

XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

APRENDIZAJE TRANSFERENCIAL: CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA.

Prof. Dr. Alberto Carli y Prof. Lic. Beatriz Kennel.

Cita:

Prof. Dr. Alberto Carli y Prof. Lic. Beatriz Kennel (2004). *APRENDIZAJE TRANSFERENCIAL: CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/80>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/gmX>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

336 - APRENDIZAJE TRANSFERENCIAL: CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA

Autor/es

Prof. Dr. Alberto Carli; Prof. Lic. Beatriz Kennel

Institución que acredita y/o financia la investigación

Facultad de Medicina UBA

Resumen

Los alumnos presentan dificultades de aprendizaje en la formación médica. Frente a estas, desarrollamos una conceptualización teórica que privilegia el vínculo docente-alumno en el proceso de la construcción del Conocimiento. Con el objetivo de realizar un aporte a su Epistemología desde 1999 nos abocamos a estudiar las características de los alumnos universitarios . En esta etapa intentamos identificar los diferentes Estilos de Aprendizaje con la utilización del CHAEA. Realizamos una investigación observacional, transversal, descriptiva sin hipótesis y cuali-cuantitativa en estudiantes de Medicina . Hecho anónimo y voluntario, la contraprestación fueron sugerencias para mejorar el aprendizaje a través de www.aprenditransfer.com.ar. Se debían responder todas las 80 frases, con un signo (+) si había acuerdo y con (-) si desacuerdo, para identificar el estilo predominante en ese sujeto. Cada cuestionario informó acerca de datos personales y socioacadémicos del estudiante. Los baremos de interpretación se realizaron tomando en cuenta valores relativos en relación al colectivo analizado. Resultados: Muestra 180 alumnos. Reflexivo: 15.4 +/- 3 , Teorico: 13.19 +/- 3.1, Pragmático 12.6 +/- 2.9 y Activo 10.84 +/- 3.1 Conclusiones: Se destacan las

dificultades del alumnado en los aspectos vivenciales necesarios en la construcción dialéctica del Conocimiento.

Resumen en Inglés

The students display difficulties of learning in the medical education. As opposed to these, we developed a theoretical conceptualización that privileges the bond educational-student in the process of the construction of the Knowledge. With the objective to make a contribution to its Epistemology from 1999 we led ourselves to study the characteristics of the university students. In this stage we tried to identify the different Styles from Learning with the use of the CHAEA. We made a observacional, cross-sectional, descriptive investigation without cuali-quantitative hypothesis and in Medicine students. Anonymous and voluntary fact, we made suggestions to improve the learning by www.aprenditransfer.com.ar . All the 80 phrases were due to respond, with a sign (+) if there were agreement and with (-) if discord, to identify the predominant style in that subject. Each questionnaire informed about personal and socioacadémicos data into the student. The interpretation scales were made taking in account relative values in relation to the analyzed group. Results: Sample 180 students. Reflexive: 15.4 +/- 3; Teoric: 13.19 +/- 3,1; Pragmatic: 12,6 +/- 2,9 and Active: 10,84 +/- 3,1 Conclusions: The difficulties of the pupils in necessary the existential aspects in the dialectic construction of the Knowledge stand out.

Palabras Clave

Aprendizaje - Transferencial - Estilos - Conocimiento

INTRODUCCION

Mas allá de la *docta ignorantia*, el problema del Conocimiento preocupó al sujeto

Humano desde el momento mismo en que pudo reconocerse como sujeto del lenguaje viviendo en Comunidad. Las Ciencias de la Salud, en el concepto de Pedro Laín Entralgo, abarcan el conjunto de saberes teóricos y prácticos que han sido adoptados en la Historia para la curación de los seres (humanos) enfermos o para preservar la salud de los sanos (1).

Si bien esta definición nos da un marco de referencia acerca de "aquello" de lo que se ocupan las Ciencias de la Salud, no deja en claro qué cosa es ese "aquello" y nada nos dice acerca de lo textual ni de lo contextual de los seres a los que se les preserva o recupera la Salud.

La pérdida de la Salud no es solamente un hecho biológico. Es, además, una pérdida en un sentido económico. En los términos de Pierre Bourdieu se verán afectados los distintos capitales con que cuenta cualquier individuo: económico, social, simbólico y cultural (2). Todos ellos en diferente proporción según la patología considerada, el tiempo de instalación de la misma, su ubicación en el imaginario social, etc. Piénsese en la pérdida de los capitales económico, simbólico, social y cultural que sufriría un médico con serología positiva para HIV.

Sin embargo, en nuestras escuelas de Medicina, seguimos poniendo un especial acento, una cierta mirada, en los aspectos biológicos de la Salud y de la Enfermedad, como si enfermar fuera sólo un hecho del orden de lo "natural".

