nuestros objetivos en el campo de los límites reales para que puedan aplicar lo que les enseñemos. Generalmente los profesionales médicos que desarrollan actividad docente, y los que centralizan su actividad en la tarea docente, tienen como destinatarios a:

- estudiantes de grado de medicina y carreras conexas,
- médicos recién egresados y en formación en determinada especialidad,
- médicos especialistas cursando un posgrado y
- comunidad en general con representantes de las más diversas profesiones y ocupaciones.

El grado de motivación y compromiso en todos ellos puede ser muy diferente; los estudiantes pueden involucrarse superficialmente con las clases, considerándolas solo como un escalón más hacia el título académico ansiado o como un obstáculo que hay que superar rápidamente y de manera exitosa; un profesional especialista podría asistir por obligación de actualización u oportunidad de crecimiento económico; un integrante de la comunidad podría involucrarse solo para satisfacer la curiosidad o el morbo y aún todos (todos ellos) con motivaciones genuinamente profundas que no siempre pondrán de manifiesto ante la bienvenida del docente y sus preguntas acerca de qué es lo que esperan lograr de la clase o del curso que inician. Es lícito pensar que tendrán que hacer un esfuerzo por aprender, que tendrán que estudiar, consultar notas, apuntes, libros; pero no siempre podrán cumplir con lo que esperamos que hagan.



*En estos tiempos de multiplicidad de acciones-intenciones el tiempo resulta un bien que no abunda, sobre todo si debe cumplir con el requisito de calidad, tal como debe hacerlo el tiempo que deseamos o debemos invertir cuando queremos aprender algo.*

La enseñanza está relacionada directamente con el aprendizaje, pero es una *relación de dependencia ontológica, no de causalidad*; el concepto de enseñanza depende del concepto de aprendizaje, no siempre que alguien enseña otro aprende, la intención no es causa-efecto.

***Es, en todo caso, una relación de comunicación basada en el respeto por la integridad intelectual y la capacidad de juicio del que aprende.***

Existe un número apreciable de definiciones acerca del aprendizaje que incluyen conceptos tales como: proceso de cambio, modificación de conductas, transformación en la manera de sentir-pensar-actuar, adquisición de capacidades, transformación permanente mediada por sus estructuras cognitivas. En todo caso supone un proceso dinámico de interacción entre dos o más sujetos, uno con la intención de enseñar y otro (u otros) con disposición para aprender un saber (contenido, programa) en un entorno determinado, de tal manera que puedan resolver eficazmente situaciones futuras relacionadas aplicando lo que se ha transmitido y aprendido. Los destinatarios de la enseñanza son personas que tienen distintas experiencias educativas en cuanto a su **desarrollo** y a sus **saberes previos**; la intervención del docente tiene una importancia capital en el proceso cuando los temas tienen tantos matices y tan complejas derivaciones como ocurre en el campo de la medicina.

La posibilidad de realizar un **diagnóstico inicial** es una instancia que el docente deberá tomar en consideración: aproximarse al conocimiento de lo que el estudiante puede hacer y aprender por sí y lo que será capaz de hacer y aprender con la ayuda y guía de otro u otros, su *nivel de desarrollo real* y el *nivel de desarrollo potencial* (la **zona de desarrollo próximo de Vigotsky**).

*La intervención podrá responder más ajustadamente a ese diagnóstico precoz sin limitar las posibilidades de superación del que aprende.*

Pero es cierto que los estudiantes aprenden a partir de conocimientos, representaciones, concepciones que han ido construyendo con su modo personal y único de aprender; no tener en cuenta su *“caja de herramientas”* resta oportunidades concretas, eficaces y efectivas para relacionar e integrar nueva información en un verdadero **aprendizaje significativo**; el estudiante puede incorporar conocimientos de modo arbitrario, puede llenar su cabeza de islotes de contenido, se le puede enseñar a que aprenda “de memoria”, pero resulta una

mala estrategia si pretendemos una impronta que perdure en forma de instrumentos valiosos de superación, crecimiento y transformación creativa de sus capacidades.

*El aprendizaje significativo representa la memorización comprensiva y la funcionalidad de los contenidos por cuanto se ha cumplido con la revisión, actualización, modificación de los conocimientos previos y se ha logrado la integración a través de nuevas relaciones, puentes, nexos con los nuevos conocimientos.*

Para que el aprendizaje sea significativo el **objeto a aprender** debe cumplir requisitos didácticos, entre ellos que sea *funcional, integrable, coherente, compatible con lo ya aprendido y con componentes afectivo-motivacionales*; el **sujeto que aprende** pondrá en marcha las estructuras cognitivas necesarias con una actitud que favorezca la integración con el docente y con sus pares. Es fundamental que exista una **distancia adecuada** entre lo que el estudiante sabe y lo que desconoce: si el nuevo contenido es totalmente desconocido aprenderá mecánicamente sin comprender.

*El aprendizaje mecánico da como resultado conocimientos que no resultan operativos ni funcionales; el aprendizaje significativo resulta de atribuir significado a lo nuevo a partir de lo que ya se conoce.*

El repertorio de conocimientos previos de los estudiantes es infinitamente rico en matices, variado en su calidad y en su cantidad, complejo por cuanto no puede interpretarse como la sumatoria o la acumulación de todo lo que ha aprendido sino como las redes o conexiones que ha logrado establecer entre lo que sabía y lo que se le ha enseñado. Y entre todos esos saberes encontraremos mitos, errores, islas de conocimiento sin conexión y sin posibilidades de aplicación teórica o práctica correctas o pertinentes a la situación a resolver. El *diagnóstico inicial* permite una intervención docente que convierta esos obstáculos en instrumentos de aprendizaje y en posibilidades de superación que trascenderá lo individual por cuanto sus consecuencias impactarán en la vida o en la calidad de vida de otras personas.

*Son numerosos los ejemplos que pueden surgir en este punto: los mitos en los primeros auxilios, las actitudes erróneas que se aprenden en las prácticas no supervisadas, los conceptos que son aprendidos sin verificar la autenticidad de la fuente y su legitimidad, las modificaciones arbitrarias en las maniobras o en las técnicas, la práctica ejercida sin fundamento teórico que la sustente.*

## - ¿Qué vamos a enseñar?

La enseñanza es un arte complejo no exento de decisiones prácticas respecto del cómo, por qué y para qué enseñar; determinar cuáles serán los contenidos depende de la naturaleza del proyecto educativo y del marco de las experiencias oficiales que sobre él existan.

*Los programas oficiales señalan contenidos mínimos, constituyen un marco de referencia en función del cual se seleccionarán los contenidos para la clase o para el curso.*

La revisión de literatura especializada es un esfuerzo de documentación en búsqueda de información vigente con el aval de trabajos científicos publicados, consenso de sociedades nacionales e internacionales. La identificación de los contenidos axiales o nudos requiere el aporte del experto que aporte una visión amplia del área temática, que discrimine entre lo fundamental y lo accesorio y que capte las relaciones existentes entre los diversos puntos clave de la información. A menudo pensamos que la **selección de contenidos** consiste en el núcleo de nuestras intervenciones docentes; en realidad la clave estará en las **transformaciones** que hagamos para poder transmitirlos con la intención que alguien aprenda, es decir, *con intención didáctica*. Y en este punto el docente que trabaja con temas relacionados con la medicina de urgencias, emergencias, trauma y desastres debe ser prudente; trabajar con las competencias profesionales y el encuadre legal que corresponda al lugar en el que desarrolla su actividad y en el cual se insertará el estudiante, delimitar las posibilidades que permitan las incumbencias en cada caso en particular. ¿Tiene sentido explicar y enseñar una técnica que el estudiante no podrá aplicar **responsablemente**? En el término “responsablemente” está incluido el hecho *que pueda responder debidamente por el acto y por sus consecuencias con fundamento científico y evidencia suficiente*; está claro que no alcanza con su habilidad físico-mecánica o con su destreza. Por ejemplo: a los cursos de primeros auxilios acuden personas que desean aprender a realizar una traqueotomía, y se decepcionan cuando se les explica que es un procedimiento quirúrgico reservado a un quirófano y al especialista; pero también se le debe explicar esto al estudiante de medicina y otras carreras cuando trabajan temas relacionados con el manejo de la vía aérea. Muchos de esos estudiantes deberán aprender a realizar ese procedimiento, pero no todos aplicarán esos conocimientos en la práctica.

