

Rev. Cienc. Tecnol.

Año 13 / N° 16 / 2011 / 5–12

## Prácticas de enseñanza en educación para la salud en egresados del profesorado en biología de la UNaM

### Education for health teaching practices in graduates from the biology teacher education programme at UNaM

Patricia M. Morawicki, Rodolfo Ramos, Elsa Meinardi

#### Resumen

La presente investigación tiene como objeto el análisis de las prácticas de enseñanza en Educación para la Salud (EpS) de los egresados del Profesorado en Biología de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Estos pertenecen al plan 1992, en el cual uno de los ejes curriculares al que se asigna importancia es el de formación en Educación para la Salud.

Entonces el objetivo fue establecer la posible incidencia de esa formación en las prácticas docentes de esos egresados. La metodología utilizada fue cualitativa. Los instrumentos consistieron en: análisis de documentos, encuestas, entrevistas y observaciones de clases a los docentes formados en el plan de estudios analizado.

Se encontró que los profesores investigados seleccionaban contenidos de salud según demandas de los alumnos, motivación personal, prescripción curricular o situaciones emergentes en la escuela. Muchos de ellos, proponían estrategias de enseñanza tradicionales, como análisis de textos, explicación e interrogatorio didáctico. En algunos casos, hallamos un intento por incorporar estrategias con metodologías participativas como trabajos de campo, resolución de problemas, representaciones, simulaciones y actividades lúdicas.

Palabras clave: Educación para la salud; estrategias didácticas; práctica docente; profesorado en biología.

#### Abstract

The main objective of the present research work was the analysis of the teaching practices in Health Education (HE) of graduates from the Biology Teacher Education Programme at Universidad Nacional de Misiones (UNaM) belonging to the 1992 curriculum.

Its specific objectives were: to establish the possible impact of the area of Health Education in the formation of a group of graduates of the Biology Teacher Education Programme at UNaM through their teaching practice. The methodology was framed in the qualitative logical paradigm, the instruments used consisted in: analysis of documents, surveys, interviews to and observation of classes of teachers who were formed with the said programme.

The teachers investigated, graduates with the programme analyzed, selected the contents related to health according to students' demands, because of personal motivation, curriculum prescriptions or emerging situations at the school. In a high percentage, these teachers proposed traditional teaching strategies, like analysis of texts, explanations and question-and-answer techniques. In a few cases, we found an attempt to incorporate strategies which implied a participatory methodology like field work, problem solving, dramatizations, simulations and ludic activities.

Key words: Health Education; didactic strategies; teaching practices; Biology Teacher Education Programme.

#### Introducción

La presente investigación surge al interior del Profesorado en Biología de la Universidad Nacional de Misiones a partir de la necesidad del equipo docente de revisar las propias prácticas en el área de Educación para la Salud y la formación docente.

Por otro lado, los medios de comunicación en forma

permanente publican notas relacionadas al aumento en el número de casos de embarazo juvenil, abusos y violencia sexual, distintos tipos de adicciones, enfermedades regionales como dengue, fiebre amarilla, leishmaniasis, entre otras problemáticas sociales emergentes, todas en relación directa a la falta de conductas sanitarias individuales y sociales.

En la enseñanza de la Salud coexisten diversos

paradigmas. Ante esta realidad el sistema educativo ha implementado numerosas modificaciones curriculares y alternativas de perfeccionamiento y capacitación docente; no obstante, los resultados no son los esperados.

El diseño curricular provincial que corresponde a la Ley Federal N° 24195/93 no explicita contenidos específicos de Salud y a pesar de que los egresados del profesorado en Biología de la UNaM del plan 1992 tienen una amplia formación conceptual y metodológica en el área e intentan utilizarla, su desempeño en el ámbito educativo de la provincia no ha incidido suficientemente para que se perciban en las escuelas conductas más saludables.

Este panorama que se nos presenta, hace necesario analizar y reflexionar acerca de las propias prácticas docentes: ¿Qué se enseña? ¿Qué significación tienen los contenidos para los alumnos? ¿Cuáles son las formas de enseñar? ¿Cuáles son los valores involucrados en la enseñanza? ¿En qué colabora la Educación para la Salud en la búsqueda de estilos de vida saludables y por ende, en la prevención de conductas de riesgo de los adolescentes y jóvenes?

En la enseñanza de la Educación para la Salud ha prevalecido una concepción sanitarista caracterizada por un enfoque preventivo, es concebida como una serie de intervenciones destinadas a facilitar cambios de conducta y de estilos de vida. El objetivo es proporcionar información para conseguir comportamientos saludables. Este enfoque se corresponde a una concepción del proceso de salud-enfermedad como fenómeno biológico e individual, respondiendo así a un modelo médico hegemónico, que no considera los factores sociales y culturales.