A esta mirada se le deben sumar otras dos. La primera de ellas es la que centra su atención en cierto componente "social" del enfermar, en el cual la Salud o su pérdida implican un valor en sí mismo. La segunda será aquella en la cual "se habla" de la Salud y de la Enfermedad, algo del orden del discurso.

Resumiendo: podemos decir que hay una mirada biológica, otra social y una tercera discursiva o simbólica.

Una conocida frase dice que la guerra es un tema demasiado importante para dejarla en manos exclusivas de los militares. Una paráfrasis atinente al tema en cuestión diría que la Salud y la Enfermedad son temas demasiado importantes para dejarlos sólo en manos de los médicos.

Que esto está establecido en el imaginario social lo demuestra la existencia de diferentes profesiones que se ocupan de la Salud y la Enfermedad humanas: Psicólogos, Psicoanalistas, Kinesiólogos, Enfermeros, Biólogos, Farmacéuticos, Bioquímicos, Odontólogos y Médicos son todas profesiones legitimadas que, en su diversidad, muestran que Salud y Enfermedad tienen una cualidad fundamental para su caracterización: la de constituir un "complejo".

Este "complejo" tiene, para Samaja, y nosotros adherimos a esa manera de pensar, algunas nociones que podríamos denominar "nucleares": "Salud" (normalidad), "Enfermedad" (patología), "Curación" (terapéutica) y "Preservación" (profilaxis) (3). Ya en 1978 Canguilhem afirmaba que "sin los conceptos de normal y patológico el pensamiento y la actividad del médico son incomprensibles" (4) .

Planteado en estos términos es fácil concluir que existen en este "complejo" aspectos biológicos y aspectos culturales, estos últimos de ningún modo como prolongación de aquellos, sino como expresión de su superación dialéctica. Lo biológico implica normas a la manera de productos evolutivos, esto es puntos de llegada; lo cultural también exhibe aspectos normativos pero no ya como puntos de llegada, sino en su condición de conceptos fundantes, puntos de partida.

Las primeras son proposiciones que nos informan acerca de la realidad, de tal manera que les caben las categorías de verdaderas o falsas. Las segundas, al no informar sobre la realidad, no son ni verdaderas ni falsas, tan sólo ordenadoras (3).

Dicho esto nos encontramos ante otra de las muchas dificultades que el tema tiene: la ontológica. ¿De qué se ocupan, cuál es el objeto de estudio de las Ciencias de la Salud?. ¿Cuáles sus categorías?.

Hasta aquí hemos dicho que se trataría de eso que denominamos "Complejo Salud-Enfermedad". El siguiente problema será cómo construirlo, cómo "recortarlo", para que surja con claridad cuál es el territorio en el que "deben" moverse los médicos, su área de interés.

Enfermar-se no es lo mismo que ser enfermo. De la misma manera que un sano no es lo mismo que alguien que se ha curado. Estas cuatro condiciones, para las que utilizamos el pensamiento de Greimas (5) (No sano-Enfermo-Sano-No

enfermo) constituyen diferentes estados, frecuentemente olvidados en la enseñanza de grado. En los que Sano-no sano y Enfermo-no enfermo se presentan como términos contradictorios, recíprocamente excluyentes, carentes de significado en su predicación simultánea. Mientras que Sano- Enfermo y No sano-no enfermo son contrarios, autosubsistentes, en oposición sólo circunstancial. Sus efectos, el de ese olvido, se hacen sentir en la práctica profesional. Nuestro idioma, con los verbos "ser" y "estar" resume estas condiciones.

Que hay un ser humano "construido" en lo cultural, a partir de lo biológico, no es un tema de discusión y, sin embargo, esta dualidad evolutiva pareciera no ser recordada.

Otro de los aspectos a considerar, por su influencia en lo relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Medicina, es la clásica discusión acerca de cómo conocemos.

¿Qué es lo que condiciona que un alumno aprenda con un profesor, y no con otro?. ¿Cuál es la causa que hace que alguien sea capaz de llegar a ser un experto en determinadas áreas del conocimiento?. ¿Qué es lo que provoca que un alumno sea considerado mejor que otro?. ¿Qué hace que algunas áreas del conocimiento sean más atractivas que otras?.

"Pronuncia con respeto el nombre de maestro que es, después del de padre, el nombre más dulce que un ser humano puede darle a otro", en palabras de Edmundo D'Amicis sería tal vez una primera aproximación de respuesta a estos interrogantes. Alguien dijo que "donde ahora están los científicos estuvieron antes los poetas". Nadie duda de la libertad con que se mueven éstos, lo que les facilita el riesgo de sus afirmaciones.

Todos sabemos de los márgenes rigurosos que el método científico impone a cualquier tentativa de respuesta.

