

## ENTREVISTA

**Trabajo metodológico: vía para dirigir el proceso enseñanza aprendizaje, no algoritmo de tareas**

**Methodological work: a way to guide the teaching-learning process and not an algorithm of tasks**

**Marta Pernas Gómez**

Doctora en Ciencias de la Educación Médica. Profesora Titular y Consultante. Especialista de II Grado en Fisiología Normal y Patológica. Facultad de Ciencias Médicas "Dr. Salvador Allende". Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. La Habana. Cuba. Correo electrónico: [mpernas@infomed.sld.cu](mailto:mpernas@infomed.sld.cu)

**Entrevistadora: Dra. Maritza Franco Pérez**

**Palabras clave: trabajo metodológico, educación médica.**

**Key words: methodological work, medical education**

---

**Currículo**

**Marta Pernas Gómez**

<http://www.revedumecentro.sld.cu>

274

Nació en La Habana, el 30 de julio de 1950. Graduada de Doctora en Medicina en la Universidad de La Habana en 1974. Especialista de I Grado en Fisiología Normal y Patológica (1980). Especialista de II Grado en Fisiología Normal y Patológica (1989). Máster en Educación Médica (2003). Doctora en Ciencias de la Educación Médica (2013). Categorías docentes: Instructora: 1977; Asistente: 1984; Auxiliar: 1989. Titular: 2000. Profesora Consultante de la Facultad "Dr. Salvador Allende", ISCMH, enero de 2008.

Ha desempeñado las siguientes responsabilidades académicas: Jefa de Departamento Docente de Ciencias Fisiológicas (1982); Directora de Unidad Docente (1983-1985); Subdirectora General del Instituto de Ciencias Básicas y Preclínicas (ICBP) Victoria de Girón (1988-1990); Decana de la Facultad de Ciencias Médicas "Dr. Salvador Allende" (1990-1996); Vicerrectora Docente ISCMH (1997-2003); Asesora de la Vicerrectoría de Desarrollo (actual Grupo de Desarrollo del Centro de Desarrollo Académico en Salud) de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. (2003). Ha impartido docencia de posgrado en Brasil, México, Perú y Bolivia.

Otros datos de interés: Ha presentado trabajos en más de 80 eventos nacionales e internacionales. Tiene 53 publicaciones en reconocidas revistas científicas, nacionales e internacionales; Miembro Numerario de la Sociedad Cubana de Ciencias Fisiológicas (1984); Miembro Fundador de la Sociedad Cubana de Educadores en Ciencias de la Salud (SOCECS) y su Vocal. (1993). Secretaria de la SOCECS (2008-2013); Miembro de la Sociedad Cubana de Historia de la Medicina (1996); Miembro de la Cátedra de Bioética de la Facultad "Calixto García"; autora, coautora o colaboradora en diversas investigaciones biomédicas o de educación médica; coautora del currículo de estudio de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad Privada "Antenor Orrego" de Trujillo, Perú (1996); autora del perfeccionamiento curricular para la carrera de Medicina de la Universidad Privada de Tacna, Perú (2004, 2005); autora del perfeccionamiento curricular para la carrera de Odontología de la Universidad Privada de Tacna, Perú (2005); miembro fundador del comité académico de la Maestría en Educación Médica (desde 1998); Presidenta, Secretaria, Miembro u oponente de numerosos Tribunales Estatales y de Maestría; tutora de varias tesis de la Maestría de Educación Médica de maestrantes de Cuba, México y Brasil, con resultados satisfactorios.

Miembro del Consejo Editorial y árbitro de la Revista de Educación Médica Superior (desde 1999), de la Revista Habanera de Ciencias Médicas (desde 2002). Colaboradora de la revista EDUMECENTRO desde su fundación. Árbitro de las revistas Multiciencias y MEDICC Review. Miembro de todas las Comisiones Nacionales de carrera en ciencias médicas. Presidenta de tribunal para la promoción de categorías docentes de la Facultad de Ciencias Médicas "Dr. Salvador Allende". Es militante del PCC desde 1980.

Ha recibido los siguientes reconocimientos: Distinción por la Educación Cubana (MES, 1995). Medalla José Tey. (2002). Orden Frank País (2008). Distinción Manuel Fajardo Rivero (SNTS, 1996). Diploma de Profesor de Honor otorgado por la FEU de la FCM "Dr. Salvador Allende" (1997). Diploma Profesor XIV Festival otorgado por la FEU de la FCM. "Dr. Salvador Allende (1997). Diploma X Aniversario de la FCM "Dr. Salvador Allende" por trabajo destacado en la docencia durante 10 o más años (1998). Distinción XX Aniversario del ISCM (1998). Vanguardia Nacional del SNTS en 1989, 1994, 1995, 1997, 1998, 1999. Destacada Provincial del SNTS 2002, 2003, 2004, 2005, 2006. Destacada Municipal 2007, 2008. Reconocimiento académico de la Universidad Privada de Tacna por la labor profesional desarrollada (2004). Resolución Rectoral 535-2005-UPT-R, galvano y Diploma de reconocimiento de la Universidad Privada de Tacna, Perú (2005). Resolución Decanal 201-2005-UPT/FAMH-D de la Escuela Profesional de Medicina Humana de la Universidad de Tacna (2005).