Actualmente y a partir de nuevos paradigmas, se propone una concepción holística de Salud que considera al individuo como un todo, en su entorno global. Jenssen, (1994, en Perea Quesada, 2004:57) [1] plantea la existencia de una estrecha interrelación entre las dimensiones físicas y psicológicas (incluyen aspectos mentales y sociales), los estilos y las condiciones de vida en relación a las acciones colectivas e individuales. A partir de esta concepción de Salud surge una EpS participativa, crítica, emancipadora, con especial énfasis en la interacción dialéctica entre las personas y su realidad, así como el desarrollo de una conciencia social. Este modelo se presenta desde una visión crítica, holístico – dialéctica de la realidad y del proceso de salud – enfermedad como fenómenos que conforman un proceso histórico que supera lo meramente biológico (Villaseñor, 1995, en Valadez Figueroa y col., 2004: 47) [2]. Éstas son concepciones en las que se forman los alumnos del Profesorado en Biología de la UNaM.

#### El contexto de la investigación:

En 1992 el Profesorado en Biología perteneciente a la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) reformula su plan de estudios. En él manifiesta que: “Los profesores en

Biología estarán en condiciones de planificar, conducir y evaluar aprendizajes, en los niveles de enseñanza media y superior, en las asignaturas y/o áreas curriculares que requieren para su abordaje una perspectiva biológica y de promoción de la vida y de la salud”.

El plan de estudios de cuatro años de duración se encuentra organizado en áreas y ejes. La estructuración en áreas permite el tratamiento interdisciplinario de problemáticas globales en educación, ambiente y salud y la integración permanente de todos los aprendizajes a desarrollarse a lo largo de la carrera. Se establecen seis ejes: Educación en Ciencias Naturales, Educación Ambiental, Educación para la Salud, Formación Docente y Educación Científica, en Investigación Educativa y Formación Orientada al Planeamiento y desarrollo de Proyectos Comunitarios, tal como consta en el plan de estudios. [3].

El eje de la Educación para la Salud presenta una carga horaria total de 280 horas. La metodología predominante es el aula taller, espacio que propicia el diálogo, la reflexión y la creatividad como base del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo procesos creativos individuales y grupales, comunicación, intercambio de vivencias (Morawicki y Ramos, 2008) [4]. Se caracteriza por la multiplicidad de estrategias didácticas participativas que permiten la revisión de concepciones y creencias en relación a la salud y la formación docente. Esta metodología es compartida con las asignaturas de otros ejes (Formación docente, Educación Científica y Educación Ambiental, etc.).

En el periodo 2007-2010, momento en que se desarrolla esta investigación, la provincia de Misiones adhería a la Ley Federal de Educación Argentina N° 24.195/93 que organizaba el sistema educativo en niveles Inicial, Educación general Básica (EGB 1, 2 y 3) y Educación Polimodal. [5]

#### Resultados

Los egresados del Profesorado en Biología de la UNaM que participaron de la investigación en su mayoría desempeñan su actividad profesional en la educación secundaria del sistema educativo provincial, en ámbitos urbanos y rurales. Además, en un porcentaje menor, realizan actividades en el nivel terciario y universitario en los espacios curriculares de las Ciencias Naturales, Ecología, Salud, Biología, Proyecto de Intervención Socio Comunitario y Didáctica de las Ciencias Naturales.

A partir del análisis de la información obtenida los resultados se agrupan en dos categorías: contenidos enseñados (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y estrategias didácticas utilizadas.

#### 1. Los Contenidos que enseñan:

En los documentos curriculares de nuestro país se especifican tres tipos de contenidos: **conceptuales** (hechos, ideas y conceptos); **procedimentales** (habilidades

cognitivas y destrezas) y **actitudinales** (valores, actitudes y sentimientos). La atomización de los mismos es artificial para favorecer el análisis y la reflexión en función al currículum, pero en la realidad del aula los alumnos no aprenden de manera fragmentada, los procedimientos y las actitudes están ligados estrechamente a los conceptos implicados y viceversa.

a) *Contenidos conceptuales:*

En la investigación los egresados manifiestan que los contenidos de EpS surgen principalmente por:

- **Demandas de los alumnos.** De los encuestados el 81 % responde que los alumnos son los que proponen las temáticas en el área de la Salud. Algunas de las solicitadas por los estudiantes, son por ejemplo, sexualidad y nutrición.

A veces relacionan la salud con la prevención de enfermedades, lo que está asociado al modelo médico hegemónico instalado socialmente, que según Menéndez (1990: 106) [4]. *“se manifiesta con contenidos de higiene, pautas de nutrición, etc., la práctica médica transmite pautas de comportamiento consideradas correctas. En este proceso se complementan las instituciones médicas y los grupos familiares”*.