La selección de contenidos es un campo muy complejo para los docentes aunque se trate de una tarea habitual, lo es también la adaptación de esos contenidos para los destinatarios; resulta útil responder a una serie de preguntas ya que puede organizar la acción: *¿Qué es lo que voy a enseñar? ¿A quién? ¿Con que*

*recursos? ¿Cuál es la finalidad de enseñar esto? ¿Podrá aplicar lo aprendido? ¿En que contexto habitual o extraordinario podrá hacerlo o deberá hacerlo? ¿Satisface los requerimientos legales, morales, éticos, curriculares? ¿Qué estrategias seleccionar para enseñar el contenido? ¿Cómo evaluar el aprendizaje?*

Existen criterios generales para la selección de contenidos:

- **Criterio de representatividad:** que la selección responda a la condición que los elementos relacionados sean un buen reflejo del conjunto.
- **Criterio de ejemplaridad:** que lo que se enseñe sea lo representativo, lo fundamental, los núcleos privilegiados de cada área temática.
- **Significación epistemológica:** que se respete la estructura propia de la ciencia o disciplina; descubrir nudos estructurales, es decir, los conceptos claves que actúan de sistemas de conexión de la estructura temática.
- **Transferibilidad:** que se prioricen aquellos aspectos con mayor poder de transferencia inductiva, aprendizajes generalizables, aplicables a situaciones distintas a aquella en que se aprendió.
- **Durabilidad:** que esté centrada en aquellos aspectos menos perecederos.
- **Convencionalidad y consenso:** que exista acuerdo respecto de la importancia y validez de los contenidos.
- **Especificidad:** que estén vinculados a materias específicas o que se adquieran a través de experiencias de aprendizaje.

En esta instancia el docente tendrá que salir del ámbito exclusivo de lo que le gusta, lo sorprende, lo motiva, lo entusiasma para poder pensar en los destinatarios de su tarea: ¿Qué contenidos movilizarán a quienes tomen su clase o su curso? Por ejemplo: el ofidismo constituye un capítulo importante en el campo de la medicina de urgencias y emergencias, pero el tema despertará distintos grados de compromiso y adherencia según el auditorio involucrado; será elevado en aquellos que por residencia o profesión desarrollen actividad en ambientes con serpientes ponzoñosas. La prudencia aconseja abstenerse de impartir determinados temas, no profundizar otros; superar la atracción que puedan

desencadenar las clasificaciones, categorizaciones, estadísticas; la abundancia del: “a propósito de un caso” para la generalización o “en mi experiencia” para el ejemplo, sin que esto signifique que no podamos dar nuestra opinión.

*No caer en los excesos de la abundancia ni en las absurdas simplificaciones de lo exiguo; más complejo no es mejor, menos no es mejor, la sencillez no debe ser una afrenta a la inteligencia del estudiante. O mejor aún, y según la teoría de Howard Gardner, a la combinación de múltiples inteligencias en una configuración única para cada individuo. Implica, sin embargo, brindar toda la información disponible sobre el contenido seleccionado y aclarar aquellos en los que exista conflicto o diversidad de respuestas.*

Fundamental resulta la consideración de la **secuenciación** ya que el orden en que se presenten los contenidos tiene incidencia en los resultados del aprendizaje; la **relación contenidos-tiempo**, y especialmente el **tiempo didáctico**: el *tiempo de la enseñanza* y el *tiempo del aprendizaje*. Existe un **tiempo didáctico legal** impuesto al docente desde programas oficiales y aún desde la propia institución en la que desarrolla su actividad; su duración no debe convertirse en un obstáculo para la creatividad o la manera personal en que el docente desarrolle sus temas, pero ciertamente debe cumplir sus objetivos en ese lapso.

*La formación del profesor, sus conocimientos y su experiencia en la disciplina y en la enseñanza lo orientarán para secuenciar en la progresión correcta y en tiempos reales todos los contenidos que deba tratar.*

Existen trabajos científicos y artículos publicados que refieren datos acerca del tiempo que requiere el aprender a realizar un vendaje o la correcta colocación de un tubo orotraqueal en maniobras de intubación, pero son *orientadores* de una parte de todo lo que el docente desea enseñar y un estudiante debe aprender. Y una consideración incorrecta del tiempo determinará alteraciones en la **manera** en que el docente desarrolla sus estrategias para favorecer la construcción del conocimiento; las **configuraciones didácticas** son las **maneras o modos** en que el docente aborda los temas que va a enseñar, lo que piensa acerca del aprendizaje, lo que dice y lo que calla, el modo en que relaciona la teoría y la práctica. Refieren al dominio del contenido y a la manera en que el docente implementa la práctica.

*Las configuraciones didácticas ponen en evidencia la intención de enseñar, la fuerza y la intensidad del deseo de generar conocimiento a partir de la comprensión de los alumnos acerca de los temas desarrollados; es decir, pone en evidencia la experticia del docente.*

La mera exposición de temas o de ideas no constituye configuraciones didácticas, seguramente pueden servir a otros fines, pero no serán útiles para el aprendizaje ya que no tomarán en cuenta los modos de aprender del estudiante. Existen *configuraciones deficientes* en las que la construcción del conocimiento queda suspendida o malograda por un patrón de mala comprensión por parte del estudiante; por ejemplo: una pregunta realizada por un estudiante queda sin respuesta porque no fue prevista por el docente, porque no desea profundizar el tema respondiéndola, porque supone un desvío en la secuencia programada, porque responderla supone la utilización de un tiempo que ha destinado para abordar otro tema y muchas razones más. En una instancia práctica el estudiante se sentirá decepcionado si no ha logrado la destreza o habilidad que requiere una correcta maniobra o la técnica adecuada; entonces deberá considerarse además el *tiempo de aprendizaje*.

*Las formas más frecuentes del conocimiento son frágiles, es un riesgo que debe ser controlado en la enseñanza; el conocimiento que se genera de manera superficial (sin auténtica comprensión) se olvida, se ritualiza o no se puede aplicar.*

Luego, se debe dar tiempo al estudiante para pensar, oportunidades para reflexionar y construir ideas potentes, tiempo para que logre una auténtica comprensión.

**- ¿Cómo vamos a enseñar los contenidos que hemos seleccionado y adaptado?**

La respuesta a esta pregunta supone reconocer la importancia del estudio de los **procesos cognitivos** de los alumnos y de los **procesos metacognitivos** (reflexión acerca de cómo aprendemos) con **su relación de interdependencia**.

*Los procesos cognitivos preocupan en cuanto al **conocimiento superficial** y el **caudal de información almacenada como sinónimo de conocimiento** que deben considerarse como **riesgos a controlar**.*

Los distintos *tipos de aprendizaje* se optimizan con diferentes **estrategias de enseñanza**, requieren distintas actividades y un modo particular de evaluación; en términos generales clasificamos aprendizajes según los *dominios cognoscitivo o intelectual* (capacidades y conocimientos), *psicomotor* (destrezas y habilidades) y *afectivo* (intereses, valores); a los fines de la enseñanza si bien los tres dominios coexisten es claro el predominio de uno sobre los otros en determinados momentos del proceso. El campo de la medicina de urgencias, emergencias, trauma y desastres pone en marcha todos estos dominios:

- **En el campo de lo cognitivo:** el *aprendizaje de información verbal* (datos, nombres, síntomas, índices; capacidad para evocar, reconocer y retener información; requiere memoria), *aprendizaje de conceptos* (abstracción de características fundamentales para organizar objetos diferentes como miembros de una clase; se construye, no se aprende de memoria); *aprendizaje de principios* (a partir de la relación o encadenamiento de conceptos, generalizaciones elaboradas a partir de conceptos conocidos); *aprendizaje de resolución de problemas* (posible si se dominan los conceptos y principios; incluye la búsqueda de información, el análisis de los datos, la identificación de relaciones con lo ya conocido, la búsqueda de alternativas para la solución; el camino recorrido en la búsqueda de solución resulta más importante que la respuesta correcta); *aprendizaje de pensamiento crítico* (promover el análisis integral del tema para emitir una conclusión o juicio fundamentado en los conceptos y principios aprendidos a fin de buscar soluciones, alternativas o nuevas ideas).
  