## INTRODUCCIÓN

Es muy grato tener la oportunidad de expresar mi agradecimiento y satisfacción por la invitación recibida de la profesora Maritza Franco Pérez, porque representa una ocasión para responder preguntas relacionadas con el trabajo metodológico, el cual considero muy importante para la gestión de calidad de la formación de los profesionales de la salud. Es un aporte de Cuba a la educación superior y creo que su desarrollo en los años 1980 y 1990 está

muy relacionado con el prestigio que ha tenido la universidad cubana de ciencias médicas en América Latina y en otros contextos.

Este tema me hace evocar de inmediato dos figuras que ya no están físicamente entre nosotros, pero durante varias décadas contribuyeron de forma notable a la formación docente de muchos profesores de ciencias médicas. La profesora Margarita Neyra Fernández fue la primera persona que me ayudó a comprender la importancia de dirigir el proceso de formación sobre bases científicas. Su legado está en las decenas y decenas de profesores de ciencias médicas que ayudó en la "carrera" profesoral, tanto desde su departamento docente en el ICBP "Victoria de Girón", como desde la Vicerrectoría Docente del Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana, actual Universidad de Ciencias Médicas de La Habana (UCMH). La segunda persona es el Dr. Fidel Ilizástigui Dupuy, a cuya obra y contribución al desarrollo de la educación médica en Cuba habría que dedicar algunas entrevistas de varios de sus discípulos. Pienso que todo lo que se ha hecho en los últimos 30 años y lo que se seguirá haciendo durante otras décadas por venir, está indisolublemente ligado al pensamiento y obra de este hombre.

He tenido la oportunidad –que considero un privilegio– de transitar por toda la pirámide docente, desde profesora de un colectivo de asignatura hasta vicerrectora docente, de manera que las opiniones que expresaré en esta entrevista se han conformado a partir de muchas horas de estudio de toda la teoría científica que he necesitado para entender -en el curso de su contraste en la práctica- cómo cumplir al menos decorosamente cada una de esas responsabilidades. Puede ser que mi experiencia personal no coincida con la de otros colegas y eso ha de ser útil para enriquecer los criterios personales que pondré a consideración de todos los que se interesen en este tema.

Aunque en sus formas o modalidades no existe un esquema o estructura de aplicabilidad universal, el trabajo metodológico se sustenta en principios que sí pudieran encontrar una expresión concreta en cualquier universidad del mundo, con sus adecuaciones a la concepción que tenga cada una de su papel social y al modelo educativo que asuma cada una. En todos los

casos, sería la vía para superar la fragmentación de los currículos diseñados e impartidos según el modelo de enseñanza tradicional, que somete a los estudiantes a una atomización de los contenidos –conocimientos, habilidades y valores–.<sup>1,2</sup>

Para mí está claro que con la enseñanza tradicional -igual que ocurría en la comunidad primitiva o en el medioevo cuando nacieron las universidades– las personas aprenden. Eso afirman enfáticamente los que se preguntan por qué hay que complicar tanto las cosas para los profesores, por qué hay que estudiar pedagogía, didáctica, teoría del conocimiento y otras cosas más para ser profesor de ciencias médicas, por qué hay que fomentar la interdisciplinariedad en el trabajo de las asignaturas... Es cierto, es posible constatar que las personas pueden aprender por sí mismas algunas cosas o muchas cosas, pueden aprender por ensayo y error, sin un proyecto que oriente ese aprendizaje.

Lo que ocurre es que esas afirmaciones habría que acompañarlas con algunas preguntas: ¿qué aprenden esas personas?, ¿qué calidad tiene ese aprendizaje y sobre todo, qué eficiencia, eficacia y efectividad tiene ese aprendizaje? Ese es el aporte del trabajo metodológico. Ya no se puede aprender a la velocidad que lo hacían los estudiantes universitarios hace tan solo 50 o 60 años, ni con el mismo enfoque, ni la misión de la universidad es igual que entonces, porque el contexto ha cambiado y la universidad tiene que cambiar o deja de responder a su razón de ser.<sup>3-7</sup>

Creo que cuanto más se acelere el desarrollo del nuevo conocimiento, más difícil será discernir qué le sigue correspondiendo al pregrado como formación universitaria esencial para una habilitación laboral y qué debe desplazarse hacia el posgrado, en un sistema internamente articulado de formación continua, que conserve la pertinencia de la formación y marche al ritmo del desarrollo científico técnico contemporáneo. Para decidir acertadamente lo que hace falta garantizar con el pregrado y/o con el posgrado y poder proyectar y dirigir bien esa formación, no basta con dominar las ciencias médicas particulares, hace falta saber ser profesor y directivo universitario y eso se aprende en el trabajo metodológico, que no es un algoritmo de tareas, sino la vía para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje.

