



REPÚBLICA DE CUBA
ESCUELA NACIONAL DE SALUD PÚBLICA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MÉDICA

Valoración de las actividades de orientación de contenido de la disciplina Morfofisiología Humana en el Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos, Jagüey Grande, 2007-2008.

**Autor: Dr. José David Rodríguez Milera
Especialista de Primer Grado en Medicina General Integral.**

**Tutora: Dra. Marta Pernas Gómez
Especialista de Segundo Grado en Histología.
Profesora Auxiliar.
Master en Ciencias de Educación Médica**

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MASTER EN EDUCACIÓN MÉDICA

Ciudad de La Habana. 2009

DEDICATORIA

A mi esposa e hijos, por el apoyo y la dedicación que siempre me han brindado a lo largo de mi carrera y especialmente en la realización de esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

A la Profesora Marta Pernas, por haber guiado mis pasos como profesional y educador.

Al colectivo de profesores del comité académico de la maestría, que dieron todo de si para orientar nuestra formación.

A los Decanos, profesores y estudiantes que me apoyaron en la realización de esta investigación.

RESUMEN

Con el propósito de caracterizar el proceso de evaluación teórica en el área clínica de la Facultad de Ciencias Médicas Dr. Enrique Cabrera se hizo un análisis de la correspondencia entre los objetivos finales de las asignaturas y los contenidos evaluados en los exámenes teóricos escritos aplicados en el curso 03-04 así como una valoración de la calidad metodológica de las preguntas utilizadas en dichos exámenes, la determinación de la concordancia en los criterios de calificación de los profesores y de la variabilidad de los criterios profesoriales acerca de las calificaciones finales de los exámenes a partir de las calificaciones de las preguntas componentes.

Los resultados ponen de manifiesto que existió una adecuada correspondencia de los aspectos evaluados en los exámenes finales y los objetivos previstos en los programas de las asignaturas. Se identificaron diversos problemas metodológicos en la elaboración de las preguntas empleadas en los exámenes, particularmente focalizados en las preguntas de los tests objetivos de asociación, en las preguntas de selección múltiple y de respuesta alternativa.

Se constató que hay deficiente concordancia en los criterios de los diferentes profesores para la calificación de los exámenes y una considerable variabilidad en la emisión de la calificación final de los exámenes a partir de los resultados por preguntas, en lo que, en alguna medida está influyendo el diseño de los exámenes utilizados. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de lograr un perfeccionamiento en la preparación de los profesores para enfrentar la evaluación, tanto en la elaboración de los instrumentos como en la calificación de los exámenes aplicados.

INDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	10
CAPÍTULO III. OBJETIVOS	34
CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO	35
CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	42
CONCLUSIONES	81
RECOMENDACIONES	83
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	91
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Convertir la Salud en un elemento central del desarrollo humano y elaborar sistemas de salud sostenibles para alcanzar "Salud para Todos" no será posible sólo porque logremos los cambios necesarios en la enseñanza y la práctica médica. La salud rebasa el marco de la atención sanitaria y trasciende a todas las esferas de la sociedad, siendo incuestionable el papel que asumen las Escuelas de Medicina, y los profesionales de la salud en el compromiso social de responder a las necesidades de la población y mejorar su estado de salud. Para lograr ese noble objetivo, es necesario, la reorientación de la enseñanza y el ejercicio de la medicina, ante los increíbles avances de la ciencia y la tecnología y las graves condiciones de vida e injusticia social por otro, en las que viven millones de hombres y mujeres en el mundo.⁽¹⁾

Entre las posibles estrategias para el siglo XXI a nivel mundial se destacan la formación y perfeccionamiento de recursos humanos más pertinentes a las necesidades de salud y a la estrategia de atención primaria de salud (APS) ⁽²⁾.

La situación actual de América Latina y el Caribe en el contexto internacional, los retos que la región enfrenta podrían generar nuevos encargos para su Educación Superior. Se trata de una perspectiva proactiva, a partir de cómo nuestras más altas Casas de Estudio pueden influir sobre los cambios que requieren nuestras sociedades, contribuir a avizorar los diferentes escenarios futuros y diseñar alternativas de desarrollo humano sostenible, inspiradas en los principios de equidad, democracia, justicia y libertad, fundamento insustituible de una autentica Universidad ⁽³⁾.

