

Corrientes psicológicas determinantes de la concepción del aprendizaje en la enseñanza médica superior

Psychological currents determinants for the perspective on learning in medical higher education

Miguel Angel Toledo Méndez,^I Isaac Iran Cabrera Ruiz^{II}

^IUniversidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. Santa Clara. Cuba

^{II}Universidad Central de las Villas "Marta Abreu". Santa Clara. Cuba.

RESUMEN

La concepción contemporánea del aprendizaje en la enseñanza médica superior cubana conduce a la apropiación de los contenidos y las formas de pensar, sentir y actuar, construidas en la experiencia socio-histórica con el fin de adaptarse a la realidad y transformarla. Ello acarrea cambios relativamente duraderos y generalizables, determinados a partir de los encuadres teórico-metodológicos provenientes de múltiples corrientes psicológicas que garantizan la orientación de los contenidos, procesos y condiciones, para el logro de los resultados esperados por la influencia educacional en las prácticas curriculares cotidianas. De ahí que en el presente artículo se propone argumentar el contenido de las corrientes psicológicas que determinan la concepción contemporánea del aprendizaje en la enseñanza médica superior cubana.

Palabras clave: aprendizaje; enseñanza médica; corrientes psicológicas.

ABSTRACT

The contemporary perspective on learning in Cuban medical higher education leads to the apprehension of contents and forms of thinking, feeling and behaving, constructed upon the socio-historical experience with the aim at adapting to the reality and transform it. All this involves relatively long-standing and generalized changes, determined from the theoretical-methodological framings derived from multiple psychological currents which guarantee the orientation of the

contents, processes and conditions, for the fulfillment of the expected results under the educational influence in daily curricular practices. Therefore, this articles aims at explaining the content of the psychological currents determining the contemporary conception of learning in the Cuban higher medical education.

Keywords: learning; medical teaching; psychologic currents.

INTRODUCCIÓN

La concepción contemporánea del proceso de aprendizaje en la enseñanza médica superior cubana transcurre bajo el propósito esencial de contribuir a la formación integral de la personalidad del estudiante, mediante la apropiación de la experiencia histórica acumulada por las generaciones precedentes.¹⁻⁵ Dicha formación integral se encuentra estructurada, entre otros aspectos, por los diferentes elementos teóricos y procedimientos para la utilización del conocimiento, así como por los modos de actuación profesional de acuerdo con normas y valores de la cultura organizacional.⁶

En este orden, la enseñanza médica superior cubana deriva proceso de organización planificada y científica de la actividad cognoscitiva, que se orienta hacia la apropiación por parte de los estudiantes de la práctica social y de la asimilación de la imagen ideal de los objetos, su reflejo o reproducción espiritual.⁶ Posición que coincide en su aspecto esencial con las bases fundamentales del modelo de formación de la universidad cubana,⁷ determinada en gran medida por la concepción que se tenga sobre el proceso de aprendizaje.

Precisamente la diversidad de los contenidos, procesos y condiciones del aprendizaje en la enseñanza médica superior cubana definen su naturaleza multiforme y su carácter plural;¹⁻⁶ todo ello a consecuencia de una realidad científica en torno a la multiplicidad de corrientes psicológicas desarrolladas para la comprensión del aprendizaje, que se caracteriza por:⁸ la riqueza de perspectivas antagónicas y complementarias en su abordaje; la ausencia de una teoría unificadora; la pluralidad de posiciones filosóficas, gnoseológicas, ideológicas y metodológicas acerca del ser humano, de la realidad y del proceso de construcción del conocimiento del mundo; y la existencia de múltiples tipologías atendidas generalmente en facetas parciales por las distintas teorías.

De ahí que en el presente artículo se propone argumentar el contenido de las corrientes psicológicas que determinan la concepción contemporánea del aprendizaje en la enseñanza médica superior cubana. Corrientes psicológicas que en calidad de teorías, constructos y/o concepciones, distinguen las bases teórico-metodológicas de los enfoques conexionista, conductista, humanista, cognitivista e histórico cultural, con sus respectivas variantes y especificidades.