- **En el área de lo psicomotriz:** es un aprendizaje con *predominio de componentes neuromusculares*, una secuencia ordenada de movimientos orientados hacia una meta. El aprendizaje de las destrezas presenta tres momentos: *adquisición, fijación y perfeccionamiento*; su logro supone una ejecución organizada, armónica y sincronizada. Las demostraciones y la práctica juegan un rol fundamental.
  
- **En el dominio de lo afectivo:** comprende el *aprendizaje de actitudes*; la actitud es una predisposición para reaccionar de un modo determinado ante una situación; pone de manifiesto la carga de juicios de valor y los prejuicios. En este dominio el aprendizaje se realiza por *imitación de un modelo* (alguien admirado o respetado), el ejemplo que brinde el docente durante su clase o curso juega un rol fundamental.

Un conjunto de principios pueden ser una guía para lograr un eficaz desempeño docente:

- *Principio de la actividad del estudiante con la guía del docente:* el aprendizaje se produce en el estudiante, nadie puede aprender por él. Es fundamental promover la participación activa durante el desarrollo de la clase, que el estudiante se involucre física y mentalmente en la actividad.
  
- *Principio de los objetivos alcanzables:* refiere a la necesidad de adecuar la enseñanza al nivel de los estudiantes; es responsabilidad del docente

plantear metas posibles teniendo en consideración los conocimientos previos de los estudiantes para plantear el desafío de los nuevos contenidos. La tarea debe ser estimulante en grado tal que no sea de una gran dificultad, si se convierte en algo inalcanzable frustrará al estudiante; los objetivos deben ser compartidos con el estudiante, este debe saber qué se espera de él y en qué grado es valioso ese aprendizaje para su futura condición de médico por ejemplo.

- *Principio de adecuación al nivel y capacidades de los estudiantes:* la enseñanza debe tener cierta flexibilidad para que todos aprendan respetando su ritmo y sus tiempos. Esto no resulta imposible en nuestra disciplina: en la cadena de la vida y la supervivencia hay un eslabón para cada integrante de la comunidad, hay un lugar para todos; si una persona no se atreve a realizar maniobras puede evaluar la seguridad de la escena y proveer elementos de bioseguridad, puede establecer un cordón humano de seguridad, puede activar un sistema de emergencias médicas. Un estudiante de medicina interactúa con otros en una estación de trauma realizando la maniobra de deslizamiento o de rodamiento para el pasaje a tabla de un paciente traumatizado, o trabajar en equipo en una estación de RCP avanzado ocupando el rol en el que se siente seguro y en el máximo de su operatividad. Desde luego que el primer respondedor, el estudiante de medicina y el médico deben conocer y manejar todos los contenidos pertinentes; pero seguramente lograrán diferentes metas en distintos tiempos. Pretender lo contrario sería desconocer sus diferencias y no respetar su diversidad perdiendo la oportunidad de un aprendizaje revelador en su profundidad y riqueza; en todo caso un resultado negativo será poner en relieve sus debilidades con total ignorancia de sus intereses y capacidades reales y potenciales.
- *Principio de consolidación del éxito:* el aprendizaje de mayor calidad se logra cuando el estudiante es supervisado de manera tal de poder señalar los errores y corregirlos precozmente. Es importante que el estudiante identifique los errores cometidos no solo como una oportunidad de corrección sino como una instancia valiosa de aprendizaje, tan valiosa como el refuerzo que significa que el docente señale sus aciertos durante la tarea esforzada de aprender.
- *Principio de la tarea compartida:* toda la actividad relacionada con la medicina de urgencias, emergencias, trauma y desastres representa aprendizaje realizado en grupo para trabajar en equipo. Interactuar con otros facilita y favorece el aprendizaje; por el contrario, el aprendizaje “en



solitario” promueve al error, a una reducción dramática de enfoques, a la pobreza de alternativas reduciendo drásticamente la creatividad en la resolución de problemas. No hay en esta actividad posibilidades de éxito individual si no es en función de un excelente trabajo con otros, de una comunicación eficaz con los demás, de un discurso compartido y de una acción coordinada (aprendida, practicada y realizada grupalmente). El mejor resultado del aprendizaje será el alivio del que sufre, la supervivencia sin secuelas evitables, la vida y la calidad de vida de otro ser humano.

- *Principio de reconocimiento del alumno como unidad psico-socioafectiva:* significa tratarlos como personas, aprender sus nombres, poner atención en las observaciones que realizan, responder sinceramente a sus preguntas aún cuando esto signifique aceptar desconocimiento ante alguna cuestión planteada. Esto, particularmente, genera molestia e intranquilidad en los docentes; no parece legítimo desconocer una respuesta, pero es necesario considerar que tampoco es legítimo “inventar” algo para responder. Es un planteo básico en la ética docente, es lícito responder que se desconoce una respuesta cuando existe capacidad plena para buscarla junto con los estudiantes. También significa no desvalorizar los esfuerzos por aprender; nada se logra por el camino de la humillación y del poner en ridículo frente a los demás; en todo caso una actitud así desmerece a quien ejerce la violencia del maltrato con la excusa inválida de enseñar algo. La naturaleza y calidad de vínculos que se establecen con los estudiantes, con los colegas, con los pacientes tienen variados matices que descansan en la base del trato afectuoso, cordial, impregnado de respeto por el otro y por sí mismo.

### **- ¿Con qué recursos?**

La *gestión de la clase* es una circunstancia tan habitual que frecuentemente los docentes cumplen con sus instancias a modo de etapas: establecen los objetivos generales y particulares, seleccionan y organizan contenidos, elaboran estrategias, prevén actividades y eligen la evaluación correspondiente. Pensada de esta manera, la clase “tiene que salir bien”; sin embargo *la consideración del espacio en el que se desarrolle y los recursos que utilizemos forman parte de la tarea de enseñar*, y pueden constituir una variable que influya poderosamente en el curso del proceso. El ambiente puede facilitar o dificultar la tarea docente: espacio limitado, luminosidad escasa, mucho ruido externo, tiempos didácticos legales (de cumplimiento curricular) muy rígidos; también la cantidad de estudiantes puede limitar la actividad o convertirla en una empresa que demande

mucho esfuerzo por parte del docente, por ejemplo que deba alzar mucho el tono de voz para hacerse escuchar o que no pueda desplazarse entre los estudiantes.

Es probable que algunas situaciones no puedan cambiarse (aumentar el espacio del salón, disminuir la cantidad de alumnos, alterar horarios), pero eso no significa que un docente no pueda gestionar una clase, *puede y debe* puesto que no es un simple espectador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

*La tarea de apropiarse del espacio puede ser una gestión conjunta, un trabajo a realizar con los estudiantes y con los colegas, una oportunidad para descubrir que pueden extender su “noción de espacio” organizándose de manera creativa, buscando alternativas.*

En nuestra actividad es frecuente una combinación entre:

- la *organización territorial*: cada estudiante en una silla o pupitre y el docente al frente de la clase
- la *organización funcional* :pequeños grupos que van rotando en estaciones prácticas; por ejemplo: manejo básico de la vía aérea en adultos, manejo avanzado de la vía aérea en adultos, dispositivos alternativos en el manejo de la vía aérea en la emergencia, manejo quirúrgico de la vía aérea, vía aérea básica y avanzada en pediatría; o pequeños grupos que analicen la respuesta ante eventos adversos con múltiples víctimas que han ocurrido en el mundo y elaboren una respuesta alternativa con los recursos disponibles en el lugar en el que viven si se diera una situación semejante.