Los retos que afronta la educación superior para el presente siglo plantean la necesidad de estructurar un nuevo proceso educativo fundamentado en los principios de

excelencia, calidad y eficiencia, tanto internacionalmente como en Cuba. Las escuelas y facultades de Medicina de todo el mundo, en mayor o menor escala han iniciado este trabajo, con una característica especial: integrar la educación a los procesos productivos y los servicios, con el propósito de mejorarlos ⁽⁴⁾.

Ante las exigencias derivadas de cambios en la práctica médica, en el marco del modelo flexneriano para organizar la educación médica, en los últimos años las facultades se han preocupado por la transformación curricular y la búsqueda de una mayor efectividad educativa. Este hecho puede explicar el auge de modelos educacionales basados en la integración docente asistencial y la adopción de diversas innovaciones ⁽⁵⁾.

La enseñanza integrada constituye una necesidad histórica de la educación para solucionar los problemas causados por el aumento extraordinario de los conocimientos científicos. Este tipo de enseñanza consiste en agrupar los aspectos esenciales de los contenidos de enseñanza de varias disciplinas que se interrelacionan para lograr una síntesis interdisciplinaria, con mayor grado de generalización, que permite a los estudiantes un aprendizaje más fácil y eficaz. Los planes y programas de estudios integrados permiten adoptar diferentes variantes según las necesidades sociales, el desarrollo científico-técnico y los objetivos que se deseen lograr en la formación de los estudiantes ⁽⁶⁾.

La Revolución Cubana ha planteado la necesidad de formar a los nuevos médicos desde el inicio y durante toda la carrera en los escenarios de la Atención Primaria de Salud y puede decirse con toda certeza que ello constituye otra nueva revolución en la Educación Médica. El sistema educativo cubano, caracterizado por su gran amplitud,

calidad en la formación, nivel de equidad, integración y justicia social, constituye una sólida base para lo que se ha dado en llamar la universalización de la Universidad, llevada adelante por el capital humano con que se cuenta y la infraestructura creada para la educación después de 1959, lo que permite extender las oportunidades de ingreso a los estudios de Medicina y vincularse desde el inicio de la carrera con la comunidad ⁽⁴⁾.

En Cuba, después de incorporar la Educación Médica Superior (EMS) al Ministerio de Salud Pública (MINSAP) (1976), se decidió elaborar un nuevo currículo de estudios médicos con el propósito de formar a un Médico General Básico (MGB) que, a través de su trabajo en la APS, se formara como Especialista en Medicina General Integral (MGI) y ejerciera la profesión como Médico de Familia en la comunidad ⁽⁷⁾, así surge en 1985 el actual Plan de Estudios, al que se le van introduciendo de forma gradual los contenidos propios de la medicina familiar y los relacionados con las actividades que desarrollará el Médico General Básico en el escenario comunitario. Todas estas modificaciones han incrementado paulatinamente la pertinencia del plan en relación con las necesidades sociales y la misión de la Universidad Médica de formar médicos generales básicos ⁽⁸⁾.

Es en el consultorio popular donde se acorta el tiempo que media entre la adquisición de los conocimientos, las habilidades y su empleo en las tareas propias del futuro profesional, con lo que se va conformando su modo de actuación ⁽⁹⁾.

Así, frente a la necesaria tendencia de la universalización de la educación superior y con al reto de nuevos y necesarios incrementos de matrículas, surge en Cuba, en el curso académico 2004-2005 el proyecto del Policlínico Universitario en 75 Policlínicos

de todo el país ^(10,11), el cual asume la Educación Médica desde la Atención Primaria de Salud, utilizando el escenario comunitario desde su inicio. De esta manera se aplica la enseñanza tutelar, con la presencia de un tutor médico, especialista de MGI, al que se le da la función de integrar todo el sistema de influencias educativas para conseguir la formación integral de los educandos ⁽⁴⁾; pero manteniendo la antigua concepción de desarrollar la enseñanza de las ciencias básicas biomédicas a través de disciplinas independientes, en un ciclo que abarca los primeros semestres de la carrera.