En compañía (y utilizamos este término intencionadamente) del profesor, el alumno de las Ciencias de la Salud se pone en contacto con un Real (el cuerpo enfermo), con el que establece una relación mediada por un discurso Simbólico (el de la Ciencia). En todo este proceso hay siempre un *otro* (profesor, alumnos,

enfermo) con los que se instala un juego especular en el que se arriesga el narcisismo, en su dualidad amor-odio y su consecuente monto de **Angustia**, un juego imaginario.

A los fines de una mayor claridad expositiva las siguientes figuras intentarán mostrar, de manera esquemática, cómo concebimos el interjuego de los tres registros. En éstas se desea hacer gráfico cómo, de acuerdo al modo en que se realice el mismo, el profesor, el alumno y el profesional tienen diferentes ópticas para mirar el complejo Salud -Enfermedad

En estos esquemas se ejemplifica cómo el accionar profesional podrá estar en un equilibrio (Fig.1), volcado hacia lo Real (Fig 2) donde sólo lo orgánico tiene entidad concreta, o inclinado hacia lo discursivo (Fig. 3). Se nos ocurren como imágenes médicas arquetípicas, en cada una de ellas: la del clínico, el cirujano y el profesional de la Salud Mental. También de lo necesario que, en diferentes circunstancias, la posición profesional se ubique según convenga. Frente a una emergencia médica, será obligatorio ubicarse fuertemente en el terreno de lo Real, pero bueno será no descuidar la existencia de los otros dos registros. Frente a un paciente con alteraciones de la conducta, será necesario posicionarse en el orden de lo discursivo, de lo Simbólico, pero también será importante recordar que, en ocasiones, tiene su asentamiento en causas biológicas concretas.

Imaginemos cómo se darán las relaciones establecidas entre individuos (profesional-profesor, estudiante y paciente) en los que no se dé la coincidencia en sus maneras de ver la realidad. Agreguemos ideología y marcos teóricos y tendremos así un cuadro que nos llevará a preguntarnos si es posible el abordaje del Complejo Salud-Enfermedad desde una visión única. Sí, como dijimos antes, este tema es demasiado importante como para dejarlo en manos exclusivas de los médicos.

La necesidad de una comunicación con sus semejantes que mencionáramos arriba, la expresión de ideas y los efectos causados por éstas hace que surjan preguntas constantemente acerca de las connotaciones que se articulan alrededor de ese encuentro: ¿qué se busca?, ¿qué se encuentra?, ¿cómo se sabe?, ¿en qué consiste?.

Un recorrido histórico por la Filosofía o la Pedagogía nos pone en contacto con el esfuerzo que los pensadores de todos los tiempos han realizado para intentar alguna respuesta a estos interrogantes.

Una muestra de ese esfuerzo lo dan las Ciencias de la Educación llegando a abarcar un conjunto de saberes teóricos y prácticos que han sido adoptados a lo largo de dicha Historia para el abordaje del problema específico de la transmisión del Conocimiento.

Cuando alguien trabaja como agente de Educación supone ser, por un lado, poseedor de un bagaje teórico que le permite sustentarse sólidamente en la transmisión del conocimiento y, por el otro, articulador del componente del contexto social de su ejercicio. Sin embargo, los datos de la experiencia muestran que lo complejo de la realidad social, en muchas oportunidades no contempla estrategias que faciliten la implementación de dicha articulación.

Así una dificultad, habitual en el ejercicio profesional, es el salto epistemológico necesario para justificar los hallazgos en el campo de la praxis en relación al marco teórico que lo sustenta, ya que quien actúa en el área de Educación tiene con frecuencia frente a sí situaciones que requieren de un correcto abordaje metodológico para la resolución de los interrogantes que se le presentan.

Se torna, por lo tanto, necesario identificar los caminos que lleven a la construcción de un andamiaje teórico-práctico que le permita al Docente posicionarse con un pensamiento crítico y riguroso frente a su realidad concreta para dar respuestas efectivas a los problemas de su trabajo diario.

Pero, ¿Cómo abordar el complejo proceso de culturización del sujeto humano?

Que hay un ser humano “construido” en lo cultural, a partir de lo biológico, pareciera no ser un tema de discusión y, sin embargo, esta dualidad evolutiva es frecuentemente olvidada. En especial cuando banderas biólogos y psicólogos son izadas como estandartes enfrentados en una batalla para determinar el criterio de verdad de numerosos marcos teóricos a la hora de dar cuenta del sustrato primogénito en la problemática gnoseológica.

En este sentido, posicionarse en un reduccionismo sería quedarse mirando una sola cara del Proceso que lleva a un sujeto a ingresar al mundo de la Cultura .

Para pensar este Proceso volveremos a Greimas (5) , superando la antinomia binarista *Salvajismo- Cultura* y abandonando la tríada que incluiría el *Proceso* que permite el pasaje de un estado a otro, para posibilitar una articulación de negación e identidad de ambos términos que permitan a la vez nuevas generaciones de sentido y nuevas categorías.