Entonces, al responder las siguientes preguntas, lo hago desde el presupuesto de que el sentido que tiene el trabajo metodológico es el de elevar la eficiencia, la eficacia y la efectividad del proceso de formación de profesionales y que él no se ajusta a recetas universales, sino a principios, que deben adecuarse a cada contexto y a las particularidades de cada carrera. Sin pretender disminuir la importancia que tienen todas las disciplinas que conforman los planes de estudio de las carreras de ciencias médicas, me voy a enfocar principalmente en el trabajo metodológico que debe servir de respaldo a una buena educación en el trabajo, porque ella es la forma organizativa que ocupa más del 60 % del fondo de tiempo total de todas nuestras carreras de pregrado dentro de la disciplina principal integradora y es la modalidad que predomina igualmente en el posgrado. Además, lo que se comente respecto de ella es válido para la totalidad de las disciplinas académicas.

#### Preguntas y respuestas.

##### 1. ¿Cómo lograr la excelencia en el trabajo metodológico?

Es una pregunta difícil de responder de forma exhaustiva, de manera que solo pretendo aportar algunas ideas acerca de lo que considero esencial, consciente de que la excelencia es un nivel de calidad que exige muchas cosas y no es estática, sino relativa y contextual, dialéctica.

Lo primero que debemos precisar es el referente de calidad que se ha de considerar para hablar de excelencia en el trabajo metodológico, cuyo contenido es la dirección de la formación de profesionales con ajuste a los modelos de egresados de los respectivos currículos. Partiendo del necesario carácter sistémico del proyecto de trabajo metodológico de una facultad de ciencias médicas y de cada una de sus carreras,<sup>8</sup> el resultado de su evaluación también debe reflejar ese carácter sistémico, debe derivarse de hechos concretos que demuestren que el trabajo de dirección académica ha tenido determinados frutos en la calidad de los procesos de formación y en sus resultados, los que podrán considerarse como un nivel excelente, bueno,

regular o malo del logro de los objetivos que se trazó esa facultad, según los indicadores y criterios de medida que se haya propuesto.

No se deben utilizar como indicadores las tareas que se propuso la facultad para lograr esos objetivos, porque el mero cumplimiento de una tarea no equivale a alcanzar los propósitos para la cual se propuso. Entonces, el momento clave, el de mayor valor estratégico para avanzar y desarrollar una facultad es aquel en que se fijan los objetivos a lograr en un período determinado y en cada curso académico, los que supuestamente toman como origen la correcta identificación de los problemas a resolver y/o de las metas de desarrollo a trazarse. Fijar los objetivos conlleva determinar su forma de evaluación. Ese es el punto de partida para aspirar a la excelencia en el trabajo metodológico.

Esa valoración de lo que ha logrado una facultad solo puede ser el resultado de considerar y evaluar previamente qué ocurrió con los objetivos trazados por todos los subsistemas que la conforman como organización para el trabajo metodológico, en la totalidad de las carreras que atiende y en la actividad de posgrado de esa facultad. Esto involucra todos los colectivos docentes –de asignatura, de departamento, colectivos de año de una determinada carrera, colectivo de cada una de las carreras que desarrolla la facultad- y los colectivos departamentales que jerarquizan los procesos de posgrado.<sup>9,10</sup>

Para lograr la excelencia en el trabajo metodológico hay que hacer mucho trabajo metodológico, con enfoque sistémico. Parece algo evidente. ¿Lo será para todos? No podemos dirigir nuestro trabajo docente como profesor o dirigir desde el punto de vista académico una asignatura, un departamento docente, una facultad o una universidad sin dedicarle mucho tiempo a estudiar y aplicar en la práctica lo que se estudia. Me refiero a estudiar la teoría y estudiar la realidad, para comprenderla y transformarla en lo que se requiera. Como en todos los procesos complejos, la formación de profesionales está continuamente plagada de problemas, algunos de los cuales se resuelven con acciones organizativas, con inversiones económicas, con decisiones administrativas de otro tipo...pero otros requieren ser investigados, estudiados en profundidad para darles solución, que puede ser diversa, de

acuerdo con la naturaleza de cada problema. Lo que todos ellos tienen en común es que necesitan ser oportunamente identificados y caracterizados, lo que solo se logra si dentro del propio quehacer docente existe una constante evaluación de lo que se hace.