En tal sentido, una egresada expresa *“...en las escuelas en general, el tratamiento de temas relacionados con la salud sigue siendo el mismo que antaño, se trabaja con las enfermedades, sus causas y la prevención incluso con aquellos que tienen un fuerte componente social”* (Mujer, escuela urbana).

Además las instituciones (escuelas) refuerzan estas concepciones solicitando la presencia del médico, como voz autorizada para realizar prevención de conductas de riesgo, en especial en temas de sexualidad.

- **Motivación personal del docente.** De los encuestados el 75% menciona que los temas surgen por su formación inicial. Los testimonios dan cuenta de ello, *“...hay una fuerte cuestión de nuestra formación, yo siento que tengo que trabajar la sexualidad que es importante, trabajar con los chicos especialmente con los adolescentes”*. (Varón, escuela rural).

- **Problemáticas sociales emergentes:** cabe señalar que el 69% de los encuestados expresan que los temas más recurrentes son: embarazo adolescente, violencia, adicciones, enfermedades endémicas, entre otras. Generalmente es la escuela la que propone el desarrollo de estas temáticas y en ocasiones define quienes las desarrollan, por lo general son especialistas.

Un relato da cuenta de ello *“allá el problema es que hay muchas chicas embarazadas, continuamente...”*. (Varón, escuela urbana periférica).

Tal como lo mencionábamos, otra de las problemáticas actuales son las adicciones. El uso y el abuso de sustancias de distinto tipo traen consecuencias sanitarias, económicas y sociales, además de lo personal y familiar.

Sabemos que en definitiva, no son causa del problema sino mediadoras del mismo, tienen origen en múltiples factores y circunstancias que conducen al individuo, como persona y a la sociedad en su conjunto, hacia las adicciones.

Un entrevistado relata su preocupación: *“es que en el Barrio Fátima está muy el tema de drogadicción, continuamente está saliendo profesor qué pasa si hago esto qué pasa si hago esto con esto continuamente me preguntan...”*. (Varón, escuela urbana periférica).

La violencia, como emergente, es un tema de debate en el campo de las ciencias sociales. Es que estamos ante un concepto polisémico, que contiene una pluralidad de significaciones, con características multicausales. Diversos autores, entre los que se encuentra Isla (2008) [5], plantean el carácter cultural de la violencia, contrariamente a la idea de sostener a la agresión como un problema de origen biológico. Otra cuestión a analizar es la relación entre hecho de violencia y representación de la violencia como hecho simbólico al nivel del discurso.

Una egresada relata:

*“violencia entre ellos sí, entre los jóvenes tanto mujeres como varones y entre las parejas, chicas golpeadas por sus novios”*. (Mujer, escuela periférica)

Además, en el contexto de la investigación se identificó otro tipo de violencia, la escolar.

Así, se presentan situaciones concretas que emergen en la escuela y otras que se encuentran naturalizadas o no pueden manifestarse. Debemos tener en cuenta que uno de los aspectos que influyen en la violencia es el relacionado al desamparo, desigualdad, inequidad, injusticia social y a los contextos de vulnerabilidad en la que viven niños, adolescentes y adultos. Esas problemáticas no son ajenas a la institución escolar, sino que las atraviesan permanentemente.

- **Por prescripción curricular:** A partir del análisis realizado, el 69% de los encuestados selecciona los contenidos conceptuales del dispositivo o lineamiento curricular oficial, otros son discutidos y consensuados entre los docentes o a partir de un diagnóstico de los temas desarrollados en años anteriores. Los contenidos son similares para cada año, pero en el momento de la clase, es el docente quien decide qué criterios y enfoques adopta. En palabras de Frigerio (1991:25) [6] *“los docentes pueden completar la norma, lo que conlleva la posibilidad de innovar, agregar, interpretar, en síntesis, moldear el diseño curricular prescripto”*.

- **Iniciativa desde el Departamento:** El 20% de los egresados expresa que, en general, seleccionan los contenidos a partir de lo planteado en el Proyecto Educativo Institucional y en relación a las problemáticas que ocurren dentro de la institución.

- **Demandas de los padres:** solamente una egresada expresa este ítem, lo que puede deberse a la dificultad

de los padres en el tratamiento de ciertos temas, como por ejemplo la sexualidad.

b) *Contenidos procedimentales:*

Los contenidos procedimentales plantean acercar a los alumnos y alumnas al saber hacer de las ciencias naturales. Estos contenidos no están desvinculados de los conceptuales y actitudinales, que se aprenden en forma simultánea.

Los contenidos procedimentales explicitados en las planificaciones anuales de los egresados son seleccionados a partir del diseño curricular, principalmente los agrupan en: destrezas y estrategias. En general los procedimientos se confunden con actividades.