Otro de los aspectos a considerar, por su influencia en lo relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje es la clásica discusión acerca de “ ¿cómo conocemos?” .

La misma está articulada a partir de los diferentes paradigmas epistemológicos presentes en la dicotomía (en estos tiempos creemos que en vías de superación) *cuantitativa* (descubrir, explicar y generalizar) y *cualitativa* (comprender, interpretar, captar y reconstruir significados).

Desde la Teoría Psicoanalítica puede abordarse al sujeto humano desde tres registros: el Real, el Simbólico y el Imaginario (6). El primero, asimilable en un punto (y de manera parcial) con lo que previamente denominamos “ natural o biológico” ; el segundo superponible a los conceptos de “ social” y “ discursivo” . El Imaginario, abstracción de encuentro de los otros dos registros, pareciera no

tener un lugar en la consideración de la problemática del complejo proceso Enseñanza-Aprendizaje, tanto en lo que hace al ejercicio profesional como en lo que se refiere a los procesos de Enseñar y Aprender.

Y sin embargo, en la práctica profesional cotidiana , ¡cuánto del Imaginario se pone en juego, tanto por parte del sujeto portador del conocimiento, como de los intervinientes en ese complejo (Objeto de Conocimiento-Docente y Estudiante)!

Limitar esa intervención al ámbito de lo biológico, lo social o lo discursivo es, a la luz de lo que venimos exponiendo, por lo menos incompleto.

Así, aparecen algunas preguntas, entre otras: ¿cómo transmitir el acervo totalizador de la práctica y la teoría en las Ciencias?; más aún ¿ es esa transmisión posible?. O bien, no existe tal transmisión, sino una construcción colectiva entre docentes y alumnos. Con lo que estaríamos obligados a plantearnos que, si esa construcción existiera y fuera verdadera, ¿cuáles serían los cimientos que la sustentan?.

Aquí deberemos detener nuestra atención en los procesos de Enseñar y Aprender porque consideramos que cabe alguna referencia al respecto. Hace falta una mirada analítica profunda en la dinámica que desde el registro imaginario se da entre los que participan de la particular complejidad de dichos procesos.

Una situación de aprendizaje puede esquematizarse como en la figura que, modificada por nosotros, Alonso, Gallego y Honey ilustran en su trabajo “ *Los estilos de Aprendizajes*” (7) (Fig.4)

Esta figura muestra cómo alguien puesto en una situación de aprendizaje pondrá en juego un **estilo** propio y particular de enfrentar la problemática. Así articulará sus “ conocimientos y destrezas” con los “ textos y contextos” de su singularidad

para producir un “saber” y relacionarlos con las “actitudes y emociones” que motiven un “querer”.

La resultante de combinar “actitudes y emociones” con “conocimientos y destrezas” será la característica de posibilidad: “poder”. El resultado final, a modo de una suma algebraica de los tres componentes, será un “hacer”. Dicho de otra manera: para hacer, hay que querer, saber y poder.

Los autores mencionados, en su libro, aluden al “contexto”, concepto que a nuestro criterio, es insuficiente para abarcar la totalidad influyente en una persona singular, razón que nos lleva a introducir en consideración al “texto” de un sujeto, esto es: a tener en cuenta su historia, su recorrido de vida, lo que él y de él se dice.

Desarrollar el “saber” y el “poder” pareciera ser accesible, si bien presenta dificultades técnicas indudables, y de esto son ejemplo suficiente los numerosos libros y publicaciones dedicados a la transmisión (discursiva, simbólica, mediante el uso del lenguaje) de todo un arsenal pedagógico y didáctico.

El tema del “querer” nos obliga a penetrar en un territorio en el que se entrecruzan circunstancias históricas personales, momentos y lugares en el que ellas han ocurrido, dando lugar (esto es *permitiendo*) a que se instalen las emociones y actitudes adecuadas para poder “hacer”. Cómo estimular el “querer hacer” es un tema que desafía nuestra creatividad como docentes.

Hasta aquí planteamos el abordaje de la **subjectividad** a partir de los tres registros mencionados (Simbólico, Real e Imaginario). Y también enfatizamos como siempre se han privilegiado ilusoriamente los dos primeros sin tener en cuenta el enorme peso del tercero. Y decimos ilusoriamente habida cuenta de lo inaccesible que es lo Real, más allá de las fantasías que de su apropiación tenga quien se acerque al objeto de su interés cognoscitivo.

En consecuencia, intentamos explicar con la figura 5 la propuesta que nos surge para tratar de entender una situación de aprendizaje anudada en los tres registros y en relación con el Estilo propio de cada alumno.