Paralelamente con estos cambios que se van produciendo en la educación médica en Cuba, también en Venezuela van ocurriendo transformaciones sociales y, consecuentemente, en la educación superior. El reto de responder a las necesidades sanitarias de la sociedad, acompañado de la voluntad política del gobierno venezolano, posibilitó un cambio cualitativo en el modelo de atención a la salud. Surgió entonces, en el año 2003 en Caracas, como una nueva forma organizativa de Atención Primaria el Programa Barrio Adentro, el cual se nutrió de la experiencia de miles de Especialistas de Medicina General Integral cubanos.

La Revolución Bolivariana no escapó a las necesidades que demanda la sociedad. Ante este reto surge en el país la decisión política de la formación de un personal médico que asimile los adelantos en el conocimiento y brinde atención integral. Este Médico Integral Comunitario deberá llevar a cabo una práctica concentrada en la promoción de salud, prevención de enfermedades y otros daños a la salud, en la curación y rehabilitación de los enfermos y en el comportamiento de la persona como ser biopsicosocial, ampliando su campo de acción a las personas sanas, las familias y las comunidades, con lo cual quedaría atrás la etapa de súper especialización, tendencia que además de no lograr

un impacto posterior en los indicadores de salud, conducía a un aumento en los costos de la atención con el consiguiente efecto de inequidad e inaccesibilidad.

Al establecerse la Medicina General Integral como especialidad y constituir la Atención Primaria de Salud parte fundamental del Sistema Nacional de Salud venezolano, el país se enfrenta a un nuevo reto, formar un profesional capaz de dar solución a las necesidades siempre crecientes de la sociedad y enfrentarse a los problemas de salud de los individuos, la familia y la comunidad.

Todo esto, unido a la experiencia acumulada por los médicos y profesores cubanos durante más de tres décadas de docencia médica en el primer nivel de atención, fomentó las bases para el surgimiento de la Universidad Barrio Adentro. Así surge en el año 2004 el Programa Nacional para la Formación de Profesionales del Sector Salud a través de la Misión Sucre, el cual se completó en el año 2005 con el Programa Nacional para la Formación del Médico Integral Comunitario de la República Bolivariana de Venezuela (PNFMIC), el cual formará un profesional de nuevo tipo, que permita dar respuesta a las necesidades de atención médica de la sociedad venezolana, con equidad como mandato constitucional ⁽¹²⁾.

El Programa Nacional para la Formación del Médico Integral Comunitario de la República Bolivariana de Venezuela, utiliza en su máxima expresión la Educación Médica desde la Atención Primaria de Salud, siendo el Consultorio Médico Barrio Adentro y la comunidad, los escenarios fundamentales desde el comienzo de la carrera. La enseñanza integrada de las ciencias básicas biomédicas a través de la disciplina Morfofisiología Humana constituye una respuesta coherente con las necesidades de la

República Bolivariana de Venezuela y con las tendencias de la educación superior a nivel internacional ⁽¹³⁾.

Dando respuesta a las necesidades, cada vez más imperiosas, de nuestros pueblos de América y el mundo, en el marco de los acuerdos de la Alternativa Bolivariana para las Américas (ALBA), surge en Cuba el Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos (NPMFL), en el Policlínico Facultad "Félix Edén Aguada" en Horquita, provincia de Cienfuegos con una matrícula de 437 estudiantes procedentes de Bolivia, Venezuela, Ecuador y Honduras. Dicho programa se fue extendiendo a los Polos de Jagüey Grande, provincia de Matanzas, Sandino en Pinar del Río y al municipio especial Isla de la Juventud, incluyendo hoy (Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos, Parte de Matrícula, Ciudad Habana, Cuba, observación inédita, Diciembre, 2008), más de 14 500 estudiantes de 37 países de América Latina y el Caribe, Asia y Oceanía en 37 Policlínicos Facultades.

El Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos en Cuba, mantiene la misma concepción del Programa Nacional para la Formación del Médico Integral Comunitario de la República Bolivariana de Venezuela, adecuado a las características y escenarios propios del Sistema Nacional de Salud de Cuba. En esta modalidad del plan de estudio se acentúa el carácter integrador de la Morfofisiología Humana en los primeros cuatro trimestres de la carrera, utilizando los escenarios de la Atención Primaria de Salud en la comunidad (consultorios médicos, escuelas, casas de familia) y todos los servicios del Policlínico Facultad (Laboratorio Clínico, Rayos X, Ultrasonido Diagnóstico, Estomatología, Apoyo Vital y Sala de Observación) en función de la pesquisa activa, para elevar el estado de salud de la población, todo esto en compañía

del Médico-Profesor (Especialista de Medicina General Integral con experiencia Internacionalista).