En las planificaciones analizadas y en las clases observadas no se visualizaron criterios de secuenciación ni niveles de complejidad de los procedimientos, como ejemplo de ello citamos en 7° año de EGB 3 y 1° de Polimodal, *“la selección, recolección y análisis de la información”*. Una de las cuestiones a interrogar es si estos procedimientos que se ponen en juego en las distintas asignaturas a lo largo de los ciclos, se trabajan siempre de la misma forma o si hay un nivel de complejidad creciente a medida que los alumnos avanzan en su formación. Pro Bueno (1995: 8) [7] sostiene que *“deberían establecerse el nivel de complejidad alcanzado en cada caso con el fin de tomar decisiones, como se hace respecto a cualquier contenido objeto de enseñanza”*.

En una planificación de 8° año se planteó como contenido procedimental la *“elaboración de acciones de promoción de la salud utilizando discursos integrados de argumentación y propaganda”* y *“la búsqueda, selección y análisis de información acerca de problemas ambientales y su influencia en la salud”*<sup>1</sup>. Estos contenidos son los únicos específicos propuestos por los docentes en las planificaciones para el área de la Salud en el EGB3.

c) *Contenidos Actitudinales:*

Zaballa Vidiella (2000: 45) [8] engloba dentro de los contenidos actitudinales a *“los valores”, las “actitudes” y las “normas”*.

En las planificaciones se explicitan contenidos de este tipo, seleccionados del dispositivo curricular con enunciados generales. En relación a la salud comprenden cuestiones tales como el *“respeto por el cuidado de la salud personal y de los demás y la valoración y aceptación de la individualidad en su desarrollo como sujetos y toma de decisiones”*. En las clases observadas, los contenidos actitudinales no han sido explicitados, pero se ha visualizado la promoción del vínculo entre docentes y alumnos, o entre los alumnos entre sí.

2) **Estrategias didácticas:**

Las estrategias didácticas propuestas por los docentes egresados para la enseñanza de la Educación para la Salud fueron:

a) *Lectura y elaboración de textos:*

Los docentes encuestados manifiestan en un 100% proponer y utilizar esta estrategia. En general son utilizados los textos escolares los que se acompañan de consignas a resolver. En algunos casos proponen artículos de divulgación extatidos de diarios o revistas científicas del área de la salud y el ambiente.

Otros textos trabajados son los folletos o las historietas, en especial en temas de sexualidad, adicciones y enfermedades regionales. Estos permiten el desarrollo de capacidades de comunicación dialógica, reconceptualización y adecuación del contenido al contexto de los alumnos, como así también la aplicación de conocimientos y procedimientos y el desarrollo de la creatividad y la imaginación.

b) *Exposición dialogada:*

Se realiza a partir de la explicación, el diálogo y el interrogatorio didáctico, utilizando recursos como láminas, pizarrón, esquemas, dibujos, elementos reales.

Esta estrategia es la que predomina en la educación universitaria en especial en asignaturas de áreas disciplinares centrada en la transmisión de información conceptual y procedimental.

Dentro del interrogatorio didáctico se formularon diversos tipos de preguntas:

1. aquellas que tienen como objetivo controlar el conocimiento de los conceptos, procesos o términos previamente analizados las que De Longhi (2000:206) [9] denomina *“preguntas de control, conllevan intención evaluativa respecto del alumno y pretenden verificar su aprendizaje”*;
2. aquellas con las que el docente realiza una intervención afirmativa, con la que pretende ubicar a los alumnos en el contexto del tema, realizando una explicación que refuerza un concepto y
3. las preguntas que tienen como objetivo indagar la comprensión de un concepto, en las que por momentos el profesor toma palabras del alumno para indicar el error o para que siga con el razonamiento y dé una mejor explicación. *“El profesor usa generalmente para estimular el pensamiento y reflexión en la clase”*. De Longhi (2000:208). [9]

c) *Talleres:*

Es una metodología participativa donde se producen distintos aprendizajes, propiciándose espacios de vínculos con distintas formas de comunicación. Se genera un lugar de producción social de hechos y conocimientos.

1- Planificación 8° año. Escuela Provincial de Educación Técnica. (2008).

En el taller además de procedimientos y conocimientos se aprenden modos de relación con los otros, con la tarea, con el conocimiento, con el mundo. Al respecto, un testimonio da cuenta de ello:

*“yo no lo llamé taller; después de haber pasado por la técnica . yo siempre intenté trabajar sobre el tema de sexualidad y demás, tratar de que se maneje de otra forma, tratar de que de alguna manera se genere el espacio donde los chicos puedan hablar; que no sea la típica clase explicativa porque yo sé del tema”.* (Mujer, escuela urbana).