MÉTODOS

Para responder al objetivo general propuesto en el presente artículo de revisión se integraron métodos de investigación teóricos y empíricos.⁹ Los métodos teóricos fueron utilizados en un continuo, propiciando el establecimiento de nexos esenciales y de cualidades no observables directamente; estos, en ciertos momentos, predominaron como: analítico-sintético, inductivo-deductivo, histórico-lógico y sistémico-estructural. Así mismo, la aplicación del análisis documental, en calidad de único método empírico asumido, contribuyó a la comprensión de la expresión subjetiva conformada alrededor de la estructuradas tomando en cuenta como sustento teórico-metodológico la naturaleza profundamente marxista y martiana que atañe al modelo cubano de formación universitaria desde el trabajo.⁷

DESARROLLO

Corriente psicológica que distingue al enfoque conexionista

A finales del siglo XIX fue desarrollada en Estados Unidos la corriente conexionista por Edward Lee Thorndike (1874-1946).¹⁰⁻¹³ Su concepción teórica se centró en la evaluación de la conducta aún cuando, como refiere Yarochevsky (1984),¹¹ no planteó el término conducta en su obra; pues introdujo en su lugar las nociones de los conceptos "intelecto" y "aprendizaje". En sus experimentos renunció a la introspección y se dirigió —con la introducción del reforzamiento positivo— al estudio de los fenómenos conductuales en el aprendizaje, excluyendo la invocación de la conciencia. Destacó el carácter activo del organismo a través de las acciones que resuelven problemas con el fin de adaptarse al medio, orientándose hacia una posición determinista probabilística por ensayo y error ([Fig.](#)).

Para Thorndike la forma de aprendizaje más característica es por tanteo (selección y conexión), donde el que aprende se enfrenta a una situación problemática en la que tiene que alcanzar un objetivo, lo cual realiza seleccionando la respuesta adecuada dentro del número de respuestas

posibles. Otra forma de aprendizaje es por desplazamiento asociativo, contenida en la quinta de las leyes (ley del desplazamiento asociativo) subordinadas a su postulado basal:¹²

(...) El aprendizaje es un resultado de las asociaciones provenientes de la interacción entre el organismo y el medio, las cuales se forman por conexiones entre las reacciones y las situaciones del medio, dependiendo el aprendizaje del número de conexiones y su disponibilidad (...)

De este modo el aprendizaje se explica en términos fisiológicos como conexiones entre neuronas, a través de las cuales se asocian acciones (respuestas) y situaciones (problemas funcionales) a resolver. El método fundamental de aprendizaje, aún empleado en condiciones de estudios clínicos debidamente certificados desde el contexto de la enseñanza médica superior cubana, es el de ensayo y error (proceso de selección y conexión); y el mecanismo, es el de la asociación o relación entre los movimientos y las situaciones. Precisamente la consideración del aprendizaje como un proceso de ensayo y error, durante el cual el organismo decanta las acciones inadecuadas (selección) y refuerza las acciones exitosas (conexión), condujo al establecimiento de las condiciones precisas en que se producían las conexiones.

Corriente psicológica que distingue al enfoque conductista

La corriente conductista constituye la segunda fuerza en Psicología y fue fundada por John Broadus Watson en su variante clásica (la cual lideró hasta la década de 1920), con una fuerte influencia de E. Thorndike como precursor de las ideas básicas que conforman su cuadro teórico. Su fundamento filosófico fundamental es el positivismo y establece como objeto de estudio la conducta; fenómeno psicológico observable y medible científicamente a través de las influencias (los estímulos) y sus resultados (las respuestas del individuo), donde el aprendizaje tiene lugar por la fijación de estímulos del medio y sus respuestas conectadas.¹²

La interpretación del esquema estímulo-respuesta (E-R) para explicar el impulso a actuar, la cognoscibilidad durante el aprendizaje y las nuevas formas de condicionamiento de la respuesta, conducen a una versión ampliada y corregida denominada neoconductismo, transitando por tres etapas esenciales: una primera etapa (entre 1930 y la década de 1950), representada por Edwin R. Guthrie, Edward C. Tolman y Clark L. Hull (neoconductismo cognitivista); una segunda etapa (entre 1960 y la década de 1970), iniciada por Frederick B. Skinner (neoconductismo operante); y una tercera etapa (a partir de la década del 1960), que tiene su núcleo en la teoría del aprendizaje social de A. Bandura.¹¹

De modo general cuatro aspectos revelan la concepción de la corriente conductista sobre el aprendizaje ([tabla 1](#)).¹²

Sin dudas el conductismo fue abanderado en la aplicación de la psicología al desarrollo de la educación, fundamentalmente al producir un beneficio social en la práctica. Se le señala su posición determinista respecto a la conducta en su afán de objetividad, excluyendo el contenido psicológico de la expresión reguladora afín a la relación organismo-medio con propiedades causales y explicativas. La aplicación de su concepción teórico-metodológica está encaminada a controlar estímulos, medir respuestas, predecir conductas y modificarlas. Por tanto consideran que el ser humano es moldeable, obteniéndose conductas concretas mediante el control de estímulos.