Este Médico-Profesor desarrolla e imparte todas las actividades y formas organizativas docentes al grupo de estudiantes que se le asigne, responde integralmente por la formación en ciencias básicas y para el trabajo clínico, social y comunitario, con la participación de otros profesionales que se desempeñen en los centros del Sistema Nacional de Salud, lo cual fortalece la vinculación básica-clínica-epidemiológica y la formación integral de los educandos en función de una mayor pertinencia del perfil del egresado.

Para el desarrollo del proceso docente en la disciplina Morfofisiología Humana, se utilizan 6 actividades o formas organizativas docentes, de las cuales, el mayor fondo de tiempo lo ocupa la práctica docente en los servicios con un 43.05% del total, seguida del estudio individual o trabajo independiente del estudiante, con un 25.45%. El resto de las actividades se desarrollan en el Aula Multipropósito, son modalidades del encuentro docente y se distribuyen de la siguiente manera: el estudio colectivo dirigido con un 11.13%, en evaluación del aprendizaje con un 6.91%, la consolidación de conocimientos y habilidades (se puede usar el aula o los servicios) con un 6.18% y la orientación de contenidos con un 6.11%⁽¹⁴⁾.

Se establece como estrategia docente: la interrelación entre la orientación de la actividad, la consolidación de los conocimientos y habilidades y la evaluación de los resultados del aprendizaje, lo que conlleva la asignación de tareas que el estudiante debe cumplir en el proceso docente que se desarrolla en la comunidad y en su trabajo independiente; todo lo que se complementa con el auto estudio. En el desarrollo del

programa se utilizan los recursos de las tecnologías educativas modernas, los métodos didácticos más innovadores de la actualidad y se basa en la dedicación exclusiva, motivación y consagración en los escenarios de la profesión.

La orientación de contenidos es una actividad presencial en la que el profesor introduce el tema, sus objetivos y contenidos. En ella se proyecta el video didáctico que da soporte al mismo y posteriormente de conjunto con los estudiantes se van trazando las estrategias, tareas docentes a desarrollar en la práctica docente, utilización de los materiales didácticos presentes en la información digital, bibliografía y el video, así como el estudio y trabajo colectivo e independiente para consolidar los conocimientos y habilidades propios del tema. Todo esto fomenta el rol de facilitador del aprendizaje que juega el profesor, el papel activo y responsabilidad del estudiante como centro del proceso, el aprendizaje basado en problemas reales y la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (NTIC) en función del aprendizaje

La actividad de orientación de contenidos tiene implícito los conceptos más novedosos de las tendencias actuales de la educación médica superior, reviste especial importancia dentro del marco del Nuevo Programa Formación de Médicos Latinoamericanos, debido a que es en ella donde se organizan, de conjunto con los estudiantes, las estrategias para facilitar la adquisición de los conocimientos y habilidades relacionadas con el tema de la semana.

El claustro de profesores del NPFML está constituido por Especialistas de MGI jóvenes, procedentes de la misión de Barrio Adentro en Venezuela, que en su mayor parte tienen una corta experiencia docente y poco tiempo impartiendo las ciencias básicas. En visitas realizadas a los Policlínicos Facultades por el equipo de la Coordinación

Nacional del programa así como de los profesores principales se han detectado algunas deficiencias en el desarrollo de las actividades de orientación de contenidos.

Problema Científico: No se cuenta con una valoración del proceso de preparación y desarrollo de las actividades de orientación de contenidos sustentada científicamente en los Policlínicos Facultades del Polo Jagüey Grande, lo cual sentaría las bases de nuevas investigaciones e indicaciones, para garantizar la calidad de estas actividades.