Del testimonio podemos inferir que la docente, a partir de lo aprendido durante su formación, recrea la metodología de taller en función de su realidad. Hace referencia además, a la participación activa de los alumnos, a partir de la creación de un espacio para el diálogo, esto posibilita la revisión de concepciones y creencias de los sujetos.

Los docentes entrevistados plantean algunas dificultades en relación con la implementación de esta estrategia didáctica entre las que podemos citar: el tiempo en la planificación, los recursos, el número de alumnos y las normativas institucionales. Estas últimas relacionadas especialmente con la disposición de los bancos en el aula, el tono de voz, la disciplina, los agrupamientos, los espacios, entre otros.

#### d) Trabajos de campo:

Esta forma de enseñar permite al alumno el contacto con la realidad. Del Carmen y Pedrinaci (1992:37) [10] lo definen como... *“aquellas actividades que se realizan fuera del aula con la finalidad de poder acceder de manera directa al objeto de estudio”.*

Un 69% de los egresados encuestados manifiestan realizar salidas de campo con sus alumnos, en especial en asignaturas del Polimodal, del TTP, o de proyectos generados en la escuela. En las entrevistas relatan: *“... con uno de los grupos vamos a comparar el estado de un arroyo periurbano y uno urbano, así que un sábado a la mañana salíamos a recorrer el arroyo...”.*

En esta estrategia prevalece la observación descriptiva de los fenómenos o situaciones que ocurren en el ambiente posibilitando el contacto de los alumnos con la realidad. En otro tramo del diálogo la entrevistada expresa:

*“Salen del aula, despliegan estrategias de recolección de información como observaciones, entrevistas, encuestas”.* (Mujer, escuela urbana).

#### e) Planteo y resolución de problemas o situaciones problemáticas:

Son consideradas como formas básicas de enseñar. Sanjurjo y Rodríguez (2005:111) [11] expresan que *“los ejercicios y la resolución de problemas forman parte de las actividades áulicas usadas habitualmente en la*

*clase y son recursos valiosos para lograr compromiso, solidez y flexibilidad en el aprendizaje del contenido escolar por parte del alumno”.*

En la formación de profesores se trabaja en la resolución de problemas y de situaciones problemáticas en especial en salud y ambiente, donde se hace necesario un abordaje desde distintas disciplinas.

Los problemas no sólo se extraen de la disciplina sino de la vida cotidiana. Un ejemplo de ello es lo planteado en una clase de 1<sup>er</sup> año de Polimodal sobre el tema ciclo menstrual:

• Profesora: *Vamos a poner acá en el pizarrón... Si el 1<sup>er</sup> día de sangrado de Juana es el 5/9 y suponemos que es regular o sea el ciclo menstrual, ¿de cuántos días?*

• Alumno/a: 28.

• Profesora: 28, y entonces Juana empieza a menstrual el 5/9 o sea mañana ¿Cuál es su fecha teórica de ovulación?

• Alumno/a: 19

• Profesora: ¿Por qué es el 19?

• Alumno/a: 5 más 14 es 19.

En el diálogo se observa que el docente recupera contenidos y guía en la resolución de un problema, que se presenta planteado con una sola posibilidad de respuesta. En este caso los alumnos lo resuelven en forma operativa con un simple cálculo matemático.

Desde el punto de vista de la Salud y de la sexualidad es un tema complejo por lo que sería conveniente pensarlo como una situación problemática donde es necesaria la relación de los conocimientos de distintas disciplinas.

#### f) Elaboración de proyectos y diagnósticos participativos:

La formulación de proyectos permite al alumno integrar saberes de distintos momentos de su formación. Durante su formación inicial los alumnos del Profesorado en Biología en la asignatura “Proyecto Educativo” realizan un diagnóstico situacional que se configura en dos dimensiones: empírico (basado en observaciones y datos de campo) y participativo (en el que recuperan las voces de la gente y se visualizan las necesidades de ese grupo social). Posteriormente y a partir de la jerarquización de las problemáticas diseñan y ejecutan un proyecto socio educativo contextualizado.

En la educación Polimodal con orientación de Ciencias Naturales, se encuentra implementada la asignatura denominada “Proyectos de intervención socio comunitarios”, donde los alumnos diseñan y ejecutan un proyecto a nivel de la comunidad.

Una egresada expresa:

*“Hicimos una investigación sobre una determinada problemática en un barrio, cada grupo eligió un tema al final terminamos describiendo un lugar, algunos hicieron actividades, unas chicas que habían elegido las ETS, al final una de las mamás que trabajaba en el tema dio un taller en un comedor”.* (Mujer, escuela

urbana).