Creo que una condición indispensable para lograr la excelencia en el trabajo metodológico en las universidades de ciencias médicas es que los directivos que toman las decisiones sobre la formación de nuestros profesionales y los profesores que llevan a la práctica esas decisiones, tengamos una clara comprensión de las particularidades de los procesos universitarios, de la necesidad de considerar en el pregrado las especificidades de cada carrera, del valor del trabajo metodológico tanto en la conducción del pregrado como del posgrado, para no perder poco a poco –con la improvisación– todo ese acervo y prestigio que ha acumulado la educación médica cubana durante décadas y para darle continuidad, estabilidad y profundización a la preparación del claustro, porque los procesos universitarios no funcionan adecuadamente a saltos. Una cosa es que las instituciones de educación médica superior realicen sus procesos habituales de funcionamiento; y otra, bien diferente, es que se desarrollen.

Otra condición necesaria para lograr la excelencia en el trabajo metodológico es contar con un claustro motivado por su labor profesoral, preparado según las diferentes categorías docentes que lo conforman, estable –o al menos relativamente estable– en su composición, y que renueve continuamente su preparación. Esa preparación tiene dos vertientes: la de la ciencia en donde se desempeña el profesor y la de la disciplina académica donde realiza su labor profesoral y desarrolla su maestría pedagógica. Son dos aspectos diferentes de esa preparación, muy relacionados, pero diferentes. No es lo mismo ser un excelente profesional que ser un excelente profesor. En el caso de los profesores del área clínica, cuando ambos aspectos de la preparación profesoral son objeto del trabajo metodológico, la búsqueda de la excelencia conlleva una enorme contribución a la calidad de la atención de salud que se brinda en las instituciones docente-asistenciales.<sup>11</sup>

En el caso de los profesores de las especialidades de ciencias básicas, la atención de ambos aspectos de forma equilibrada dentro del trabajo metodológico conduce a un mayor aporte de

estos especialistas a la calidad de la atención de salud que recibe la población, ya sea directamente, a través de determinados servicios que se derivan de sus investigaciones aplicadas, o indirectamente, con los resultados de sus investigaciones básicas. Una experiencia muy interesante sobre esto se logró en el ICBP "Victoria de Girón", en la década de los años 80 del pasado siglo, cuando el Consejo de Dirección de esa institución desencadenó el trabajo en varias líneas de desarrollo, siendo una de ellas la del perfil asistencial de los profesores especialistas de ciencias básicas biomédicas, a lo que se sumaron los psicólogos y profesores de formación profesional en otros campos científicos. Esta estrategia abrió un espacio académico muy interesante para la vinculación de los estudiantes, además de lo que significó para el desarrollo profesional del claustro.

Lamentablemente, no realizamos publicaciones sobre una experiencia tan favorable para el sistema de salud, pero todavía hay oportunidad de rescatar los testimonios de muchos de los participantes. Es una tarea pendiente.

Es muy común escuchar que la docencia eleva la calidad de la asistencia. Pero sabemos que eso no es algo automático, espontáneo. La docencia eleva la calidad de la asistencia cuando está insertada en un buen servicio, donde los profesores tienen una trayectoria académica que les permite mantenerse con una autoformación gradual y continua, existe un ambiente profesional y académico que les motiva y obliga a estudiar, y les permite exigir a los estudiantes lo mismo. En la práctica eso solo ocurre cuando ese servicio es evaluado por indicadores propios de un escenario de formación. Sabemos que no es lo mismo un servicio de salud que un escenario docente asistencial, aunque ocupen el mismo lugar en el espacio. Son cualitativamente diferentes. La evaluación de la calidad del ambiente de formación es parte del contenido de un buen trabajo metodológico. Eso es tan cierto para una asignatura de ciencias básicas o de formación general, que tiene como escenario un aula y/o un laboratorio, como para las que tienen lugar en los escenarios docente-asistenciales.

Cuando se habla de la dirección de procesos y la toma de decisiones, suele decirse que "lo primero es lo primero". Es indispensable que todos los profesores y directivos académicos conozcan los reglamentos que rigen los procesos en nuestras universidades y los currículos que

proyectan esos procesos para cada una de las carreras, especialidades o figuras del posgrado que sean objeto del trabajo metodológico, cuando aspiramos a llevarlo al nivel de excelencia. También parece una verdad de Perogrullo y tampoco lo es.