No puede desconocerse la efectividad de la propuesta conductista a problemas sociales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, donde el condicionamiento deviene un tipo de aprendizaje concreto. Tómese en consideración que el enfoque conductista de estímulo-respuesta resulta esencial para la realización de las diferentes maniobras del examen físico, sistematizado

desde el contexto de la enseñanza médica superior cubana (inspección, palpación, auscultación y percusión), que contribuyen a la identificación de signos en el diagnóstico de las manifestaciones relativas a las alteraciones que desequilibran la salud y el bienestar biopsicosocial.

En este caso el punto neurálgico de la corriente en cuestión radica en que el aprendizaje es realizado desde la absolutización de la relación lineal estímulo-respuesta, que obvia la mediación de la subjetividad abriendo un espectro de manipulación del ser humano. El condicionamiento cuando se realiza contra la congruencia personológica del individuo, su concepción moral, motivacional, puede derivar experimentación de estados de traición y rechazo a sí mismo, de oportunismo y sobre todo, de la traslación de la responsabilidad de aprender hacia los demás; no desarrollándose procesos autoeducativos y perdiéndose el sujeto regulador del comportamiento.

En esta misma línea de pensamiento debe reconocerse además el aporte en cuanto a la identificación de mecanismos que contribuyen a la explicación de determinados comportamientos del ser humano, leyes del aprendizaje y en el énfasis del papel del experimentador para promover cambios en la conducta junto a notables recursos metodológicos; así como el reconocimiento, aunque desde una postura determinista, del papel del ambiente social.

Corriente psicológica que distingue al enfoque humanista

La corriente humanista, considerada la tercera fuerza en Psicología, emerge principalmente sobre la base de la filosofía existencialista y la fenomenología; reforzándose con ideas del Psicoanálisis, aunque surgió en oposición a las limitaciones de este y del conductismo. Sus orígenes se ubican en el movimiento existencialista europeo, extendiéndose con posterioridad a Norteamérica y Latinoamérica, encabezado por los filósofos Jean Paul Sartre, Karl Jaspers, Gabriel Marcel y Martín Heidegger; quienes plantean desde una óptica irracional, una nueva interpretación de la relación sujeto-objeto centrada en el lado subjetivo de esta y en las vivencias humanas. Sin embargo, el surgimiento oficial de la psicología humanista contemporánea se debe a Charlotte Bühler al fundar en Estados Unidos a fines de los años 50 del siglo XX, junto a K. Goldstein, A. Maslow y C. Rogers, la Asociación Americana de Psicología Humanista.¹³

En esencia la corriente humanista plantea la necesidad de consolidar una educación integral, para lograr así el desarrollo total de la persona como ser único, irrepetible y con necesidades personales de crecimiento. En efecto considera que el ser humano no puede igualarse a un objeto, debe valorarse como una persona; lo que implica el respeto en cada momento a su capacidad de decidir y a sus decisiones, al ser portadora de fuerzas dirigidas hacia la autorrealización. Por lo que se hace énfasis en la autodeterminación, los valores humanos y los significados, en la comprensión del comportamiento.¹³

De modo general cuatro aspectos revelan la concepción humanista sobre el aprendizaje ([tabla 2](#)).¹²

La corriente humanista fundamenta una concepción optimista de la naturaleza humana, a partir de las posibilidades de desarrollo que le confiere a la personalidad mediante la autodeterminación, a la vez que desarrolla un enfoque holista en su estudio. En las aplicaciones educativas propone una educación integral para lograr el desarrollo total de la persona, teniendo en su centro la orientación de los alumnos hacia la autorrealización como seres únicos, irrepetibles y con necesidades personales de crecimiento: idea defendida desde el contexto de la enseñanza médica superior cubana, donde se muestra que en el centro del proceso formativo —e inclusive, de la atención asistencial— está la individualidad, la personalidad irrepetible de cada cual. Además, se le confiere al maestro la función de guía y facilitador de la tendencia actualizante que poseen todos los alumnos.