Nuestra idea es que la combinación del “ Real” con el “ Simbólico” permitiría algo del orden del “ saber” , éste con el Imaginario algo del orden del “ poder” y este último con el “ Real” algo del orden del “ querer” . La interacción de los tres registros, en una armónica combinatoria, permitiría el “ hacer” , entendiéndolo como algo del orden de los hechos, de lo concreto.

“ Un objeto completamente único- si es que tal cosa fuese imaginable- no podría ser descrito. Al carecer de conexiones metafóricas, sería inexpresable” (8).

Esta afirmación gana en contundencia cuando, en el terreno de la patología del lenguaje (las afasias) leemos que “ decir lo que es una cosa es decir a qué se parece” , como señala Jackson al referirse a expresiones a las que denomina *Cuasimetafóricas*, por no presentar una transmisión de significado deliberada (9).

Los dos párrafos precedentes tienen como objetivo llamar la atención sobre un aspecto del lenguaje, **la Metáfora**, ampliamente abordado por la Semiótica, la Lingüística, el Psicoanálisis, la Atropología, la Literatura, la Retórica, la Filosofía y alguna otra disciplina que, injustamente, de seguro olvidamos.

Wittgenstein afirmaba que el límite de su mundo estaba demarcado por la diversidad y la amplitud de las palabras de que era dueño.

Por otro lado, la fuerte influencia positivista produjo entre otras cosas: 1) que se identificara Ciencia con Conocimiento; 2) que se redujera la Teoría del Conocimiento a una Teoría de la Ciencia ; 3) que importantes estrategias epistémicas como **la Analogía** perdieran relevancia.

Ésta es una manera de *inferir* que nos acompaña desde temprana edad. ¿Qué otra cosa más que hacer analogía hace el bebé cuando le sonrío a otro rostro, *semejante* al de su madre, responsable de su vida?. Basta observar el llanto o la indiferencia con que reciben a otra persona con algún *rasgo* (anteojos, barba,

bigote, color o ausencia de cabellos) que lo diferencie, *que lo haga menos analógico*.

“ Comencemos por caracterizar la inferencia por analogía según sus aspectos formales. Llevamos a cabo una analogía cuando tenemos como premisa la proposición que afirma que el rasgo que tenemos planteado nos evoca el rasgo de *otro* fenómeno, pero que nos es *muy familiar*” (10).

Con esta cita expresamos nuestra idea de Analogía. Esta forma de inferir, tan discutida en sus aspectos lógicos, es *una* de las maneras con que los seres humanos nos acercamos a la posibilidad, al origen y a los aspectos ontológicos del conocimiento. Una frase del lógico estadounidense Ch.S.Peirce alcanzaría para dar razones contundentes acerca de qué se está hablando, cuando dice que “ Ciencia significa para nosotros una forma de vida” (11). Este pensador norteamericano entendía a la Ciencia como viva, en la vida concreta de los hombres en busca de la verdad, esa entelequia tan significativa para nosotros, los humanos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el objetivo es posibilitar en los alumnos el desarrollo de eso que se llama *abstracción*, entendiendo por tal a “ conocer la esencia del objeto real cuya posesión por el sujeto se llama entonces conocimiento” (12). Y para ello es que intentaremos mostrar cómo utilizamos la **Metáfora** y la **Analogía** (que la incluye) en la exposición didáctica de fenómenos que, con frecuencia, implican una enorme dificultad de comprensión por parte del auditorio no especializado, dejando constancia de que no estamos seguros, y para eso estamos trabajando con un equipo inter y transdisciplinario en las investigaciones en curso, arriba mencionadas, de que la presente propuesta sea de utilidad para *todos los alumnos*.

“ La analogía nos sirve para encontrar regularidades, la abducción para hipotetizar utilizando las mismas, la deducción para poner a prueba las hipótesis y la inducción para validarlas. Pero la única que agrega conocimiento es la analogía” (el subrayado es nuestro) (13). Esta cita, riquísima en su contenido, nos está hablando de cuál es el uso de la analogía para la aprehensión de saberes así como de la multiplicidad de caminos que el hombre debe recorrer (y recorre) para

obtenerlos y, si la ponemos en este lugar, es porque pensamos que la manera en que se aprende (se *incorpora* conocimiento) no ha de ser muy diferente de la manera en que se *descubre*. No puede escapárse nos que no tiene poder explicativo ni probatorio, que para eso estará la *contrastación* con el adecuado soporte empírico y teórico con lo cual queremos dejar en claro sus límites epistémicos.

Borges, citando a Lugones, decía que en el principio todas las palabras fueron metáforas; sin metáforas sería imposible hablar y, creemos, que sin analogías sería imposible conocer. En nuestro criterio la Metáfora es a la Teoría del Lenguaje lo que la Analogía es a la Teoría del Conocimiento.

No escapará al lector que la analogía está en relación con un registro Imaginario.