Un ejemplo que puede ser ilustrativo es el siguiente: en la fase actual de universalización de la educación médica superior –la municipalización en algunos centros se han tomado decisiones organizativas para el pregrado con cierto grado de generalidad, que no se ajustan a las exigencias de todas las carreras por igual. La carrera de Medicina forma un médico general para desempeñarse en la atención primaria. La carrera de Enfermería forma un enfermero general para desempeñarse en instituciones de cualquier nivel de atención del sistema de salud. Si se revisan los documentos curriculares se puede apreciar con facilidad que la carrera de Medicina puede proyectarse con un balance entre escenarios de la comunidad y centros hospitalarios de atención especializada que no se ajusta a las necesidades de la carrera de Licenciatura en Enfermería, porque el modelo del egresado de Enfermería contiene una proporción mayor de conocimientos y habilidades que los estudiantes no logran desarrollar fuera de los hospitales.<sup>12</sup>

He tenido la oportunidad de constatar que en nuestro país no existen dos facultades de ciencias médicas idénticas, ni siquiera dentro de una misma universidad. Las decisiones de dónde y cómo garantizar el cumplimiento de los objetivos que tributan al modelo del profesional de cada carrera debe ser el resultado del trabajo docente metodológico de cada facultad.

En resumen, el buen trabajo metodológico no se realiza en abstracto, es contextual y en el pregrado debe ser específico para cada carrera porque debe preservar el enfoque sistémico de los currículos. Las decisiones que se tomen acerca del proceso de formación de pregrado y posgrado deben partir del dominio de los reglamentos y considerar los objetivos a lograr. Superar las deficiencias que puedan existir en esto es una forma muy concreta de que las universidades de ciencias médicas respondan al llamado del presidente Raúl Castro, quien reiteradamente ha solicitado que todos le demos la debida prioridad a la institucionalización del

país, es decir, que actuemos con apego a las normativas y regulaciones existentes, que no dejen lugar al voluntarismo y las improvisaciones.

Es obvio que cada facultad debe tener funcionando todos sus colectivos metodológicos sobre la base del pleno dominio de esos documentos primarios (reglamentos y currículos) para poder aspirar a un mínimo de calidad, primer paso en el camino hacia la excelencia en el trabajo metodológico.

Otro aspecto a considerar cuando se aspira a elevar la calidad del trabajo metodológico es valorarlo en su justa medida como parte importante del plan estratégico de cada facultad, porque la formación de los profesionales –de pregrado o de posgrado– es un componente esencial de la misión de cada una de ellas. De lo explicado antes se infiere que el proyecto de trabajo metodológico (PTM) de una facultad no puede ser un plan rígido, sino una guía flexible en su concepción y aplicación, con aspectos generales y otros que deben adecuarse, según las exigencias de cada currículo, que se evalúa por sus resultados y no por las tareas realizadas. Lo mismo se puede decir para un departamento docente, un colectivo de asignatura, de carrera, de año o un colectivo para la atención de una determinada estrategia curricular.

## 2. ¿Cuáles serían los indicadores de excelencia o solo es cumplir con lo establecido en la 210/2007?

Dado que el trabajo metodológico es el que se realiza para dirigir el proceso de formación, sus indicadores de calidad habrá que buscarlos en los modelos de los profesionales a formar y en los objetivos que cada colectivo metodológico se haya fijado.

Lo que expresa el Reglamento puesto en vigor por la Resolución Ministerial 210 de 2007 solo alcanza a dar referencias para poder establecer indicadores de estructura del PTM e indicadores cuantitativos de cumplimiento de tareas. Considero importante que al evaluar los resultados del trabajo metodológico se incluyan indicadores de los resultados de la carrera en cuestión, en términos de cumplimiento de objetivos. Desde mi punto de vista, una de las prácticas que más

daño le han hecho a nuestro país en diversas esferas de la actividad social es la de controlar los procesos por tareas realizadas y no por resultados obtenidos y objetivos cumplidos.

La evaluación de la calidad del trabajo metodológico no es independiente de la que se haga del proceso de formación que dirige ese trabajo, el que a su vez depende del cumplimiento de los objetivos curriculares. Creo que eso es lo central, el eje de calidad del trabajo metodológico: lo que se logre en la formación de los estudiantes, residentes o educandos en general, evaluado según los objetivos de cada currículo es lo que mejor caracteriza la calidad del proceso de formación y de su dirección mediante el trabajo metodológico. La calidad del resultado obtenido es lo que nos dirá si el trabajo metodológico ha sido eficiente, eficaz y efectivo. Obviamente, dentro del trabajo metodológico y como parte de él, habrá indicadores de calidad del proceso que debe conducir a los resultados deseados.

En resumen, los indicadores de calidad del trabajo metodológico para una valoración parcial pueden derivarse de los indicadores de calidad que se asuman para el proceso de formación, pero su valoración al final del curso académico, o al egresar una cohorte de estudiantes o en el período que se haya planificado, debe ajustarse a la calidad del resultado o producto de ese proceso.

Considero que no hay recetas universales: si el PTM es eso, un proyecto, y se ha configurado en respuesta a determinados problemas o intenciones de desarrollo en un contexto determinado, aún para problemas similares, dos centros pueden tener variables, indicadores y criterios de medida diferentes, ajustados a sus condiciones particulares. No creo que sea útil o conveniente comparar centros diferentes bajo indicadores uniformes, sino comparar cada centro consigo mismo en el tiempo. Tengo la certeza de que no es una utopía pensar que se puede trabajar así, ya que he tenido la oportunidad de participar como parte de un equipo de trabajo en algunas experiencias de este tipo y comprobamos que era posible establecer un orden de desarrollo entre diversas facultades, con un sistema de variables único y con indicadores particulares, que se ajustaban periódicamente, según el nivel de desarrollo alcanzado por etapas.