Concibe el aprendizaje como significativo a partir de su carácter vivencial y estimulador del autocrecimiento, proponiendo técnicas que enfatizan en el carácter no directivo y centrado en el alumno. También resulta una contribución destacable la autoevaluación como alternativa que desarrolla la autocrítica y la autoconfianza.

Sin embargo, la corriente humanista termina contraponiendo al individuo y a la sociedad;¹⁴ pues al entenderse al individuo como un ser adaptativo que persigue sus propósitos hacia la autorrealización (tendencia que justifica los cambios sociales), se obvia la determinación social de los fenómenos y la necesidad objetiva de los cambios sociales (hipertrofia de lo individual). Otro de los señalamientos que se le realiza a la corriente humanista es la no directividad como debilitamiento del carácter dirigido del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela;¹⁵ pues los estudiantes son guiados, para ellos y no por ellos mismos, con miras a incorporar los conocimientos previamente organizados.

Corriente psicológica que distingue al enfoque cognitivista

El cognitivismo constituye una corriente que se desarrolló principalmente a partir de la segunda mitad del siglo xx, la cual es identificada como la cuarta fuerza en Psicología.¹² En la actualidad resulta una corriente de difícil precisión por la relativa amplitud y el acelerado proceso de integración a otras ramas de las ciencias contemporáneas, que hacen que su denominación varíe desde la psicología cognitiva hasta ciencias de la cognición en dependencia del objeto que se asuma.¹³ En este sentido se reconoce que en la psicología cognitiva actual en vez de una perspectiva unitaria existe una gran variedad de enfoques que tienen en común el énfasis en los fenómenos mentales como agentes causales del comportamiento.¹⁶

Entre sus antecedentes psicológicos directos se encuentran:¹³

1. La Psicofísica de Gustav T. Fechner y el método para el estudio de los procesos cognitivos.
2. La Psicología de la Gestalt y los estudios sobre las regularidades de la percepción, contenidos en los trabajos de K. Duncker.
3. La Teoría del Reflejo Condicionado de I. P Pavlov y la perspectiva neurofisiológica del funcionamiento cognoscitivo del sujeto.
4. Las Teorías Neoconductistas de Clark L. Hull, Edward C. Tolman y B. F. Skinner, acerca de los mediadores en el proceso de determinación de la conducta y en el establecimiento de leyes y teorías del aprendizaje.

Un aspecto debatible es la configuración de la corriente psicológica cognitivista respecto a la inclusión de determinadas teorías y autores. Existe coincidencia en delimitar dos grandes períodos, a partir del establecimiento de la analogía funcional entre la mente humana y los sistemas artificiales de cómputo similar a los componentes humanos:^{12,13,16}

1. Período precomputacional: en este se ubica la Epistemología Genética de J. Piaget y la Perspectiva Instruccional de J. Bruner.
2. Período del procesamiento de la información: en este se agrupan Robert Sternberg con la Teoría Pentárquica de la inteligencia, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, los Modelos de Dirección del Aprendizaje de Gagné y Juan Ignacio Pozo, la Pedagogía Conceptual de los hermanos De Subiría Samper, Angel Villarini con la Estrategia ECA (Explora, Conceptualiza y Aplica), la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, la Teoría del Enriquecimiento

Instrumental de Hebreo R. Feuerstein, la Teoría de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman y la Teoría de los Tres Cerebros de Waldemar De Gregori.

De modo general cuatro aspectos revelan la concepción cognitivista sobre el aprendizaje ([tabla 3](#)).¹²

La corriente cognitivista reconoce el carácter activo de los procesos cognoscitivos, planteando un modelo de aprendizaje racionalista basado en la construcción del conocimiento como resultado de la búsqueda y acción real del sujeto sobre su entorno, a través de una participación que elabora y modifica datos sensoriales para anticipar la realidad y transformarla. Siendo así, presupone la analogía hombre-computadora, transitando por diferentes momentos en la consideración de la similitud entre los programas para computadoras y las estrategias cognoscitivas de los sujetos en la solución de problemas, donde en las elaboraciones más recientes identifica al hombre como un procesador viviente a escala social; productor y utilizador, a su vez, de símbolos semánticos representativos de los objetos y fenómenos de la realidad.