Esta organización cambiante, dinámica, entraña **ventajas** y **riesgos**: la ventaja evidente y crucial es que además de permitir la interacción grupal permite un seguimiento individual de la actividad del estudiante por parte del instructor-docente; el riesgo es que aumente el caos y la desorganización, con tiempos “vacíos” de desplazamiento y búsqueda de la estación y el grupo correspondiente. Una **estrategia** para **controlar el riesgo** es hacer notar a los estudiantes el rol activo que deben desempeñar en esa situación de aprendizaje, permitirles que (inicialmente) elijan libremente a sus compañeros de estación, presentarlos con los instructores que estarán a cargo de las estaciones prácticas, especificarles el tiempo que permanecerán en cada estación y los contenidos que deberán manejar con éxito antes de rotar. No deja de ser una manera de “empoderarlos” asignándoles la parte de responsabilidad que les cabe en el proceso. Sin embargo algunos grupos pueden presentar dificultades agregadas: tomar a risa la instancia de práctica, agudizar las burlas y propiciar los juegos (aún entre adultos), no respetar las consignas de trabajo o no escuchar las indicaciones del instructor; entre los que ya son profesionales puede darse la situación que abandonen la

estación y salgan del salón para hablar por teléfono aduciendo que ya saben los contenidos. En esos casos el **diagnóstico inicial** dará pautas suficientes acerca de lo que se puede esperar de los individuos y del grupo; el docente puede recurrir a diferentes estrategias, desde las más sencillas (formar los equipos, decidir las rotaciones, asignar determinado instructor) hasta otras más complejas que supongan llevar a un nivel cognitivo superior al grupo a través del desafío amable y cordial de una situación planteada que deban resolver en un tiempo dado.

La selección de recursos apropiados se completa con el **valor** que se les asigna para su función en la enseñanza: poner en objetos concretos el conocimiento tácito, brindar posibilidades de experimentación, ofrecer diferentes maneras de representación del conocimiento, apoyar el intercambio de ideas en el grupo.

*Los recursos son en definitiva herramientas, desde las más comunes (existentes en todos los contextos) como los pizarrones y las tizas, hasta la complejidad de los simuladores computarizados o las pantallas digitales interactivas.*

En realidad el valor de cada recurso no radica en su mayor complejidad sino en el **uso racional y pertinente** que de él hagan los estudiantes y los docentes; el aprovechamiento de todas las alternativas que brinden los dispositivos, la variación de los recursos y la creatividad en las presentaciones a través de computadoras y proyectores evitarán la fatiga y la rutina. Desde luego el uso responsable y pertinente implica para el docente instructor conocer exhaustivamente los recursos didácticos que se seleccionen; particularmente en nuestro campo de acción el uso de los **simuladores** se ha extendido y masificado, en algunos casos con consecuencias negativas:

- extensión de la “clase teórica” frente a un simulador que ningún estudiante utiliza en desmedro del tiempo asignado a la rotación,
- descuido en las maniobras o en la técnica,
- “ensañamiento” durante la práctica con el consiguiente deterioro en el simulador y las consecuencias nefastas futuras del mismo accionar sobre un paciente,
- oportunidad para “escondarse” en el grupo y evitar la realización de la práctica correspondiente.

En la práctica de la enseñanza hay otras dificultades que pueden analizarse relacionadas con los recursos; la disponibilidad de determinados elementos puede sustituirse con otros de uso cotidiano o de construcción sencilla con elementos de fortuna, es decir no destinados a un fin específico; es frecuente en la enseñanza de primeros auxilios en regiones agrestes o en cursos de supervivencia (por ejemplo: hacer camillas con cuerdas, collares cervicales con gorras provistas de

visera y un pulóver o buzo de mangas largas, entre otros). Pero en otros casos tal reemplazo no da los mismos resultados, la práctica requiere de un dispositivo específico para un buen aprendizaje (por ejemplo: un chaleco de extricación para utilizar en el paciente sentado en su auto después de una colisión). Por otra parte por muy sofisticados que sean los recursos disponibles constituyen una ficción comparados con la realidad a la que deberá enfrentarse el estudiante, las situaciones que puedan plantearse no tendrán la complejidad ni las determinaciones o variables que pueda imponer la vida real; no obstante se espera que docentes y estudiantes realicen su mejor esfuerzo y provean la mejor actitud para el logro de los objetivos planteados.

## Teoría de grupos: identificación de perfiles

En general las **clases** constituyen **situaciones grupales** en las que **interactúan personas**, *la clase es programada y conducida por el docente pero se cumple inexorablemente por la mediación e intervención del grupo de estudiantes.*

*La organización del espacio y del tiempo puede estar determinada por las obligaciones curriculares, por las demandas institucionales o por decisión del profesor pero en su gestión intervienen los alumnos, frecuentemente en el proceso natural de apropiarse del espacio.*

El rol protagónico en la clase resulta ahora compartido, el **grupo** se constituye en el medio ideal para *construir el aprendizaje individual a la vez que es vehículo de cultura. Los alumnos aprenden más y mejor en su interacción con los demás:*

- aprenden a trabajar en equipo,
- a expresar ideas y dar fundamentos válidos,
- aprenden a identificar tareas prioritarias y a distribuir el tiempo,
- practican habilidades interpersonales.

El desarrollo de habilidades transferibles (liderazgo, resolución de problemas, supervisión y distribución del tiempo) se logran participando en actividades grupales. La interacción en grupos reducidos favorece la exploración del conocimiento, la evaluación crítica de los hallazgos y la capacidad de autoevaluación; características que conducen a un **aprendizaje activo y significativo**, y este implica cuestionamiento y evaluación de los conocimientos.

Uno de los aspectos que se indican como obstaculizadores del proceso enseñanza-aprendizaje es la **heterogeneidad de los grupos en las clases**; sin lugar a dudas un grupo estará integrado por diferentes personas, con algún vínculo o característica en común pero con diferencias sustanciales en cuanto a experiencias de vida, vivencias educativas, modos de acción y reacción, intereses, expectativas, situación social y estructura familiar.

*Desde el punto de vista de los individuos en sí es posible y real hablar de heterogeneidad, pero en realidad el grupo es un sistema social sinérgico en el que cada individuo que lo integra hace su aporte para la producción del conjunto.*

El desafío para el docente será:

- Coordinar el grupo de manera que rápidamente logren acordar un objetivo en común.
- Lograr la integración de los individuos respetando sus capacidades y estilos personales y hacer respetar sus modos, ritmos y tiempos de aprendizaje.
- Organizar la tarea a realizar distribuyendo equitativamente las obligaciones siguiendo un plan de trabajo claro, consensuado y compartido.
- Promover el intercambio y la rotación de integrantes en los distintos grupos evita estereotipos, encasillamientos o etiquetamientos; evita las “parejas” o “duplas” en las que uno es el que sabe, estudia, investiga y hace en tanto que el otro sencillamente participa de un modo pasivo en el proceso (no obstante lo cual logra la aprobación en las tareas y la promoción en sus obligaciones académicas); *evitar grupos fijos amplía las posibilidades de crecimiento personal de los estudiantes.*
- Realizar el seguimiento del grupo a la vez que el seguimiento de los individuos para tener registro de las dificultades y progresos en la construcción del aprendizaje.

El vínculo que mantiene unido al grupo son las **tareas** que se le asignen y el vehículo que las hace posible es el **lenguaje**; precisamente en nuestra actividad las tareas se enfocan como **actividades grupales** que demandan una interacción continua en movimiento (acción) pero en una secuencia ordenada, organizada para la cual debe existir acuerdo previo y **discurso unificado**; la palabra es orden y acción, y desde luego las órdenes deben ser claras para que puedan cumplirse correctamente. Por ejemplo:

- Las maniobras de RCP básico se practican en forma individual (un estudiante-un simulador), se sucede la práctica de los cinco ciclos de compresiones/ventilaciones y la re-evaluación del paciente. Luego es necesario la práctica de a dos: uno comprime y el otro ventila; en caso de no poder realizar ventilaciones: uno comprime y el otro mantiene abierta la vía aérea. Se cumple la serie completa y re-evalúan al paciente. Es momento de plantear un escenario y una escena determinada; la tarea será

resuelta por el grupo: evalúan la seguridad de la escena, proveen bioseguridad, un operador determina el nivel de conciencia mientras los demás establecen un cordón de seguridad, indica señalando a otro integrante del grupo la acción de activar un sistema de emergencias médicas (“Ud., de camisa azul, llame al 107 pida una ambulancia y vuelva”) y da inicio a las compresiones en tanto otro se ocupa de la vía aérea; algunos integrantes del equipo se aprestan para reemplazar al que comprime mientras otros se separan en distintas direcciones para esperar a la ambulancia y conducir al médico sin demora hasta la escena de paro cardiorrespiratorio.