**3. ¿Cuáles son las principales formas o modalidades de trabajo metodológico que en su opinión influyen o determinan más en la calidad del proceso docente educativo?**

El trabajo individual del profesor es insustituible. Requiere elevada motivación, compromiso y tiempo. Cada uno de nosotros debe saber qué necesita estudiar, qué necesidades de aprendizaje tiene para lograr el dominio del proceso que dirige. Impartir una actividad docente es la parte más fácil. Lograr el dominio de lo que está ocurriendo con cada uno de nuestros educandos y actuar en correspondencia es la parte más compleja, pero es la que decide la calidad del trabajo docente, fruto principal del trabajo metodológico individual. Creo que es lo que marca la diferencia entre un buen profesor y uno que no lo es; tengo la convicción de que es una construcción personal que integra diversos factores: vocación, disposición, compromiso, valores, conocimientos y habilidades.

Pero ese desarrollo del profesor es más eficiente y efectivo cuando la actividad individual se integra o es parte de la que realizamos en un colectivo docente. Esa interacción de personas experimentadas con personas menos preparadas provoca el crecimiento profesional de todos. Es un hecho muy bien documentado por la pedagogía y muy bien conocido por nosotros, los que hemos tenido la suerte de contar con esa oportunidad de aprendizaje.

¿Qué actividades colectivas realizar? Las que se necesiten en cada contexto, las que den las oportunidades que requieran los profesores para discutir, intercambiar, escuchar, decir, comparar experiencias, participar de las decisiones, ser actores del proceso.

Algunos profesores entienden que el trabajo metodológico se limita al clásico sistema de actividades del departamento docente: la reunión metodológica donde se fijan los objetivos metodológicos del departamento; la clase metodológica demostrativa o instructiva, en la que un profesor de experiencia muestra cómo él organiza y/o realiza una actividad docente, que es una muestra del proceso de formación ajustada a los objetivos metodológicos del

departamento; la clase abierta, que debe ser presentada por un profesor designado y constituye un control colectivo para la evaluación del cumplimiento de los objetivos metodológicos en dicha clase y, finalmente, los controles a las clases de todos los profesores, con igual propósito. ¿Cómo se enlaza sistémicamente eso con los proyectos educativos, con las estrategias curriculares interdisciplinarias y con todas las características y requisitos curriculares que superen el marco estrecho de lo disciplinar?<sup>13-22</sup>

La actividad departamental es disciplinar y si se queda como único representante del trabajo metodológico, se convierte en un freno al desarrollo curricular. La asignatura es la efectora de lo que se proyecta en la carrera y por eso, debe ser la vía final común de lo disciplinar y lo interdisciplinario. En resumen, las actividades colectivas departamentales no pueden ser hechos aislados, autónomos y ajenos a la proyección estratégica de la carrera como un todo. Ellas deben integrar decisiones que deberían ser tomadas en los colectivos de carrera y de año, en correspondencia con la proyección estratégica de la facultad.

Si todos los colectivos de carrera, de año y los interdisciplinarios para las estrategias curriculares funcionaran según las necesidades de cada carrera, los vicedecanos docentes tendrían la posibilidad de atender con el mismo nivel de prioridad a todas sus carreras de pregrado y los decanos tendrían el mismo dominio de lo que ocurre en la carrera de Medicina y en la de Licenciatura en Higiene y Epidemiología o en la de Enfermería o en la de Imagenología y Radiofísica, o de cualquiera otra que se desarrolle en sus facultades. De hecho, los decanos y vicedecanos tienen la misma responsabilidad sobre cualquiera de las carreras que tienen en su facultad. ¿Es eso así en los centros de educación médica?

**4. ¿Qué importancia o qué prioridad usted le concede al trabajo científico metodológico para una labor docente de excelencia?**

Es la vía para avanzar más allá del conocimiento común acerca de cualquiera de los múltiples aspectos que caracterizan la complejidad del proceso de formación de la personalidad de los seres humanos que deciden ser profesionales de la salud. En las universidades de ciencias

médicas no tiene –en términos generales el desarrollo que alcanza en otras universidades cubanas, de manera que ahí tenemos un problema a atender como subsistema universitario, en el ámbito nacional, con la excepción de aquellos territorios que consideren estar en una situación diferente.