Dicha corriente cognitivista delimita una teoría de la enseñanza y el aprendizaje que concibe al alumno como un sujeto activo de su propia actividad cognoscitiva, centrada en la alternativa pedagógica de enseñar a pensar, que reflexiona sobre sus conocimientos, busca información y reorganiza lo conocido para aprender lo nuevo. Asume además el análisis de la personalidad cognoscente al concebir la metacognición como autorreflexión del proceso del conocimiento, el estudio de las estructuras internas y su importancia en el aprendizaje.

En este orden se precisa que la corriente cognitivista considera el aprendizaje como el resultado de tratar de dar un sentido al mundo, de resignificarlo, donde lo que se aprende depende de lo que ya se conoce y de la forma en que se presenta la nueva información. Razón más que suficiente para que desde el contexto de la enseñanza médica superior cubana se reconozca que, en un sentido positivo, esta corriente psicológica admite la importancia de la dirección de la actividad cognoscitiva a un solo objetivo por actividad docente, ubicándose este objetivo formativo en función del estudiante.

Sus principales limitaciones, expresadas en mayor o menor medida en dependencia de las variantes adoptadas, se sustentan en la traslación de los modelos cibernéticos para explicar la actividad cognoscitiva y consecuentemente, en la minimización del condicionamiento histórico social y la influencia de la cultura en la determinación del psiquismo. Obviándose, además, la dimensión temporal en la formación de las representaciones y estructuras mentales.

Corriente psicológica que distingue al enfoque histórico-cultural

El enfoque histórico cultural fue fundado por L.S Vigotsky y desarrollado posteriormente por sus discípulos y continuadores, como parte de la evolución de la psicología soviética. Se estructuró a partir de las tesis del marxismo sobre una metodología fundamentada en el materialismo dialéctico e histórico. Sin embargo, cabe destacar que dentro del enfoque no existió unidad científica y teórica en la psicología soviética; por lo tanto, tampoco contiene una concepción o teoría única acerca del fenómeno psíquico, sino que existieron debates -en ocasiones enconados- entre las diferentes posiciones.¹³

Las ideas de Vigotsky no constituyen un producto acabado, sino momentos de un pensamiento que se fue haciendo cada vez más complejo, guiado por ideas generales que desarrolló totalmente en su teoría concreta. Ideas que fueron continuadas por sus discípulos, siguiendo tres líneas principales y diferentes:¹³

1. La teoría de la actividad: A. N. Leontiev, P. Y. Galperin, D. B. Elkonin, A. V. Zaporozhets, V. V. Davidov, V. P. Zinchenko y N. Talizina.

2. El estudio de la motivación y la personalidad: L. I. Bozhovich.

3. La Neuropsicología: A. R. Luria.

Un tema de intenso debate es el referido a la propia denominación en dos direcciones fundamentales: ¿enfoque, teoría, concepción?, ¿histórico-cultural, sociocultural o histórico social?

La propuesta de Vigostky es una concepción porque integra un sistema de ideas, conceptos, leyes y representaciones sobre el origen y desarrollo de la psiquis desde una perspectiva histórica y cultural, con sus respectivas consecuencias metodológicas. También es una teoría como sistema de construcciones del conocimiento psicológico, que explica e interpreta las categorías, principios y leyes generales de la subjetividad humana, con la utilización explícita de la dialéctica materialista. Pero sobre todo es un enfoque, que se emplea para enfatizar que el sistema de conocimientos que en él está contenido no es cerrado y que sólo orienta en una dirección en el proceso de construcción de un conocimiento inacabado, que señala direcciones en las que habría que trabajar para continuar profundizando en una explicación, cada vez más acabada pero inacabada siempre.¹⁷

La segunda contraposición es aún más compleja. Según Fariñas León (2009) la denominación histórico social no es muy apropiada, porque las relaciones entre los seres humanos siempre están mediadas por la cultura y contenidas de ésta.¹⁸ Por su parte la denominación de sociocultural como expresan Wertsch, del Río y Álvarez (2006) responde a una cuestión terminológica, a la manera en que ha sido este enfoque incorporado a los debates contemporáneos de las ciencias humanas.¹⁹

De modo general cuatro aspectos revelan la concepción del enfoque histórico-cultural sobre el aprendizaje ([tabla 4](#)).¹²

Vigotsky situó su teoría en un eje histórico que organiza y genera todos los demás conceptos, introduciendo el tiempo como infraestructura del desarrollo. De este modo la psiquis se define en el devenir histórico de la sociedad y de la individualidad, en el proceso de la actividad transformadora de los seres humanos; la cual tiene un carácter mediatizado por el instrumento. Así, lo histórico se ubica con precisión en el desarrollo ontogenético de cada individuo y en la contribución de la filogénesis como síntesis constitutiva de manera única e irreplicable en cada generación y ser individual.