- En una estación de manejo avanzado de la vía aérea un estudiante procede a colocar un tubo endotraqueal; ventila y oxigena a su paciente (simulador: cabeza para intubación) mientras solicita a otro estudiante (su asistente) todos los elementos y dispositivos necesarios; tendrá las manos ocupadas permanentemente y estará atento al paciente, de su asistente depende tener todo lo necesario para el procedimiento; en la secuencia el instructor observará para identificar los errores y corregirlos inmediatamente, pero las voces que se escucharán todo el tiempo serán las de los alumnos.
  
- En un simulacro de explosión en una casa con múltiples víctimas algunos estudiantes cumplen el rol de víctimas, respetan un guión acordado previamente; los instructores en el rol de observadores pueden intervenir por breves espacios de tiempo (el curioso, el policía, el periodista, el voluntarioso, el explotador). Pero la acción será coordinada por los estudiantes que cumplen el rol de primeros respondedores, se escucharán las voces de los heridos y de quienes les ayudarán en esa circunstancia.
  
- Una comisión de veinticinco estudiantes próximos a recibir el título de médicos cursará durante dos semanas una asignatura; el instructor docente que les da la bienvenida (se presenta, presenta al equipo docente y les pide que se presenten ordenadamente), les recuerda el horario que deberán cumplir, las fechas de examen parcial y final, les indica que deberán organizarse en cinco grupos de cinco integrantes cada uno (que variarán en su composición por indicación del instructor) y que se les entregará el material con el que trabajarán para que obtengan copias individuales. Les entrega una ficha de inscripción que completarán con sus datos personales, tarea para la cual tienen quince minutos antes del inicio de la primera clase. Cuando el instructor regresa le entregan las fichas, una hoja con los grupos formados y ya han designado a un integrante para que lleve los originales a

la fotocopiadora. La clase inicia sin demora y sin ruido de fondo que indique conflicto o dudas sin resolver.

No son autómatas, no se trata de robots o de soldados; existe un *trabajo previo* en cada caso para lograr una tarea grupal que se aparte del caos, con integrantes del grupo que han desarrollado capacidades individuales relacionadas con la disciplina en la que interactúan; con docentes guías que aportan consignas claras, con alguna flexibilidad para cumplir algunas de ellas pero también con límites claros, por ejemplo en la constitución de grupos: inicialmente los integran libremente pero saben que deberán rotar y que en las instancias de evaluación los grupos serán determinados por el equipo docente.

*Las normas compartidas y los roles interconectados remiten a una interacción, rasgo distintivo del grupo.*

Los individuos que lo integran asumen propiedades organizacionales que forman la estructura grupal, asumen funciones, se comunican, entablan vínculos y asumen una **identidad grupal**. A la vez, sus integrantes ocupan un “lugar” rango o posición jerárquica con respecto a los demás; *para el observador externo es posible situar a un individuo en relación con los restantes miembros*, los grupos son verdaderos sistemas de roles y en realidad esos roles están en concordancia con aspectos relevantes de las personalidades; en las comisiones de estudiantes universitarios se observan integrantes más activos, toman decisiones que son respetadas por el resto, intervienen en los conflictos y logran amplia adherencia en su accionar; en tanto que otros son más pasivos. Incluso en el uso que hacen del espacio se marcan diferencias: los más activos en el centro y al frente y los más pasivos en sectores periféricos o al fondo de la clase. Dato que importa a los docentes porque es fundamental involucrar a todos en la tarea de aprender; para formalizar el compromiso de esos integrantes pasivos (callados, tímidos, con intereses marcadamente distintos, obligados a cumplir con la instancia en la que se encuentran) no alcanza con saber sus nombres o con establecer contacto visual; es necesario profundizar y enriquecer los canales de comunicación, encargarles alguna tarea sensible dentro del grupo que requiera de su sentido de responsabilidad, identificar entre sus capacidades e intereses aquellos relacionados con la tarea a cumplir para poner énfasis en esos aspectos.

*No debemos olvidar que a diferencia de los grupos informales (por ejemplo los grupos de amigos) que se originan espontáneamente a partir de intereses en común y se mantienen unidos por la atracción interpersonal los grupos con los que trabajamos pertenecen a una organización mayor (una institución educativa, una empresa) y el hecho que los sujetos los integren y permanezcan en ellos es por cuestiones que no dependen totalmente de su voluntad.*



Todo grupo entonces constituye un **sistema social** que presenta *características internas y externas*; entre las internas encontramos:

- Las **actividades**: comprenden movimientos y acciones destinadas a objetos (preparados anatómicos, dispositivos, simuladores)
- Las **interacciones**: acciones que se realizan en conjunto (buscar información, resolver casos, practicar maniobras)
- Los **sentires**: pensamientos, sentimientos y actitudes hacia los otros, hacia la tarea propuesta, hacia los elementos de trabajo.

Todos estos elementos se encuentran fuertemente relacionados entre si, de manera que si cambian las actividades o se modifican los sentires *se altera necesariamente la interacción*. Las características externas resultan de la impronta del entorno o ambiente en el que se sitúa el grupo, relacionado con los límites impuestos (más rígidos o más flexibles), la formalidad, la normativa de los trámites. En el análisis de las **dimensiones grupales** se pueden señalar tres **conjuntos de conceptos**:

- La **población**: refiere a las características psicológicas de sus integrantes, su personalidad, actitudes e intereses.
- La **estructura**: modo de interacción grupal, relaciones entre los individuos.
- La **sintalidad**: remite al desempeño del grupo en su conjunto. Sin embargo la sintalidad grupal no brinda información acerca de las reacciones individuales; entonces dos grupos pueden tener un nivel común de sintalidad pero sus características internas pueden ser muy distintas.

Es posible señalar dimensiones representativas de todo aquello que puede influir en el desempeño del grupo: el *tamaño del grupo*, la *aglutinación* (en que grado funciona como una unidad), la *homogeneidad* (en edad, nivel educativo alcanzado, conocimientos básicos acerca de un tema determinado), *flexibilidad* (puede recurrir a procesos informales en lugar de los ya establecidos), *estabilidad* (cambios en sus integrantes en un determinado lapso), *permeabilidad* (interacción con el entorno, facilidad de incorporación al mismo), *polarización* (orientación hacia un objetivo común), *autonomía* (nivel de independencia con respecto a otros grupos), *intimidad* (grado de conocimiento entre sus miembros), *control* (regulación de la conducta de sus integrantes), *participación* (nivel de esfuerzo y tiempo destinado a las actividades del grupo), *potencia* (importancia que reviste el grupo para sus integrantes), *tono hedónico* (sentimiento de complacencia o

desagrado con respecto a la pertenencia al grupo), *posición* (de los individuos en el grupo), *dependencia* (de estos con respecto al grupo).

En la actividad docente algunas de estas dimensiones representan un desafío, por ejemplo el tamaño del grupo: en grupos muy numerosos se dificulta la interacción, es probable que resalten aspectos relacionados con las diferencias individuales en cuanto a tiempos de aprendizaje, se dificulte el desplazamiento del docente entre los estudiantes o resulte imposible el seguimiento individual en todas las actividades previstas.

En nuestra actividad (la enseñanza en el campo de la medicina de urgencias, emergencias, trauma y desastres) se agregan otras variables: un grupo numeroso representa las mismas dificultades que un grupo muy pequeño; el número deseable de cursantes por instructor es de cuatro o cinco, y los grupos o comisiones no deben superar los veinticinco estudiantes. Las limitaciones están impuestas por el número de dispositivos o de simuladores que permitan una práctica individual y grupal adecuada, el número de instructores a cargo de cada estación, el espacio suficiente para que los pequeños grupos puedan rotar con comodidad y para que durante la práctica el ruido no represente un obstáculo insalvable para aprender. Por otra parte un grupo pequeño tiene pocas posibilidades de interacción, algunas maniobras resultan experimentalmente más enriquecedoras si un estudiante juega el rol de víctima; es de buena práctica que el médico sepa qué significa estar fijado a una tabla espinal, con un collar cervical y estabilizadores laterales. Desde luego el futuro profesional integrante del equipo de salud no necesita pasar por todas las instancias de sus futuros pacientes, pero estamos hablando de prácticas e interacciones **que permiten aprendizajes potentes**; para comprender esto basta con escuchar los comentarios que la “víctima” hace a sus compañeros respecto de la confianza o miedo que sintió durante los desplazamientos o movimientos a que fue sometida, si le dirigieron la palabra o si se preocuparon por su bienestar. Si el grupo es muy pequeño las prácticas se realizan sobre un simulador de trauma, y esto impide la experimentación directa, el poder ponerse en el lugar del otro y comunicar después sus conclusiones al resto de integrantes.