MARCO TEÓRICO

La actividad de orientación de contenidos, como forma organizativa, tiene implícito los conceptos más novedosos de las tendencias actuales de la educación médica superior, entre estas tendencias podemos mencionar las siguientes:

- El docente actúa como facilitador.
- El proceso se centra en el estudiante.
- Utilización de métodos activos.
- Aprendizaje basado en problemas teóricos y reales, el enfoque científico y el trabajo simulado y real.
- Búsqueda independiente de información, basada en la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.
- Integración de la enseñanza.
- Igual énfasis en conocimientos, habilidades, actitudes y atención a la formación de valores.
- Enseñanza tutorial a pequeños grupos.

Todas estas tendencias se ponen de manifiesto en los fundamentos teóricos del proceso enseñanza-aprendizaje (PEA), en el papel del profesor y su preparación, en la utilización de los medios de enseñanza, el papel de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, así como, el uso del video didáctico en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El proceso enseñanza-aprendizaje

La Pedagogía es la ciencia que estudia la educación como un proceso conscientemente organizado y dirigido, es decir, la formación del estudiante en todos sus aspectos y en la cual intervienen la familia, las organizaciones políticas y de masas y toda la sociedad en su conjunto y resume todos los tipos de actividad que desarrolla el estudiante durante sus años de formación. La educación es el conjunto de influencias que ejerce toda la sociedad en un individuo, mientras la enseñanza constituye el proceso de organización y dirección de la actividad cognoscitiva e incluye, la actividad del profesor (enseñar) y la del educando (aprender) y es por ello que se denomina proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso docente-educativo o simplemente proceso docente ⁽¹⁵⁾.

El proceso enseñanza-aprendizaje constituye un sistema en el que cada uno de sus componentes: objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación, se interrelacionan, los objetivos constituyen la categoría rectora, la evaluación es el mecanismo regulador del sistema y puede considerarse como el instrumento de control de la calidad del producto resultante del proceso pero siempre dependiente de los objetivos ^(16, 17).

Este proceso modela la personalidad del que aprende y le posibilita el desarrollo de nuevos modos de actuación, los que le permiten cumplir exitosamente sus funciones sociales. El proceso docente-educativo se subordina al encargo social y responde a él, por lo que el mismo tiene que desplegarse con un enfoque sistémico y dinámico. Para llevar a cabo un correcto trabajo educativo, debe tenerse siempre presente la interrelación dialéctica entre la educación, la enseñanza-aprendizaje y la instrucción ⁽¹⁸⁾.

En el proceso docente se manifiestan los métodos y formas de enseñanza. Por el primero entendemos el modo de realizar las acciones el profesor y los estudiantes para

alcanzar los objetivos, y por forma de enseñanza, la estructura organizativa que se adopta, en un momento dado en el proceso docente, con el fin de lograr los objetivos. En el proceso se destacan también los materiales o medios de enseñanza con ayuda de los cuales realizan sus actividades el profesor y los estudiantes para alcanzar los objetivos ⁽¹⁹⁾.

La didáctica en la educación superior tiene el reto de formar un profesional de amplia base y profundo conocimiento que de respuesta a la mayoría de los problemas que se presentarán una vez graduados. Es decir dar respuesta teórica al modo de formación, de este profesional de espectro amplio, de la manera más eficiente, así como a la búsqueda de nuevos paradigmas, enfoques y modelos, que de manera científica se aproximen a la esencia de este complejo proceso ⁽¹⁹⁾.

La Didáctica es la ciencia que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el proceso dirigido a la formación de una personalidad profesional capaz de resolver con profundidad e integridad independiente y creativa, los problemas básicos y generales que se le presentarán en los distintos campos de acción de su objeto de trabajo, sobre la base de un profundo dominio del sistema de conocimientos y habilidades correspondiente a la rama del saber que estudia dicho objeto ⁽¹⁹⁾.

La tarea fundamental de la Didáctica consiste en organizar el proceso docente-educativo sobre bases científicas y con un carácter sistémico, que se establece con un criterio lógico y pedagógico para lograr la máxima efectividad en la asimilación de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de convicciones por parte de los alumnos, con la finalidad de capacitarlos para que puedan cumplir exitosamente sus funciones sociales, de prepararlos para la vida y el trabajo. De este modo, el sistema de

educación responde al encargo social de formar ciudadanos útiles, en correspondencia con los valores que predominan en la sociedad, el perfil del egresado y las competencias que este debe lograr ^(15, 20 - 23).