Una Teoría del Conocimiento que ponga su acento en la construcción del registro Imaginario deberá, necesariamente, implementar estrategias de enseñanza que posibiliten la transmisión de elementos indispensables a ser considerados en el encuentro con el otro.

Será precisamente en la situación dialéctica del encuentro ¹⁴entre el alumno y el docente donde se dará una instancia superadora: la **Transferencia** (14) .

Entendida como el eje del vínculo que se establece con un semejante, en una particular situación como es la situación de construcción del Conocimiento, será justamente la Transferencia la que, en la relación alumno-maestro, venga a dar cuenta de la efectividad de las estrategias pedagógicas utilizadas.

Si hacemos un análisis retrospectivo de nuestros encuentros con alumnos descubriremos en su dinámica, la de la Transferencia, los datos que por lo menos nos llevan a un replanteo del quehacer docente identificándola como un inobservable, pero pasible de una percepción indirecta, en función de sus efectos positivos o negativos.

La pregunta queda planteada: ¿cómo construir conocimientos a partir de un inobservable?. Concretar una currícula estará en relación con las características del objeto de estudio pero, por otro lado, y de manera directa, con una construcción en la que se contemple esta dinámica particular, puesta en marcha a la hora de un encuentro entre sujetos parlantes y siempre presente en la relación alumno-profesor.

Podemos aplicar, siguiendo con rigor, paso a paso, los principios de un buen aprendizaje y proponernos fomentar que éste sea significativo, a partir de considerar el bagaje cognoscitivo aportado por nuestros alumnos. Pero será sólo a partir de un **Proceso de Enseñanza-Aprendizaje Transferencial*** que se posibilitará el acceso a los mecanismos de un verdadero pensamiento crítico/formal/abstracto, indispensable en toda *praxis* profesional.

Entendemos por **Aprendizaje Transferencial*** a aquél que surge en el marco de una relación particular como la del docente-alumno, que pone en juego una dinámica inconsciente por parte de cada uno de los participantes de la díada y que, en un movimiento superador, permite la transmisión-apropiación del Conocimiento.

Es en transferencia que el alumno encuentra los modos de apropiarse del Conocimiento (dentro de él, con su bagaje previo; fuera de él, en los libros, y en su profesor),

En este punto se torna pertinente volver sobre nuestras reflexiones acerca del “querer”

Un *Aprendizaje Transferencial** podría representar el adecuado estímulo que posibilite la instalación del sujeto (alumno) en una gramática del Deseo que le permita encontrar un modo singular para interactuar con el Conocimiento. Poder moverse en esos márgenes, en ese territorio de la Angustia ineludible, será lo que defina las posibilidades de acceder o no al Conocimiento.

A menudo nos preguntamos por el desinterés de nuestros jóvenes por diversas expresiones de la Cultura. A diario nos sorprendemos ante las expresiones de violencia que nos muestra la Sociedad, nos inquietamos por el uso de drogas, por la pobreza del lenguaje, por la prevalencia cotidiana de lo tanático. En fin: por la caída universal de lo Simbólico.

Lograr la categoría de persona humana fue el fruto de una evolución de miles de años, en la que aterrados por lo desconocido (lo Real) nuestros antepasados biológicos *imaginaron* cómo era y lo *simbolizaron* para poder hacer partícipes a sus congéneres de la Idea que tenían acerca de Eso, la Cosa.

De manera esquemática hemos mencionado la manera en que se construye el Conocimiento. A partir de una pregunta, de una duda, de la Angustia. Pero si todo el dispositivo social se encamina hacia el hedonismo como fin último, si se proscribe la Angustia, negándole entidad, ¿por qué extrañarnos de que en esta etapa denominada Postmodernismo haya una caída del orden simbólico?. Si en lugar de tramitarla, mediante cualquiera de las formas de la creación, practicamos una suerte de negación ontológica, y con ello una negación de nuestra condición humana, indisoluble de nuestra condición de seres angustiados, mortales, frágiles, vulnerables.

Evidentemente no es el objetivo de este trabajo realizar un análisis de tal problemática pero se trata de un esfuerzo por hacer un aporte a la comprensión de las dificultades que encontramos todos los días en nuestra tarea docente. Ya que si nos preocupamos exclusivamente de los aspectos relacionados con el “saber” y el “poder” estaremos haciendo un esfuerzo estéril calificando como “de insuficiente capacidad intelectual”, “desinterés por el Conocimiento” etc., etc. a nuestros jóvenes los que, en definitiva, son emergentes del atravesamiento social que mencionábamos más arriba. Y que, en un alto porcentaje presentan un déficit simbólico que dificulta su acceso al Conocimiento, encontrándose en los Programas curriculares vigentes pocas (o ninguna) estrategias pedagógicas que

les permitan tramitar la Angustia y favorecer el desarrollo de la condición de individuos deseantes.