Otra de las cuestiones que los docentes refieren con llamativa frecuencia es **la unión entre los integrantes del grupo**, si se los percibe desunidos se concluye rápidamente que tendrán dificultades para lograr los objetivos propuestos. En cierto modo es así, la cohesión grupal aporta más posibilidades de adherencia a la tarea y al objetivo común y determina un verdadero trabajo cooperativo, pero también puede ocurrir lo contrario cuando se trata de individuos con pocas expectativas acerca de su rol o de la tarea a cumplir, o con intereses marcadamente diferentes con respecto a la propuesta de enseñanza; por ejemplo:

- un grupo de estudiantes que no se sienta atraído especialmente por el campo de las emergencias en ámbito prehospitalario porque sus integrantes se han decidido por especialidades alejadas por completo de estos temas; tienen intereses en común, sentido de pertenencia, alto nivel de cohesión y baja productividad en cuanto a los resultados esperados en esta actividad.
- O un grupo integrado por personas que trabajan en el mismo lugar que no manifieste interés por aprender a manejar un desfibrilador externo automático ya que lo consideran como un recurso inalcanzable en su ámbito laboral actual o futuro; tiene fuertes características internas que los definen como un grupo, nadie podría manifestar que son desunidos, pero la calidad de sus interacciones empobrece el éxito de su aprendizaje.

No resultan alejadas de la experiencia de los docentes situaciones como las descritas, es posible resolverlas apelando a la motivación, situando los niveles cognitivos a modo de desafíos para lograr la superación de esta clase de “parálisis” o “bloqueo”; supone una *inversión extra en la economía de energía que involucra a todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje*, pero el resultado es frecuentemente espectacular.

Un aspecto muy importante en la dinámica de grupos lo constituye la **comunicación**; en la **red de comunicación** que se establece y sostiene en la actividad grupal los integrantes ocupan un lugar determinado: *central o periférico*; con un *grado de satisfacción* que responde a sus esfuerzos, al tiempo que dedican al grupo, a sus expectativas; pero que también responde al hecho de *manejar mayor volumen de información*. En una posición central aumenta la posibilidad de recibirla y enviarla, pero si esto es posible en una posición periférica también mejora el sentir de los integrantes con respecto a los demás, al grupo y a la tarea. La posición central en una estructura de comunicación es característica de **liderazgo**; poseer mayor caudal de información y ofrecerla a los demás determina cierto grado de influencia sobre el grupo y sobre la actividad. Entre las *conductas típicas de liderazgo sobresalen el compromiso, la motivación y la responsabilidad relacionados con la actividad y el resultado que el grupo alcanza*. Estas características son percibidas dentro del grupo, entonces el liderazgo es *emergente de la interacción*; es frecuente que trabajemos en equipo en situaciones críticas en las que hay una vida en riesgo, se hace evidente el rol de liderazgo y el impacto de su tarea en el resultado que se obtiene. Durante las prácticas en una estación de manejo avanzado del paro cardiorrespiratorio es útil permitir inicialmente que los equipos se constituyan con total libertad y elijan a

quien será su líder, en las prácticas sucesivas *resulta imprescindible* rotar la posición de liderazgo y observar (y comparar) resultados.

Es frecuente que en todos los sistemas sociales se “rotule” o “etiquete” a las personas tomando como base una enorme cantidad de variables; es posible también que el individuo “rotulado” o etiquetado se comporte tal y como los demás esperan que lo haga sin hacer esfuerzos por modificar esa situación por falta de motivación, pobres expectativas acerca del rol que podría desempeñar, inseguridad; es posible que un instructor o docente termine por compartir esa creencia generalizada y “vea” los rasgos de personalidad “impuestos” al o a los integrantes del grupo. Es fundamental *diagnosticar precozmente estas situaciones e intervenir eficazmente para modificarlas*, las instancias prácticas durante una clase o durante un curso constituyen una oportunidad para lograrlo: hay individuos que ante la designación como líder de equipo por parte de un docente “despiertan” hacia una actitud completamente distinta de la que exhibían antes del desafío (los líderes en las crisis) y otros (muy decisivos, con marcadas personalidades de acción) se “apaguen” y no logren una acción armónica y adecuada en torno al simulador-paciente.

*Es tarea del instructor docente generar los canales de acción y de reflexión que permitan a cada integrante de equipo una autoevaluación real de sus capacidades actuales y de las potenciales; también forma parte de su trabajo guiar el aprendizaje de tal manera que todos y cada uno de los individuos se encamine decididamente hacia una instancia superior con respecto a lo que logró hasta ese momento.*

Particularmente en la medicina de urgencias; no todos decidirán trabajar cotidianamente en el área de emergencias de una institución asistencial, o en el ámbito prehospitalario; pero *cualquiera sea el rol o la especialidad que elijan o desempeñen deberán poder intervenir con las herramientas adecuadas para resolver la situación crítica que inesperadamente se les presente por su sola condición de ser integrantes del equipo de salud.*

Aún en la **dinámica grupal** existen otros factores o variables para considerar: la **cohesión grupal** y la **locomoción grupal**; cada uno de ellos constituye un proceso. La **cohesión** definida como *un conjunto de fuerzas que unen al individuo con el grupo*, la **locomoción** como *el movimiento hacia una meta deseada*. La claridad de la meta y el grado de conciencia de los miembros del grupo acerca de cómo alcanzarla facilitan el desempeño grupal y mejoran su productividad. La **conformidad** representa la *adhesión de un individuo a las expectativas grupales*; es mayor cuanto más cohesivo es el grupo, cuando los integrantes de un grupo comparten actitudes similares y se atienen a determinadas normas aumenta la

cohesión (como interés del individuo por los demás y disposición para hacer lo que estos esperan de él) y la conformidad; y la comunicación resulta más rica e intensa. El término *dinámica* implica la idea de los **cambios** que suceden en los grupos, no solo la posibilidad de acrecentar conocimientos sino también de *superar la resistencia representada por la adhesión a las prácticas predominantes*.

*El cambio supone abandonar el equilibrio logrado y superar el caos momentáneo que eso significa hasta lograr un nuevo estado de equilibrio, justamente aprender integrando los contenidos nuevos con los ya aprendidos.*

El **proceso de cambio** va a estar acompañado de cierta **tensión interna y externa**, lógica sobre todo cuando no se aprende desde cero, más lógica aún cuando el saber comprende la teoría y la práctica. La aceptación de las nuevas condiciones y exigencias depende del juego de fuerzas a que se somete al grupo y sus resultados se tornan evidentes en lo inmediato, y no solo en la producción grupal sino también en:

- la reducción del ausentismo,
- mayor inversión de tiempo y esfuerzo individual en el cumplimiento de la actividad,
- mayor grado de satisfacción y
- mejor interacción interna ampliando el abanico de posibilidades fuera del grupo en si (con otros grupos o con la institución o la empresa).

*En cierto modo el éxito debe ser comprendido aquí como la manera en que un grupo se desempeña en el logro de sus metas y como el grado de satisfacción de sus integrantes con respecto a la actividad que realizan en el grupo.*

El logro de las metas se observa claramente en lo que el grupo produce; por ejemplo: uno de los obstáculos más frecuentes es superar la *adhesión a los trabajos y logros individuales* en el marco de la competencia que implica afrontar una carrera como medicina. En el proceso de cursar la asignatura Emergentología es necesario explicar en más de una oportunidad que deben hablar entre sí y compartir información, que ninguna de las prácticas que realizan constituye una empresa individual, que dependen de sus compañeros-colegas para completar técnicas o maniobras, que *resulta imprescindible que todos sepan y puedan*. En los primeros encuentros se observa una variada gama de matices entre la posición individual y la construcción de una red que los contenga con todas sus capacidades: resolver una situación planteada en silencio al lado de otro pero casi sin hablar, incorporar a otros en la discusión que se generó y ampliar el espacio, preguntar a los más alejados e intercambiar información, más adelante distribuir el material que se ha buscado y recibir la información de los demás. Todo

esto en un tiempo variable, con mayor o menor tensión, con un estado de ánimo colectivo que lleve a *flexibilizar* posturas y enfoques individuales en favor del progreso de todo el grupo.