Tendrá que llegar el momento en que los módulos para la formación docente e investigativa de los programas de especialidades en salud tengan un mayor nivel de eficiencia y efectividad. Pero no todas las profesiones de la salud tienen especializaciones, ni debe ocurrir que el proceso para acceder y transitar por las categorías docentes sea más complejo en ciencias médicas que en el resto de la educación superior. Por eso, creo que las acciones para interrumpir la saga de profesionales de la salud con un sesgo en su formación para desenvolverse con autonomía en la docencia y en la investigación educacional deben comenzar desde el pregrado.

No conozco un buen argumento que explique por qué los currículos de pregrado históricamente no le han dado respuesta a esas dos funciones de los profesionales de la salud. Eso ha cambiado en alguna medida con los más recientes perfeccionamientos de los diseños, pero el claustro no se ha transformado favorablemente respecto de este asunto, lo que permite conjeturar que el proceso no se ha modificado ostensiblemente. ¿Será así? La continuidad de esas acciones formativas en el pregrado debe entonces incrementarse dentro del trabajo científico metodológico que realizan los profesores. Igual que para la función docente, el trabajo metodológico debe mejorar la preparación del claustro para la función de investigación y una vez más se hace evidente la necesidad de conjugar las actividades individuales con las colectivas. No se aprende a investigar si no se hacen investigaciones, pero si ellas se hacen con un mal diseño, con una deficiente aplicación del método científico, el remedio puede resultar peor que la enfermedad, porque pueden desarrollarse vicios que nos conduzcan a la pseudociencia. Evitar eso es contenido del trabajo científico metodológico.

Reitero mi gratitud a los compañeros de Villa Clara, por darme esta oportunidad de expresar ideas que espero motiven la participación de otros colegas. Hay mucha experiencia en todo el

país y personas con ganas de hacer cosas a favor de la calidad de la formación. Como dijo Mella, "todo tiempo futuro tiene que ser mejor".

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Álvarez de Zayas C. Fundamentos Teóricos de la Dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Superior Cubana [tesis]. La Habana; 1989.
2. Horrutiner P. La Universidad Cubana: el modelo de formación. La Habana: Editorial Félix Varela; 2006.
3. Tünnermann Bernheim C. El rol del docente en la educación superior del siglo XXI [Internet]. Venezuela: Miguel Casas Armengol; 1996 [citado 23 Abr 2012]. Disponible en: [http://www.ucyt.edu.ni/Download/EL\\_ROL\\_DEL\\_DOCENTE\\_EN\\_LA\\_E\\_S\\_DEL\\_SIGLO\\_XXI.pdf](http://www.ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DEL_SIGLO_XXI.pdf)
4. Zabalza MA. Innovación en la enseñanza universitaria [Internet]. London: Contextos Educ, 2004 [citado 23 Abr 2012]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/1049473.pdf>
5. Álvarez C, Silió G, Fernández E. Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria. Rev Docencia Universitaria. 2012;10(1):415-430.
6. UNESCO. Conferencia Mundial de Educación Superior: las nuevas dinámicas de la educación superior y de la Investigación para el cambio social y el desarrollo. París [citado 16 Ago 2013]. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
7. Cardó Vila G, López Rodrigo M, Moreno Poyato AR. Los docentes y las estrategias reflexivas imprescindibles para el cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje. Rev Docencia Universitaria [Internet]. 2011 [citado 23 Abr 2012];9(2):[aprox. 3 p.]. Disponible en: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/227>
8. Díaz Velis E, Cobas ME, Wong T. Labor metodológica y enfoque de sistema en la carrera de Medicina. EDUMECENTRO. [Internet]. 2009 [citado 2 Sept 2013];1(2):[aprox. 4 p.]. Disponible en: <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/33/71>