Rivera Michelena N. ⁽¹⁹⁾ define, “La tarea fundamental de la Didáctica es la de estructurar los distintos componentes que caracterizan el proceso: el contenido, las formas y métodos de enseñanza, los medios de enseñanza, de modo tal de alcanzar el encargo social, apoyándose para ellos en las leyes y regularidades inherentes a dicho proceso, a la dinámica del proceso”.

La organización del proceso docente-educativo se apoya en las leyes didácticas que expresan las relaciones de este proceso con el contexto social y las interacciones entre sus componentes (objetivo, contenido, método, medio, forma y evaluación). Entre estos componentes se destaca el objetivo de enseñanza, que constituye la categoría didáctica rectora, pues refleja el carácter social del proceso y lo orienta de acuerdo con los intereses de la sociedad, a los cuales se subordinan los otros componentes que concretan esta aspiración. La integración de todos estos componentes conforman un sistema (el proceso docente-educativo), constituido por varios subsistemas que representan distintos niveles o unidades organizativas (carrera, disciplina, asignatura, tema y tareas docentes). Por lo tanto, en cada unos de estos subsistemas o unidades organizativas están presentes todos los componentes que lo caracterizan ⁽²⁴⁾.

Atendiendo al hecho de que el objeto de la didáctica es el proceso docente, es decir, la actividad conjunta docente-estudiante, debemos encontrar la célula en el elemento de la actividad. De esta manera, la tarea docente, entendida como célula del proceso docente, es la acción del profesor y los estudiantes dentro del proceso, que se realiza

en ciertas circunstancias pedagógicas, con el fin de alcanzar un objetivo de carácter elemental, de resolver el problema planteado al estudiante por el profesor. Bajo esta concepción, el proceso docente se desarrolla de tarea en tarea hasta alcanzar el objetivo, es decir, hasta que el estudiante se comporte del modo esperado. De forma que todo el proceso docente en la Educación Superior estará dado por una serie sucesiva de situaciones desde la primera conferencia hasta el trabajo de diploma o de terminación de carrera, las que poseen como núcleo la solución de una tarea, es decir, el logro de un objetivo, que implica la transformación sucesiva de la personalidad del estudiante y futuro profesional ⁽¹⁹⁾.

El proceso docente-educativo en su esencia, es un proceso con un fin preestablecido, (los objetivos) condicionado socialmente, organizado pedagógicamente y dirigido al dominio del contenido de la profesión por los estudiantes así como su desarrollo y educación y que tiene como elemento o célula la tarea docente ⁽¹⁹⁾.

Para remodelar el proceso docente educativo sobre bases científicas es necesario tener en cuenta diferentes ciencias afines, entre las que pueden destacarse a psicología, la cibernética, la lógica y la sociología entre otras. El enfoque psicológico del proceso docente educativo permite su concepción sobre la base de las diferentes leyes y etapas a través de las cuales transcurre la actividad de aprendizaje. En este sentido la Psicología Pedagógica ofrece entre sus principios metodológicos el principio de la actividad, que constituye un fundamento científico esencial de la Teoría del aprendizaje del destacado psicólogo soviético P. Ya. Galperin ⁽²⁵⁾.

El análisis e interpretación del Modelo Activo permite a las didácticas específicas una estructuración científica del proceso de asimilación, a partir de la relación objetivo-

contenido como un sistema de habilidades y conocimientos, que en última instancia, estará en función de la calidad del aprendizaje.

De manera general el Modelo de la Actividad se estructura en tres subsistemas, estrechamente vinculados:

- La Base Orientadora de la Acción.
- Las Características de la Acción
- El Proceso de Asimilación.

Sobre esta base, se considera que el fundamento psicológico del proceso didáctico, evidencia que existe una relación de dependencia entre base orientadora de la acción y la calidad del aprendizaje, lo que permite entender como centro de esta teoría al tipo de orientación, pues se dirige la actuación del estudiante hacia el logro de los objetivos previstos. Desde esta posición se comprende que resulta indispensable orientar adecuadamente el sistema de acciones a lograr por el estudiante, que garantizarán el comportamiento necesario y suficiente en las diferentes asignaturas ⁽²⁵⁾.