*Es indiscutible que el rol del instructor es facilitar las oportunidades para que cada integrante del grupo identifique y supere sus propias dificultades de manera que pueda mostrar todo aquello de lo que es capaz, y de lograr también que el grupo valore los aportes de cada integrante en la construcción del aprendizaje.*

Este aspecto asume una importancia crucial en el logro de las metas, el valor que se asigne dentro del grupo a las diferentes capacidades o potencialidades de cada miembro; esto es percibido tempranamente por los profesionales médicos en el marco de una capacitación: manifiestan enojo si uno de sus integrantes desconoce una técnica para transferir el paciente traumatizado del piso a la tabla, hacen visible la frustración si durante la recuperación de un paro cardiorrespiratorio uno o más integrantes no saben manejar el desfibrilador o disponer sobre la mesa adecuadamente todos los elementos y dispositivos necesarios para la intubación orotraqueal. Es fundamental que el instructor los asista para que esos obstáculos sean percibidos como instrumentos de aprendizaje profundo y duradero; **si persisten, realizados y percibidos, como obstáculos no solo no habrá éxito grupal sino que además se habrá reforzado negativamente la idea que resulta imposible trabajar con otros.**

*Es necesario resaltar que esta situación requiere intervenciones profundas, que la solución no descansa en rotar a los que más dificultades presenten sino en lograr que superen la adversidad del error o del desconocimiento y logren una integración armónica en el seno del grupo.*

Puede suceder que el integrante del grupo que ocupa una posición de **liderazgo** asuma el compromiso de lograr un *aprendizaje colaborativo* y motive a todos a trabajar para lograr la meta que se han propuesto. El **instructor** debe permitir esa posibilidad pero **guiando** y **supervisando** para evitar que el conflicto se resuelva superficialmente o con nuevos errores; o que se recurra a la agresividad (manifiesta u oculta) para lograr que el o los individuos cuestionados se aparten de la práctica o del grupo.

*No se debe confundir energía con agresividad; es probable que en la práctica de primeros auxilios en víctimas múltiples algunos integrantes de distintos grupos eleven la voz o que olviden lo que cotidianamente representa nuestra buena educación: permiso, por favor, gracias; las situaciones críticas ameritan que el pedido se manifieste como orden para evitar la duda o el retardo en la acción. Pero claramente se puede identificar la intención, el tono de voz, la actitud*

corporal, el contenido de las órdenes que corresponden a la agresión; y el aporte de la agresión en la interacción grupal es negativo. La agresividad se diferencia notablemente de la energía que se aplica para resolver un problema o situación crítica en lo inmediato; **gritar más fuerte no convierte en correcto el contenido de una orden, moverse con mayor velocidad en la escena de trauma no convierte al operador en eficiente.**

En cada situación de crisis y en cada conflicto surge un líder ya que *las circunstancias exigen diferentes atributos de los individuos para el desempeño de las actividades grupales*; por lo tanto *el liderazgo es un rol* que pueden cumplir dos o más personas, es *a la vez un proceso* concebido como relación de influencia entre miembros de un grupo mutuamente dependientes.

En el **proceso de liderazgo** es posible identificar tres elementos:

- El **líder** con sus atributos (motivaciones, percepciones, recursos)
- Los **adeptos** y sus atributos respectivos
- La **situación** en la cual interactúan

En los grupos de carácter funcional el líder es una persona cuya posición en la estructura del grupo le permite ejercer determinada influencia sobre los demás miembros; como individuo no tiene jerarquía o *status*, esa posición es el resultado de un proceso de evaluación a través de la interacción; un líder constituye un *recurso grupal* en el sentido que orienta el esfuerzo común y facilita el logro de las metas comunes.

Una multiplicidad de factores intervienen en el hecho de la designación o selección de un líder, pero *la base del proceso es la disposición de los restantes miembros del grupo a aceptar esa influencia*, lo cierto es que no se subordinan a un individuo sino a un miembro de su grupo que *en esa situación* es percibido como alguien con atributos superiores, justamente como poseedor de esas características que les permitirán el logro de una meta; pero también se subordinan a alguien que en otro momento no tendrá dificultades para seguir a los demás o para subordinarse a otro.

*Los roles de líder y de adepto son complementarios, no son fijos, y obedecen en todo caso al enfoque de la situación que deban resolver.*

Se admite que debe existir en el líder cierto grado de *competencia* con respecto a una tarea importante para el funcionamiento grupal, pero esto varía de acuerdo con la situación; **no existe un líder “para todo”, designado a perpetuidad y para todas las circunstancias porque los adeptos no son pasivos respecto del líder**, por el contrario reaccionan frente a su influencia en términos de

*evaluación constante*; con este enfoque todos los miembros del grupo pueden convertirse en el líder que enfrente acciones que estén al servicio de las funciones grupales. El adepto entonces no solo es quien acepta o rechaza el liderazgo sino que es el individuo que percibe al líder y a la situación y reacciona de acuerdo con lo que percibe; este concepto es muy importante en el sentido que lo que perciben dependerá de sus propias motivaciones, sus marcos de referencia y sus conocimientos acerca de la actividad que desarrollan.

Los instructores generalmente observan dos liderazgos: el **liderazgo emergente** (depende del consentimiento grupal que concede el *status*) y el **liderazgo asignado** (impuesto por una actividad exterior); cuando el instructor designa a un miembro del grupo para que asuma la posición de líder el grupo no participa en esa decisión, sin embargo en ese rol puede ser percibido favorablemente si observan los atributos que lo harían aceptable como líder emergente, en ese momento el grupo *legítima* al líder asignado.

En cuanto a los *atributos del líder* en general se destacan:

- su experiencia o especialización en el tema,
- su capacidad para organizar el trabajo,
- la claridad con que expresa sus ideas y la originalidad o fuerza de las mismas,
- la energía con que interactúa,
- el conocimiento o grado de intimidad que haya logrado con los restantes miembros del grupo,
- el grado de iniciativa que despliega para resolver una situación crítica y
- el grado de satisfacción (personal y grupal) de los adeptos durante y después de la actividad.

*Con respecto a la meta resulta evidente que la “visión” de un líder (en este enfoque situacional) es importante para lograrlo, pero es quizás más importante que el líder pueda percibir las ideas y recibir los aportes de los demás, y con esos recursos alcanzar el éxito en la actividad.*

En realidad es un tema muy complejo, tanto como pueden serlo las relaciones que se establecen entre los seres humanos. El término **grupo** admite múltiples definiciones: “pluralidad de personas fundidas en un nosotros” (Roger); “una figura social con mayor o menor unidad y duración y con relativa solidaridad entre las personas que lo componen” (Wiesse); la integración de sus miembros depende del grado de productividad, la eficacia y la cohesión. En 1939 aparece un artículo acerca de experimentos sobre el espacio social en el que Kurt Lewin utiliza la expresión “**dinámica de grupos**”; en 1980 Sbandi define la dinámica de grupos



como “las fuerzas desplegadas por el grupo que ejercen una influencia tanto hacia adentro como hacia afuera de éste”. Cuanto mayor sea la precisión con que se puede descubrir y medir esas fuerzas tanto más fácil será prever el comportamiento del grupo. Pero aún dentro de esos grupos es posible descubrir roles o papeles desempeñados por los individuos, a veces asumidos espontáneamente y otras veces asignados, que tienen una doble finalidad: **favorecer el aprendizaje y asegurar la eficacia de la acción del grupo**. Algunos ejemplos de roles que seguramente habrá observado en su tarea docente: el evaluador, el coordinador, el secretario, el monitor, el “sabelotodo”, el iniciador y el contribuyente, el ávido de información, el informador, el elaborador, el sintetizador, el dinamizador, el armonizador.

El trabajo en grupo de carácter cooperativo ha sido resaltado en función del aprendizaje:

- Vigotsky afirma que nuestras funciones mentales y nuestros logros específicamente humanos tienen origen en nuestras relaciones sociales, considera imprescindible para el desarrollo cognitivo del individuo la colaboración del grupo.
- La perspectiva de lo cognitivo basado en el aprendizaje mutuo de profesores y alumnos.
- La teoría social del aprendizaje basada en el principio de la recompensa. El aprendizaje es superior cuando es fruto del trabajo en equipo. El “buen aprendizaje” es colaborador y social y no competitivo.
- El grupo es un medio que facilita enormemente el análisis y la salida de situaciones conflictivas.