9. Pernas M, Zubizarreta M, Miralles E, Bello N, Quesada M. Acerca de las estructuras asesoras metodológicas para la aplicación del nuevo modelo de formación de enfermeros en Cuba [Internet]. La Habana: Instituto Superior de Ciencias Médicas; 2008 [citado 23 Abr 2013]. Disponible en: [http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol22\\_4\\_08/ems03408.htm](http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol22_4_08/ems03408.htm)
10. Pernas M, Sierra S, Zubizarreta M, Leyva M. Propuesta de sistema de trabajo metodológico para la carrera de Licenciatura en Enfermería [Internet]. La Habana: Instituto Superior de Ciencias Médicas; 2009 [citado 23 Abr 2013]. Disponible en: [http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol\\_24\\_3\\_10/ems05310.htm](http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol_24_3_10/ems05310.htm)
11. Mur N, Iglesias M, Aguilar MJ, Quintana YM, Cortés M. La formación docente de los profesionales de las ciencias de la salud como recurso para la integración docente asistencial e investigativa. MediSur [Internet]. 2010 [citado 7 Sept 2013];8(6):[aprox. 5 p.]. Disponible en: <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/1423/462>
12. Pernas M, Zubizarreta M, Leyva M. Escenarios docente asistenciales para la formación de enfermeros en Cuba. Educ Med Sup [Internet]. 2010 [citado 16 Sept 2013];24(4):[aprox. 11 p.]. Disponible en: [http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol\\_24\\_4\\_10/ems07410.htm](http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol_24_4_10/ems07410.htm)
13. Francisco J. Pozuelos FJ, Rodríguez FP, Travé G. El enfoque interdisciplinar en la enseñanza universitaria y aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación. Rev Educ [Internet]. 2012 [citado 20 de Sept 2013];357:[aprox. 5 p.]. Disponible en: [http://www.uhu.es/francisco.pozuelos/biblioteca/re\\_interdisc357\\_073.pdf](http://www.uhu.es/francisco.pozuelos/biblioteca/re_interdisc357_073.pdf)
14. Rodríguez M, García M, López L, Pérez A, Rodríguez R, Huguet Y. Estrategia de ajuste curricular con enfoque interdisciplinario para la farmacología en medicina. EDUMECENTRO [Internet]. 2009 [citado 5 Sept 2013];1(2):[aprox. 9 p.]. Disponible en: <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/34/73>
15. Pernas M. El proyecto educativo y su relación con las instancias de dirección académica en una facultad de ciencias médicas. [tesis]. La Habana: Escuela Nacional de Salud Pública; 2003.
16. León L. Proyecto educativo y formación de valores en la Universidad Médica. EDUMECENTRO [Internet]. 2009 [citado 3 Sept 2013];1(2):[aprox. 4 p.]. Disponible en: <http://www.edumecentro.sld.cu/pag/Vol1%282%29/comunlidiae.html>

17. Román CA, Ortiz F, Hernández Y. La bioética y la educación en valores en estudiantes de Medicina durante la etapa preclínica: un análisis desde el enfoque histórico cultural. *Panorama Cuba y Salud* [Internet]. 2008 [citado 3 Sept 2013];3(3):[aprox. 4 p.]. Disponible en:  
[http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id\\_articulo=81968&id\\_seccion=4731&id\\_ejemplar=8093&id\\_revista=308](http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=81968&id_seccion=4731&id_ejemplar=8093&id_revista=308)
18. Sierra S, Fernández JA, Miralles E, Pernas M, Diego JM. Las estrategias curriculares en la Educación Superior: su proyección en la Educación Médica Superior de pregrado y posgrado. *Educ Med Super* [Internet]. 2009 [citado 24 Jul 2013];23(3):[aprox.12 p.]. Disponible en:  
[http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id\\_articulo=59301&id\\_seccion=3268&id\\_ejemplar=5999&id\\_revista=61](http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=59301&id_seccion=3268&id_ejemplar=5999&id_revista=61)
19. Sierra Figueredo S, Pernas Gómez M, Fernández Sacasas JA, Diego Cobelo JM Miralles Aguilera EA, De la Torre Castro G. Modelo metodológico para el diseño y aplicación de las estrategias curriculares en Ciencias Médicas. *Educ Med Super* [Internet]. 2010 [citado 15 Sept de 2013];24(1):[aprox. 9 p.]. Disponible en:  
[http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id\\_articulo=62445&id\\_seccion=570&id\\_ejemplar=6276&id\\_revista=61](http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=62445&id_seccion=570&id_ejemplar=6276&id_revista=61)
20. Pernas Gómez M, Miralles Aguilera E. Consideraciones sobre la integración y coordinación interdisciplinaria en el Plan de Estudio de la Licenciatura en Enfermería. *EDUMECENTRO* [Internet]. 2009 [citado 23 Sept de 2013];1(1):[aprox. 11 p.]. Disponible en:  
<http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/14/35>
21. Pernas M, Uriarte O. Inter y transdisciplinariedad de las ciencias básicas en el nuevo modelo de formación de enfermeros. *Rev Cubana Enfermer* [Internet]. [citado 13 Ago 2013];26(2):[aprox. 10 p.]. Disponible en:  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-03192010000200008&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192010000200008&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
22. Garrido C, Pernas M, Quesada M, Rodríguez M, Rodríguez JD, Gómez R. Estrategias curriculares para el perfeccionamiento de la formación del médico general básico. *Rev*

Haban Cienc Méd [Internet]. 2004 [citado 15 Sept 2013];2(7):[aprox. 17 p.]. Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/rhab/articulo\\_rev7/carmen\\_garrido.html](http://bvs.sld.cu/revistas/rhab/articulo_rev7/carmen_garrido.html)

Recibido: 1 de octubre de 2013

Aprobado: 10 de octubre de 2013-10-01

*Marta Pernas Gómez.* Facultad de Ciencias Médicas "Dr. Salvador Allende". Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. La Habana. Cuba. Correo electrónico: [mpernas@infomed.sld.cu](mailto:mpernas@infomed.sld.cu)