Estos testimonios reflejan que además del aprendizaje de técnicas de recolección de información, los alumnos se movilizan en el contacto con la comunidad, realizan acciones concretas donde se promueven actitudes y procedimientos en forma permanente.

g) *Representaciones y/o simulaciones:*

“Son estrategias donde se organizan a los estudiantes para que aprendan mediante la participación en una situación similar a la real. El análisis posterior a la actuación permite un nuevo aprendizaje y provee de una experiencia que tiende un puente a la teorización (Litwin, 2008:102). [12]

En las asignaturas del eje de Educación para la Salud del Profesorado en Biología de la UNaM las simulaciones, representaciones y juego de roles son utilizadas en distintos momentos del proceso de enseñanza y de aprendizaje e inclusive como instrumento de evaluación.

En la clase de 7º año en una escuela rural, los alumnos representaron una historia familiar en la que relataban la problemática de una adolescente de 15 años que presentaba anorexia nerviosa. Los alumnos elaboraron el guión de la obra y la pusieron a escena en distintos actos y con diversos personajes. La problemática fue abordada desde los aspectos social, familiar, médico y del sistema de salud, rescataron las pautas culturales y sociales de la enfermedad y aspectos relacionados a la prevención. Esta representación fue utilizada como instrumento de evaluación.

Una forma de simulación es el juego de roles. Aebli (2002: 279) [13] lo describe como “una creación de diálogos y escenas dramáticas, es una ocasión típica para hacer que los alumnos asuman diversos papeles (role playing) y es una forma clásica de una flexibilidad que permite percibir en distintos papeles, diversos aspectos del mismo acontecimiento”.

Esta estrategia posibilita animar clases de narrativa y sirve para el desarrollo mental de los sujetos. Como ejemplo de ello una docente de Polimodal relata:

“...vamos a suponer que en Oberá hay una reserva en esta zona y la quieren transformar en otra cosa, entonces le distribuyo un rol a cada uno y le doy una semana de tiempo para organizar la estrategia... y yo les evalué en la defensa que hacen, que usan para fundamentar la defensa o postura del grupo”. (Mujer escuela urbana).

h) *Juegos y actividades lúdicas:*

Las actividades lúdicas promueven la acción y movilizan estructuras internas, permiten desarrollar capacidades mentales, sociales y corporales, utilizando otros signos (no solo oral y escrito), constituyen una forma de comunicación. En Educación para la Salud las

actividades lúdicas desempeñan un papel fundamental para el desarrollo de actitudes.

De los docentes encuestados tres proponen juegos, al inicio de las clases para la formación de grupos o como estrategia para la indagación de ideas y conocimientos previos. Se presentan actividades de competencias y juegos de mesa adaptados a los contenidos a desarrollar. A partir de las entrevistas se evidencia que los juegos son dinámicas utilizadas principalmente con alumnos del EGB 3 no así en el Polimodal, a excepción del juego de roles donde los alumnos tienen que asumir distintas posturas y tomar decisiones en forma permanente. Además se perciben como condicionantes las normativas de la institución escolar.

i) *Charlas, paneles y debates:*

En las encuestas los docentes hacen referencia a estas estrategias didácticas. En relación a la primera se realizan en especial en la organización de actividades extraescolares y/o proyectos con otras instituciones.

j) El panel no es muy utilizado en la escuela media, sólo un egresado hace referencia a esta estrategia. Los debates pueden generarse asociados a las distintas estrategias: expositiva dialogada, charlas, paneles, juego de roles, simulaciones, entre otras.

Otra estrategia utilizada es la **narrativa**, su importancia está dada porque a través de la recuperación de la historia de las ciencias, los alumnos pueden posicionarse en el tiempo, el contexto y la evolución del concepto. Un ejemplo es el relato de un docente acerca del preservativo en 8º año<sup>2</sup>:

“...el hombre desde hace tiempo pensó en utilizar alguna especie de barrera física para evitar el embarazo, la gente del desierto hace unos 3000 años atrás cuando viajaba en su caravana por el desierto con los camellos, ellos tenían el problema que las camellas se les preñaban en los viajes, y al estar preñada no la podían utilizar para carga ponían en el aparato reproductor de la camella una especie de piedrita redondita que actuaban, que hacían de barrera para que los espermatozoides de los machos no las fecundaran”.

## Conclusiones

Del análisis se concluye que los Dispositivos y Lineamientos curriculares para la Provincia de Misiones enuncian contenidos conceptuales vinculados al organismo humano y la salud. En ellos predomina el punto de vista biológico; en escasas ocasiones incluyen aspectos sociales y culturales. En contradicción con esta prescripción, los egresados en general, fueron incorporando contenidos de

2- Observación de clases 8º año escuela rural 5/11/08.

Educación para la Salud a partir de las demandas de los estudiantes, por motivación personal y por situaciones emergentes en la escuela o en el contexto social. Los temas demandados fueron aquellos relacionados con la *sexualidad, la nutrición, la violencia, las adicciones y las enfermedades emergentes*, pero debe destacarse que es el primero de ellos el que surge como tema de consulta permanente por parte de adolescentes y jóvenes, en correspondencia con la etapa que viven, en la que ocurren cambios físicos, fisiológicos, emocionales y sociales.