En el campo de la Psicología Social se define como grupo a *“un conjunto restringido de personas ligadas por constantes de tiempo y espacio, articulados por la mutua representación interna, se proponen una tarea que constituye su finalidad y para cumplirla estas personas interactúan a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles”*.

En realidad se define al **rol** como un modelo organizado de conducta referido a una cierta posición del individuo en una red de interacción ligado a expectativas propias y de los otros. El instructor debe coordinar el grupo teniendo en cuenta el interjuego de roles para favorecer el nivel de operatividad grupal.

Se destacan cuatro roles funcionales, no son fijos:

- **El portavoz:** enuncia, notifica acerca de algo que ocurre en el grupo, percibe cambios y conflictos antes que los restantes miembros.
- **El “chivo emisario”:** es el depositario de los aspectos negativos o atemorizantes que presenta la tarea a realizar; se hace cargo de todo aquello que los demás no quieren afrontar.
- **El líder:** en él se depositan los aspectos positivos de la tarea; sus acciones comprenden generar nuevas oportunidades para el grupo, establecer y sostener una comunicación fluida, motivar para que el grupo se dirija a la concreción de una meta común.
- **El saboteador:** asume un liderazgo de resistencia al cambio; se encarga de sabotear toda propuesta de modificación de la realidad grupal.

*El rol del instructor debe ser el de coordinador de un grupo, facilitador de la comunicación y del aprendizaje; presenta la información y toma distancia del supuesto saber para posibilitar la autonomía y el crecimiento del grupo. Su función es muy activa, realiza una lectura constante de los emergentes grupales, interviene para guiar de manera que el grupo obtenga los resultados que respondan a sus mejores expectativas.*

Se han señalado diferentes estilos de coordinación:

- Estilo autocrático: autoritario, prejuicioso; interviene indicando procedimientos, tiene una actitud distante.
- Estilo abandonónico: deja hacer sin resolver dificultades; tiene una actitud de total indiferencia.
- Estilo co-pensador: organizador, firme, solidario, amable. Permanentemente demuestra interés por el otro.

Cuando el instructor se encuentra con un nuevo grupo surgen muchas preguntas: ¿Cómo será este grupo? ¿Participará en clase? ¿Tendrá una buena “base” de conocimientos? ¿Cumplirá con la asistencia, horarios, tareas? Solo después del encuentro con el grupo el instructor se permite pensar en los individuos que lo integran porque ya los habrá observado trabajando, es entonces cuando realiza el diagnóstico y puede iniciar los ajustes necesarios en su planificación; es durante la realización de la tarea que surgen los obstáculos, y es en ese momento que deben resolverse.

Arthur W. Chickering y Zelda F. Gamson (1987) escriben acerca de la práctica docente, de cómo aprenden los estudiantes y acerca de cómo interactúan; refieren que en la educación se emplean seis fuerzas poderosas: *la actividad, las expectativas, la cooperación, la interacción, la diversidad y la responsabilidad*. Las formas en que las diferentes instituciones implementan **buenas prácticas** dependen mucho de los docentes, de los alumnos y de sus circunstancias; todo relacionado directamente con el **grado de compromiso** y con algunos **principios de esas buenas prácticas**:

**-Promueve el contacto entre estudiantes y profesores:** la preocupación de los docentes ayuda a los estudiantes a superar los momentos difíciles y a seguir trabajando, aumenta el compromiso intelectual de los estudiantes y los motiva a pensar en su futuro.

**-Desarrolla la reciprocidad y la cooperación entre los estudiantes:** el buen aprendizaje es de colaboración y social, no es competitivo y aislado. El aprendizaje en solitario es débil, con énfasis en lo memorístico, pobre en posibilidades de corrección de errores, trabajar con otras personas aumenta la participación activa, facilita compartir ideas propias, agudiza el pensamiento y profundiza la comprensión.

**-Fomenta el aprendizaje activo:** los estudiantes deben hablar acerca de lo que están aprendiendo, escribir sobre ello, relacionarlo con saberes previos y con la propia experiencia y deben poder aplicarlo a su vida cotidiana. Deben lograr que lo aprendido forme parte de sí mismos.

**-Da realimentación rápida:** los estudiantes necesitan información adecuada sobre el desempeño para aprovechar al máximo sus cursos, necesitan ayuda para evaluar los conocimientos existentes y para corregir sus errores. También necesitan oportunidades para reflexionar sobre lo que han aprendido, lo que falta por saber y el modo de evaluar por sí mismos.

**-Pone énfasis en el tiempo dedicado a la tarea:** no hay sustituto en el tiempo que se destina para una tarea, aprender el buen uso del tiempo es crítico para el estudiante y este debe ser guiado para el logro de una gestión eficaz al respecto. La asignación de cantidades realistas de tiempo significa un aprendizaje efectivo para los estudiantes y la enseñanza eficaz para los profesores.

**-Comunica altas expectativas:** esperar más del que aprende conduce a la realización del mejor esfuerzo de ambas partes (alumno-docente). Las altas expectativas motivan para un excelente desempeño.

**-Respetar los diversos talentos y formas de aprender:** existen modos personales y únicos para aprender, las personas aportan diversos talentos y estilos y esa diversidad enriquece el aprendizaje.

La interacción es constante entre los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje y entre estos y su entorno, ¿Qué cualidades debe tener ese entorno?:

- un fuerte sentido de propósitos compartidos
- un sólido apoyo para la concreción de esos fines
- el aporte material que sustente los recursos humanos y materiales
- políticas y procedimientos acordes con esos fines
- revisión continua de los resultados obtenidos.

Un entorno adecuado se puede crear, más aún, se puede re-crear si el que nos ha sido dado no nos satisface. La experiencia y la creatividad se pondrán al servicio de las posibilidades, el grado de compromiso hará el resto. Todo es posible cuando se trata de lograr el espacio que permita tener un sentido de comunidad, en el que los que aprenden y los que enseñan experimenten el valor de sus aportes y contribuciones a la tarea realizada y en el que puedan analizar y corregir errores.

## Bibliografía

- 1- Yves Chevallard. "La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado". Editorial AIQUE. 3° edición. 1991.
- 2- Cirigliano y Villaverde. "Dinámica de grupos y educación: fundamentos y teorías". Capítulo 2. Editorial Hvmánitas. Buenos Aires 1979.
- 3- Davini, María Cristina. "Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores". Capítulo 3 y capítulo 10. Editorial Santillana. 2008.
- 4- Spiegel, A. "Planificando clases interesantes". Capítulo 2. Novedades Educativas. Buenos Aires. 2006.
- 5- Lafourcade, Pedro. "Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior". Capítulo 4. Editorial Kapeluz. Buenos Aires. 1980.
- 6- Litwin, Edith. "Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior". Capítulo 5. Editorial Paidós. España. 1997.
- 7- Hollander, Edwin P. "Principios y métodos de psicología social". 12. Características y funciones del grupo. 15. Liderazgo, supervisión y negociación. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- 8- Zabalza, Miguel A. "Diseño y desarrollo curricular". Capítulo 9 Los contenidos. Narcea. 7° edición. Madrid. 1997.
- 9- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. "El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza". Capítulo 6 La planificación de la enseñanza. AIQUE grupo editor. Buenos Aires. 2005.
- 10- Díaz Barriga Arceo, F y Hernández Rojas, G. "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo". Capítulo 2. México-McGraw-Hill. 2003.
- 11- Eggen, P y Kauchak, D. "Estrategias docentes" Capítulos 1 y 2. México: F.C.E. 1999.
- 12- Arnaiz, P e Isus, S. "Características de la dinámica de grupos. La tutoría, organización y tareas". Garaó. España. 1995.
- 13- Chikering, A y Gamson, Z. "Siete principios de buenas prácticas en la educación". <http://www.lonestar.edu/multimedia/SevenPrinciples.pdf>
- 14- Exley, K y Dennick, R. "Enseñanza en Pequeños Grupos en Educación Superior. Tutorías, Seminarios y otros agrupamientos". 2. Condiciones para el éxito de la EPG. Narcea. España. 2007.