La educación representa uno de los postulados centrales del enfoque histórico cultural, donde esta conduce el desarrollo humano en todos los planos y contextos de la vida. La educación contribuye significativamente al enraizamiento del sujeto en la cultura bajo un proceso de construcción individual a partir de su capacidad para educarse a sí mismo. En este sentido Fariñas León (2004) plantea los siguientes requisitos del enfoque hacia la educación y su vinculación al problema del diseño de los objetivos, los contenidos y los métodos de educación; los cuales resultan operantes para la realización del trabajo metodológico desde el contexto de la enseñanza médica superior cubana, en tanto sustentan la idea de la dosificación necesaria a partir de un diagnóstico inicial y de acuerdo al nivel de independencia cognoscitiva que se vaya alcanzando:²⁰

1. Los objetivos de la educación se dirigen al desarrollo de altas funciones espirituales, de distinto grado de complejidad, que se integran de modo dinámico a lo largo de la vida dando lugar a la personalidad.

2. Los contenidos tienen su fuente en la práctica social concreta, donde su elemento orientador, ordenador, lo constituye el valor social de la actividad de aprendizaje.
3. Los métodos constituyen formas de activar el potencial desarrollo de las personas a través de la influencia educativa directa e indirecta, más que del aprendizaje de contenidos específicos a fin de lograr el aprovechamiento académico.

El enfoque histórico-cultural concibe la unidad de la psiquis, la comunicación y la actividad, donde la psiquis surge en la actividad socio-histórica del ser humano y se manifiesta en ella a través de las interacciones. La tesis de la historicidad del proceso a estudiar o transformar, constituye el eje central y se expresa en cuatro niveles del desarrollo: filogenético, ontogenético, sociogenético y microgenético. En este sentido el psiquismo y la personalidad constituyen el reflejo de las relaciones sociales y de la cultura. El ser humano es un sujeto activo, transformador de la realidad y configurador de sí mismo.

Otro de sus legados más importantes es concebir la actividad transformadora mediatizada por instrumentos, por la producción y el uso de herramientas para modificar el ambiente y los propios procesos psicológicos, trascendiendo hacia la constitución de una herencia humana. El comportamiento humano es mediatizado en la relación entre el sujeto y su acción a través de los instrumentos, igual que entre la persona y el ambiente. Medular para una teoría del aprendizaje resulta la tesis de que la actividad humana es transformadora y mediatizada en condiciones de relación social, de cooperación, de comunicación entre los participantes de la actividad, con el propósito de regulación y dirección, donde los otros constituyen un eje central.

No obstante, dentro del enfoque coexisten diferentes teorías en el estudio del psiquismo, principalmente en el modo en que asumieron las categorías actividad y comunicación; de manera tal que emergieron propuestas cercanas y lejanas a las ideas fundacionales de Vigotsky, marcadas en gran medida por la ideologización de la ciencia que condujo al dogmatismo y al sectarismo científico. A pesar de ello el enfoque histórico cultural sigue siendo un enfoque del presente y del futuro, al que continuamente recurren incluso las nuevas estructuraciones en la Psicología y otros campos de la ciencia.

CONCLUSIONES

La concepción contemporánea del aprendizaje en la enseñanza médica superior cubana conduce a la apropiación de los contenidos y las formas de pensar, sentir y actuar, construidas en la experiencia socio-histórica con el fin de adaptarse a la realidad y transformarla; lo cual acarrea cambios relativamente duraderos y generalizables, determinados en gran medida por la concepción que se tenga sobre el proceso de aprendizaje.

En este orden cabe destacar que la determinación de la concepción contemporánea del aprendizaje en la enseñanza médica superior cubana, se encuentra permeada de las diferentes corrientes psicológicas que distinguen las bases teórico-metodológicas de los enfoques conexionista, conductista, humanista, cognitivista e histórico cultural, con sus respectivas variantes y especificidades. Garantizando cada una de ellas, con sus correspondientes limitaciones y posibilidades, la orientación de los contenidos, procesos y condiciones para el logro de los resultados esperados por la influencia educacional en las prácticas curriculares cotidianas.