Si bien fueron identificadas en las prácticas docentes de los egresados dos concepciones de Salud: la *“biomédica”* (con énfasis en un enfoque preventivo) y la *“holística”* (desde la perspectiva del individuo y su entorno), existe un marcado predominio del primer enfoque. A pesar de la formación de los profesores/as de la UNaM bajo el paradigma del segundo enfoque, se observa que el modelo biomédico condiciona la enseñanza de la Educación para la Salud. Sólo fueron observadas algunas estrategias no tradicionales que posibilitaron el acercamiento a la concepción holística de Salud con propuestas didácticas democráticas y participativas, que tienden a reconstruir saberes y vivencias de los alumnos, involucrando aspectos culturales y sociales en relación al contexto de su comunidad.

Por otra parte los egresados, que tienen una sólida formación bajo el paradigma de la corriente *“dialógica concientizadora”*, se enfrentan al modelo biológico y patológico que prevalece en las instituciones, lo que se manifiesta muy especialmente en el desarrollo de temas como el embarazo adolescente, ETS y SIDA. Las escuelas sostienen y refuerzan el modelo organizando charlas con especialistas (médicos). Esto implica que nos encontramos con una convivencia de paradigmas y que las rupturas logradas en la formación inicial de nuestros egresados no fueron superadoras de aquellas instituidas en las escuelas y en la sociedad.

En relación con las problemáticas nutricionales como consecuencia de las políticas económicas se observa que el quehacer de los egresados, y particularmente en los ámbitos rurales, está orientado a la promoción de una alimentación saludable en función a los alimentos regionales que se consumen cotidianamente.

La violencia en sus diferentes manifestaciones es una emergente en los ámbitos escolar, familiar y social. Se vincula con la problemática de las adicciones, de los nuevos modelos, de la exclusión social, de la desigualdad y de la modificación de los valores, entre otros. Los egresados relataron casos de violencia familiar, entre parejas y de género; como así también la que se produce en la escuela. Ésta principalmente se expresa a través de los discursos verbales. En el tratamiento de esta problemática compleja y multicausal los graduados reconocieron presentar algunas limitaciones en la elaboración de propuestas y manifestaron la necesidad de presentar nuevas formas de abordaje y estrategias didácticas específicas.

Las problemáticas ambientales se relacionan con algunas enfermedades emergentes como el dengue, la fiebre Amarilla, la leishmaniasis, entre otras. Algunas de ellas están ligadas a prácticas culturales particulares y agravadas por los impactos ambientales de la región (desmontes, represas). Esta situación implica para los docentes y las instituciones escolares el desafío de incorporar propuestas de enseñanza vinculadas con las cuestiones ambientales de la región y la adopción de conductas responsables. En este sentido, los graduados disponen de los contenidos y recursos didáctico-pedagógicos de su formación para trabajar con los mismos.

En cuanto a los contenidos procedimentales y específicos para la EpS, éstos están escasamente considerados como tales, son extraídos por la mayoría de los egresados del diseño curricular y se plantean en forma general, no explicitándose criterios de secuenciación ni diferenciación en niveles de complejidad.

Los contenidos actitudinales específicos no han sido explicitados en el recorrido histórico de los distintos currículum, ni en los dispositivos o lineamientos curriculares de la propuesta de la ley Federal de Educación. De igual forma a lo planteado para los procedimientos, las actitudes y valores de vital importancia en la Educación para la Salud son enunciados en forma general, aunque se observaron excepciones en algunas planificaciones. A las limitaciones enumeradas, se suma la dificultad en la selección de instrumentos de evaluación de estos contenidos.

Los egresados manifestaron que las estrategias didácticas utilizadas con mayor frecuencia son las clases expositivas dialogadas. Si bien reconocieron que ésta es una forma de enseñanza tradicional, indicaron que dinamizan y propician el trabajo grupal y la interacción entre sus alumnos a partir de la incorporación de materiales didácticos, como por ejemplo audiovisuales, animaciones, micros radiales y láminas, etc.

Los temas del área de la Salud en la Ley Federal de Educación fueron propuestos para ser desarrollados como eje transversal, pero las instituciones no han sido organizadas ni los docentes capacitados para desarrollar los contenidos desde esta perspectiva, por lo que la propuesta ha permanecido como un enunciado curricular. No obstante, en la formación de los profesores/as en Biología de la UNaM se abordan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales desde una visión integral de la Salud sostenida en una multiplicidad de estrategias participativas, creativas, lúdicas y reflexivas con una mirada interdisciplinaria y los egresados que participaron de la investigación, realizan algunas acciones desde estos enfoques.