Cuando nos preguntábamos acerca de las particulares condiciones en que se da el aprendizaje, con un profesor y no con otro; o acerca de las preferencias por determinadas áreas disciplinarias; o por las razones de rendimientos académicos diferentes, no teníamos respuesta. Una primera aproximación podría ser lo planteado hasta el momento. Sin embargo, esto es insuficiente. El *Aprendizaje Transferencial** es un modelo pedagógico destinado a instalar el Deseo por el Conocimiento, no la manera en que puede accederse al él.

En el camino del Conocimiento los seres humanos recurrimos a estrategias que nos son familiares. Los esquemas mentales utilizados son siempre aquellos que se nos han instalado y han mostrado su eficacia, no siendo el presente proyecto destinado al abordaje de una explicación acerca del modo en que ello ocurre. De tal manera cada individuo tiene un modo particular de respuesta frente a los problemas de Conocimiento. Por lo que consideramos importante la identificación de los **Estilos de Aprendizaje**. Diferentes autores (Gadamer, Stenberg) (15) han desarrollado teorías acerca de las maneras en que el pensamiento humano enfrenta los problemas de Conocimiento. Diríamos que existe consenso teórico con respecto a la idea de lo multifacético de la inteligencia humana, lo que en sí mismo entraña una dificultad por un lado conceptual, pero de manera mucho más acentuada desde lo operacional. La sola mención de estas dificultades presenta con claridad los problemas inherentes a su abordaje investigativo. En razón de esto es que decidimos, por los antecedentes que lo han validado y por ser un instrumento de fácil administración, la utilización del CHAEA (*Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje*).

Más arriba decíamos de la complejidad existente en el abordaje de la realidad. En los tiempos que corren no es novedoso mencionar la pérdida de simbolización experimentada por toda la Humanidad. Pérdida que se expresa en los crecientes niveles de violencia, en el incremento del uso de drogas, en las cotidianas

violaciones de las normas. Como docentes creemos percibir este fenómeno en las dificultades que tanto en el orden verbal como escrito se experimenta en el Lenguaje. Y si el Lenguaje es condición necesaria para la confirmación de nuestro status humano, se torna herramienta insustituible a la hora de abordar el Conocimiento. Es así que imaginamos, como un segundo aspecto a considerar la necesidad de evaluar tanto los aspectos semánticos como los relacionados con los esquemas puestos en juego en el momento de la **conceptualización de las palabras**. El proceso de enseñanza -aprendizaje implica, entre otros, un fenómeno comunicacional con lo que va de suyo el uso del lenguaje y las dificultades que el mismo trae aparejado. El lenguaje no sólo tiene importancia en los aspectos comunicacionales, sino que además conlleva una condición estructurante del aparato psíquico, con sus lógicas consecuencias en el pensamiento. “ *Una palabra es un microcosmos de conciencia humana*” decía Vygostki en su libro *Pensamiento y Lenguaje* (16), y así lo entendemos .

Un tercer aspecto nos parece relevante para el abordaje de las dificultades de los alumnos universitarios respecto del problema del Conocimiento, esto es: la capacidad de aprendizaje inmediato. Los esquemas de pensamiento que son necesarios para el proceso de aprender en un determinado tiempo revelan la presencia de un pensamiento abstracto que permite ejecutar una coordinación visomotora determinada.

Poder tomar contacto con el modo de acercarse al objeto de conocimiento por parte de sus alumnos, saber de sus dificultades lingüísticas y qué tipo de esquema se pone en juego en su aprehensión, le permitirá al profesor no solamente favorecer un Aprendizaje Transferencial, sino fundamentalmente recortar su individualidad y con ello implementar estrategias pedagógicas adecuadas a aquello que habremos de evaluar.

¿Cómo no tomar en cuenta, a la hora de programar la enseñanza de los contenidos, el predominio de aquellas áreas más favorablemente desarrolladas en nuestros alumnos para poder comprender cuáles pueden ser las dificultades que

aparezcan y en consecuencia, cómo solucionarlas? . ¿Cómo no hacer el intento de identificar en los alumnos el significado dado a las palabras, su uso y la articulación puesta en juego? ¿Cómo no darle importancia a la información acerca de las capacidades ejecutivas del aprendizaje?

El desafío que se nos presenta en los inicios del presente siglo tiene que ver con ciertas particularidades que tiene el Conocimiento. Lejos están los tiempos en que alguien llegaba a dominar todo el saber de su época, tal condición nos parece impensable.

Por otro lado, ¿qué es aquello que alguien debe saber al finalizar su carrera de grado?. La respuesta estará implícita en las definiciones que se tomen en lo referente a los perfiles profesionales. Pero estos perfiles difícilmente tengan, empujados por la velocidad de estos tiempos que incluyen a la Ciencia, la permanencia de otros momentos históricos.