Atendiendo a estos criterios, el autor del trabajo asume, que para elevar la efectividad del aprendizaje se hace necesaria una planificación adecuada de la orientación de los contenidos por parte del profesor, para lo cual se requiere de una adecuada guía metodológica, que permita estructurar de forma armónica los momentos del encuentro docente y la práctica docente dirigidos hacia el logro de los objetivos por los estudiantes.

Los contenidos no se imparten para que los alumnos los reproduzcan teóricamente, sino para que puedan trabajar con ellos, ya que no se concibe adquirir un conocimiento sin desarrollar una habilidad, que puede ser intelectual o práctica, general y específica.

Por lo tanto, en el contenido de la enseñanza es necesario vincular los conocimientos con las habilidades ⁽²⁵⁾.

La función principal del profesor, en el proceso de instrucción es la de organizar y dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje, para lograr la adquisición de habilidades y conocimientos en los educandos. Este proceso no puede desarrollarse sobre una base memorística sino, por el contrario, el estudiante debe aprender trabajando. En nuestro caso el alumno, de acuerdo a la orientación que recibe, dirige su actividad hacia un objeto de estudio determinado (tarea docente), realizando un conjunto de operaciones o micro acciones ⁽²⁵⁾.

Los modelos activos de enseñanza y comunicativos, propician que el estudiante sea objeto y sujeto de su propio aprendizaje, que aprenda solo y que desarrolle las habilidades y modos de actuación que le permitan como futuro profesional la solución de los problemas que demanda la sociedad ⁽²⁵⁾.

En el Programa analítico de la asignatura Morfofisiología Humana I ⁽²⁶⁾, se plantea: En este nuevo modelo los procesos de aprendizaje se basarán en el aprender a aprender, la creatividad, la innovación y la solidaridad como eje de los cambios y transformaciones que articulan la docencia, la investigación formativa y la inserción local, la interdisciplinaridad y la transdisciplinaridad.

El aprendizaje o actividad de los estudiantes se realiza en función del cumplimiento de los objetivos del proceso docente, pero cada estudiante, que es objeto de la enseñanza, se convierte en sujeto de su aprendizaje, imprimiéndole su propia dinámica y personalidad. Para el estudiante el contenido es el objeto de aprendizaje con vistas a

alcanzar sus objetivos El papel del docente se convierte de dirigente inmediato del proceso, en mediato, en orientador, consejero ⁽²⁵⁾.

En los momentos actuales donde se hace evidente la contradicción entre las amplias posibilidades de información y la necesidad de mantener actualizada la docencia, juega un importante papel el trabajo independiente de los estudiantes, precedida por su adecuada orientación, que no sólo resuelve estas contradicciones, sino que además tiene la responsabilidad de educar al estudiante en habilidades para la independencia cognoscitiva y práctica, que lo preparan para un enfrentamiento activo y creador de la realidad, tanto en su vida de estudiante como en su posterior ejercicio profesional ⁽²⁷⁾.

El autor comparte estos criterios, la orientación de contenidos en el NPFML marca el inicio del proceso y aunque las competencias del profesor deben estar presentes en todos los momentos, es en la actividad orientadora donde alcanzan especial significado, ya que, es en ella, donde se estimula al estudiante a profundizar en el tema, se transmiten las experiencias y se trazan las tareas encaminadas a lograr el dominio de los contenidos, la adquisición de conocimientos y habilidades, todo en función de los objetivos trazados. En este programa formativo, a partir de la orientación de un nuevo contenido, por parte del profesor, el estudiante recibe la base para su auto preparación y se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, aprendiendo a aprender.

El papel del profesor y su preparación.

Una gestión docente basada en la formación de competencias, tiene que asumir estrategias didácticas alejadas de los estilos de dirección de "caja negra", sustentados solo en los resultados, lo que responde a criterios metodológicos conductistas y desarrollar una dirección docente de "caja transparente", como expresión de un

referente constructivista de carácter histórico-cultural, que profundice en el proceso, como criterio formativo esencial, y que destaque la importancia de la función orientadora del profesor con el enfoque de esencialidad de los contenidos que deben ser asimilados, lo que se constituye en un sólido instrumento para el estudiante en la solución de aquellas actividades docentes relacionadas con su futura actividad profesional, camino este, que tiene que recorrer para formar y desarrollar competencias que le permitan un desempeño exitoso en su futura esfera de trabajo (28).