Quedan interrogantes acerca de si la formación recibida ha posibilitado realmente la ruptura de las matrices instaladas en los alumnos, de modo tal que puedan enfrentarse al modelo biomédico de Salud y de Educación para la Salud centrada en la prevención instalado fuertemente

en las instituciones, que en muchos casos condicionan la práctica docente impidiendo la incorporación de formas innovadoras de enseñar o la creación de espacios diferentes para la enseñanza.

Para finalizar, sostenemos que una Educación para la Salud basada en la promoción permitirá a los sujetos mejorar su calidad de vida y tomar decisiones en forma autónoma. Estamos convencidos de que la formación de un profesor en Biología como promotor de salud será fundamental para lograr ese proceso.

## Referencias bibliográficas

1. Perea Quesada, R. (2004). *Educación para la Salud*. Reto de nuestro tiempo. Madrid: Díaz de Santos S.A.
2. Valadez Figueroa, I.; Villaseñor Farías, M. y Alfaro Alfaro, N. (2004). *Educación para la Salud: la importancia del concepto*. Revista de Educación y Desarrollo.
3. **Diseño Curricular del Profesorado en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales**. Universidad Nacional de Misiones. 1992.
4. Morawicki, P. y Ramos, R. *Formas alternativas de evaluación en Educación para la Salud*. En Jornadas Nacionales y III Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. Mar del Plata: Asociación de Docentes de Biología de la Argentina. ISBN N° 978-987-21701-5-8. 2008.
5. **Diseño Curricular Jurisdiccional Provincia de Misiones EGB3 (1999) y Lineamiento Curricular Jurisdiccional de Educación Polimodal Provincia de Misiones** Buenos Aires Ministerio de Educación. 2000.
6. Menéndez, E. *Morir de alcohol, saber y hegemonía médica*. México: Mexicana. 1990.
7. Isla, A. (2008). *La violencia y sus formas - Cátedra abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*. - 1ª ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación. *Violencia Escolar*. I. Título ¿Una sociedad violenta? Disponible en: [www.me.gov.ar/observatorio](http://www.me.gov.ar/observatorio).
8. Davini, M. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. 4ta reimpresión. Buenos Aires: Paidós. 2008.
9. Pro Bueno, A. "Reflexiones para la selección de contenidos procedimentales en ciencias". Revista Alambique. *Didáctica de las Ciencias Experimentales* N° 6, 77-87. 1995.
10. Zaballa Vidiella, A. *La práctica educativa*. Como enseñar. Barcelona: Graó. 2000.
11. De Longhi, A. *El discurso del profesor y del alumno: análisis didáctico en clases de ciencia*. Revista Enseñanza de las ciencias, 18(2), 201-216. 2000.
12. Del Carmen, L. y Pedrinaci, E. *El uso del entorno y del trabajo de campo*. En: Del Carmen, L. (Coord.) *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori. 1992
13. Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. *Volver a pensar la clase*. Las formas básicas de enseñar. Rosario: Homo Sapiens. 2005.
14. Litwin, E. *El oficio de enseñar*. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós. 2008.
15. Aebli, H. *12 básicas de enseñar*. Una didáctica basada en la psicología. Madrid: Narcea. 2002.

Recibido: 05/05/10

Aprobado: 14/12/10

- Patricia Mariela Morawicki<sup>1</sup>  
Profesora en Biología. Mgter en Educación en Ciencias, orientación Biología. Universidad Nacional del Comahue. Prof. Adjunta de la asignatura Educación para la Salud y Práctica Profesional. Profesorado en Biología. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones. Categoría III. E mail: [pmorawicki@gmail.com](mailto:pmorawicki@gmail.com)

- Rodolfo Ramos<sup>1</sup>  
Profesor Superior en Biología. Universidad Nacional de Misiones. Especialista en Educación Sexual. Instituto Kinsey de Sexología. Rosario. Argentina. Mgter en Salud Mental. Universidad Nacional de Entre Ríos. E-mail: [rodolfo Ramos@arnet.com](mailto:rodolfo Ramos@arnet.com)

- Elsa Meinardi<sup>2</sup>  
Licenciada en Ciencias Biológicas. Doctora en Ciencias Biológicas. Facultad: Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires. Diploma Superior en Ciencias Sociales. Título de Post Grado en Constructivismo y Educación Universidad: FLACSO-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Profesora Adjunta. Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza I y II (para Biólogos). Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias (CEFIEC). Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Buenos Aires, Categoría II. E-mail: [emeinardi@gmail.com](mailto:emeinardi@gmail.com)

1. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones. Sarmiento 1842. 2º piso.

2. Centro de Formación e Investigación en Enseñanza de las Ciencias (CEFIEC). Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Buenos Aires.