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflicto de intereses personales o económicos en el tema tratado en otros artículos ya publicados. En esta ocasión los autores profundizan en otros aspectos teóricos de interés que tributan directamente a la realidad educativa objeto de análisis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. de León Castillo MM. Acercamiento histórico al proceso de enseñanza aprendizaje en las Ciencias Médicas. Rev Cubana de Educ Med Sup. 2012[citado 22 nov 2016];26(2):326-35. Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/34>
2. Pernas Gómez M, Garí Calzada M, Guadalupe Arencibia FL, Rivera Michelena N, Nogueira Sotolongo M. Consideraciones sobre las ciencias básicas biomédicas y el aprendizaje de la clínica en el perfeccionamiento curricular de la carrera de Medicina en Cuba. Rev Cubana de Educ Med Sup. 2012[citado 22 nov 2016];26(2):307-25. Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/33>
3. Vela Valdés J, Fernández Sacasas JA, Álvarez Sintés R. Política de formación médica para la atención primaria de salud y el papel de la asignatura Medicina General Integral en el currículo. Rev Cubana de Educ Med Sup. 2012;26(2):259-70.
4. Díaz Plasencia JA. Bases teóricas del portafolio en la educación médica basada en competencias. Rev Cubana de Educ Med Sup. 2015[citado 23 nov 2016];30(1):333-796. Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/796>
5. Vela Valdés J, Salas Perea RS, Pujals Victoria NI, Quintana Galende ML, Pérez Hoz G. Los planes de estudio de medicina en Cuba de 1959 a 2010. Rev Cubana de Educ Med Sup. 2015[citado 31 mar 2016];30(1):319-684. Disponible en: <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/684>
6. Toledo Méndez MA, Cabrera Ruiz II. Fundamentos psicológicos inmanentes y particulares para la formación laboral universitaria del médico general en Cuba. Rev Cubana de Educ Med Sup. 2014;28(3):296.
7. Horruitiner Silva P. La universidad cubana: el modelo de formación. La Habana: Félix Varela; 2006.
8. Castellanos Simons D, Castellanos Simons B, Llivina Lavigne MJ, Silverio Gómez M. Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona"; 2001.
9. Hernández Sampieri R, Fernández Collado C, Baptista Lucio P. Metodología de la investigación. 6ta ed. México: McGraw-Hill Interamericana; 2014.
10. Hilgar ER. Teoría del aprendizaje. La Habana: Ediciones Revolucionarias; 1972.
11. Yarochevsky MG. Historia de la Psicología. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1984.
12. Rodríguez Rebastillo M, Bermúdez Sarguera R. Las leyes del aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y educación; 2005.

13. Valera Alfonso O. Las corrientes de la Psicología contemporánea. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2008.
14. González Rey F, Valdés Casal H. Psicología Humanista. Actualidad y desarrollo. La Habana: Editorial Ciencias Sociales; 1994.
15. Roger C. El proceso de convertirse en persona. Barcelona: Paidós; 1972.
16. de Vega M. Introducción a la Psicología Cognitiva. La Habana: Editorial Félix Varela; 2007.
17. Áreas Beatón G. Un intento de sistematización de los planteamientos esenciales del enfoque histórico cultural en sus inicios. Revista Psicología: Teoría y Práctica. 2005;7(2):11-48.
18. Fariñas León G. El enfoque histórico cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista. Revista Electrónica Actual Invest en Educ. 2009;9(Número Especial):1-23.
19. Wertsch JV, del Río P, Álvarez A. Estudios socioculturales: historia, acción y mediación. En: Wertsch JV., editor. La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Gráficas Rogar; 2006. p. 329-68.
20. Fariñas León G. La educación del futuro vista desde una psicología histórico culturalista. En: González Serra D, Rodríguez García M, Imbert Stable N., editores. Psicología Educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 2004. p. 61-80.

Recibido: 28 de noviembre de 2016.

Aprobado: 28 de febrero de 2017.

Miguel Angel Toledo Méndez. Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara. Santa Clara. Cuba.
Correo electrónico: miguelatm@infomed.sld.cu