Aprender es, como dijimos antes, saber hacer. Pero sería raro que alguien pudiera afirmar que sabe hacer algo, cuando ese algo es superado por cambios que ocurren con mayor rapidez de lo que los adelantos tecnológicos pueden instalar en sus programas de enseñanza. Dicho de otra manera: entendemos que el desafío de estos tiempos será aprender a utilizar el pensamiento como una herramienta.

Hay autores que se han ocupado especialmente de dar respuesta a algunos de los interrogantes que nos hemos planteado hasta aquí. Coincidentes con nuestra intención, les ha interesado estudiar la inteligencia, en tanto estrategia de vida y no solamente en sus dimensiones potenciales ni cognoscitivas, asumiendo que altos niveles de inteligencia logrados como una construcción cultural, serán factores primordiales en el logro de altos niveles de creatividad. (Sternberg ; Honey).

Tradicionalmente la enseñanza se basó en una suerte de transmisión del arsenal teórico históricamente vigente y su consecuente aceptación por parte de los

alumnos. Esto trajo aparejado un modelo hegemónico de enseñanza centrado en el profesor, una recreación del diálogo del amo y el esclavo sin una dialéctica superadora, con la acumulación de conocimientos que rápidamente perdían vigencia, en virtud de la velocidad de los cambios al que el mundo contemporáneo está expuesto.

Como contrapartida apostamos a una propuesta que intente favorecer, no tanto el aprendizaje de contenidos sino la instalación, en la mente de los alumnos y discípulos, de una actitud que les permita aprender y desaprender con soltura y sin rigidez la dinámica de un pensamiento crítico según los lineamientos del estilo propio de cada uno, dado en gran medida por el texto de su estructura como sujetos del lenguaje.

Podrá alegarse que la promoción de esa actitud se verá seguramente dificultada por el alto número de cursantes y las resistencias al cambio de muchos profesores. Son ellas dos variables relevantes que deberán tomarse en cuenta en el análisis de nuestra realidad universitaria.

Pero la enseñanza masiva, característica del modelo Tradicional, no implica una condición insalvable en la identificación de la singularidad de nuestros alumnos. Tan sólo serán necesarias estrategias como las del presente proyecto que permitan pesquisar el estilo de pensamiento puesto en juego por cada uno de ellos frente al problema del conocimiento, para inferir el modo de construcción del Conocimiento que podremos esperar.

* Carli, Alberto y Kennel, Beatriz

“Proceso de enseñanza-aprendizaje transferencial.: Una propuesta para la singularidad” UBA, Facultad de Medicina, 2das. Jornadas de Cambio Curricular (Octubre 2001)

BIBLIOGRAFÍA

- 1) Lain Entralgo, Pedro (1961) *La historia clínica. Historia y teoría del relato patográfico*. Salvat, Barcelona.
- 2) Bourdieu, Pierre(1988) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Ed.Taurus, BuenosAires.
- 3) Samaja, Juan(1997) *Fundamentos Epistemológicos de las Ciencias de la Salud*. Tesis de Doctorado, Escola Nacional de Saude Publica, Río de Janeiro.
- 4) Canguilhem, George(1978) *Lo normal y lo patológico*. Ed. Siglo XXI, México.
- 5) Greimas, Julien(1976) *Semántica estructural*. Ed.Gredos, Madrid.
- 6) Lacan, J. *El Seminario. Libros 1,3 y 11*. Ed. Paidos, Buenos Aires,
- 7) Alonso CM, Gallego DJ y Honey P.(1994) *Los estilos de aprendizaje*. El Mensajero, Bilbao.
- 8) Hayles NK.(1993) *La evolución del caos. El orden dentro del desorden en las ciencias contemporáneas*, Barcelona, Ed. Gedisa.
- 9) Jacobson R. y Halle M. (1973) *Fundamentos del lenguaje*. Ed. Ayuso, Madrid.
- 10) Samaja J. *La ciencia como proceso de investigación y dimensión de la cultura. Parte II. Aspectos lógico-epistemológicos* , en prensa.

- 11) Peirce Ch.S. *Collected papers*, Hartshorne y Weiss.
- 12) Marí EE. (1974) *Neopositivismo e ideología*, Buenos Aires, Eudeba.
- 13) Habermas J. (1990) *Conocimiento e interés*, Buenos Aires, Taurus.
- 14) Freud, Sigmund(1995) *Obras Completas, Vol. VII, pág. 101*. Amorrortu editores, Buenos Aires. *Vol XII - Trabajos sobre técnica psicoanalítica*. Amorrortu Ed., Buenos Aires.
- 15) Sternberg, Robert (1996) *Successful intelligence*.
- 16) Vygotsky L.S. (1987) *Pensamiento y lenguaje*, Ed. La Pléyade, Buenos Aires.