El profesor en su práctica docente debe garantizar un estilo comunicativo en el que converse de, con y junto con los educandos, mostrarles el cómo desarrollar su tarea docente, proporcionándole oportunidades para la práctica independiente y a su vez supervisarlos, exigirles, evaluarlos y retroalimentarlos, a fin de que alcancen sus objetivos de aprendizaje ⁽¹⁵⁾.

La maestría del profesor radica en plantear cada situación docente de tal manera que se asemeje a la situación investigativa, y recorrer conjuntamente con el estudiante los pasos a seguir, ofreciéndole oportunidades de una participación activa que le brinde un mayor grado de independencia. El método de investigación debe ser utilizado por el profesor para enseñar, y por el alumno para aprender. Una clase científicamente estructurada y desarrollada con maestría pedagógica es siempre fuente de importante información ⁽²⁷⁾.

Los profesores encargados de la formación de los profesionales de la salud necesitan de las competencias necesarias y suficientes para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizado por estrategias didácticas que tengan en cuenta, como nivel de análisis esencial, que la asimilación de los contenidos por parte del

estudiante eleva su calidad cuando ocurre en actividades vinculadas a su futura práctica profesional y en el contexto de los problemas básicos y generales que deberán ser resueltos en su esfera de trabajo. La realidad propicia como una necesidad del contexto actual profundizar en el tema de las competencias docentes para la formación de los recursos humanos de las distintas profesiones y específicamente en el caso de los recursos humanos en Salud ⁽²⁸⁾.

Al profesor de los albores del nuevo milenio, no le es suficiente poseer una alta preparación científico-técnica, que se traduce en el dominio de los contenidos de la enseñanza, sino que requiere además dominar los elementos fundamentales de la teoría de la comunicación y desarrollar capacidades pedagógicas y psicológicas que le permitan aplicar un modelo comunicativo, donde la utilización del diálogo deviene como elemento esencial de la labor educativa, así como de los diferentes métodos que contribuyen a estimular la motivación por el aprendizaje activo de sus estudiantes ⁽²⁹⁾.

Nogueira Sotolongo, Minerva, Rivera Michelena, Natacha y Blanco Horta, Félix ⁽²⁸⁾ proponen un conjunto de competencias docentes para el desempeño profesoral, acordes con el contexto y las exigencias actuales, así definen:

Competencias docentes básicas: Son aquellas que no pueden dejar de caracterizar al profesor en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las que no hay duda de su pertinencia:

- Competencia académica: .Dominio de los contenidos propios de su asignatura.
- Competencia didáctica. Manejo de los componentes personales y no personales del proceso enseñanza-aprendizaje. Tratamiento sistémico de las categorías; objetivo, contenido, método, medios, formas de enseñanza y la evaluación como

importante control de este sistema. Comprensión del proceso en su dimensión humana, y su valoración como un proceso bidireccional (relación alumno-profesor).

- Competencia organizativa. Dominio de todo lo relacionado con la planificación, organización, ejecución y control de las acciones pedagógicas y didácticas involucradas en la formación del que aprende.

Los autores antes mencionados ⁽²⁸⁾ coinciden con el criterio de Perrenoud ⁽³⁰⁾ el cual considera que las competencias básicas se enriquecen con la formación y desarrollo de otras, como:

- Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje.
- Dirigir la progresión del aprendizaje.
- Involucrar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Utilizar nuevas tecnologías de información y de comunicación.
- Enfrentar los problemas éticos de la profesión.
- Administrar su propia formación continua.
- Utilizar una comunicación efectiva.

El profesor además de las capacidades comunicativas, las del dominio de su ciencia y del trabajo en grupo, debe desarrollar y consolidar otras habilidades vinculadas con los métodos didácticos y la psicología del aprendizaje, así como de los principios éticos de su profesión ⁽²⁹⁾.

La integración de los contenidos requiere de un fuerte trabajo metodológico en el seno de los colectivos de asignaturas, comités horizontales y verticales, los cuales deben pronunciarse por la realización de actividades con modelos de experiencias en

contextos reales que muestren a los alumnos la necesidad de integrar los elementos que intervienen en ello. A la vez, debe estimularse la preparación pedagógica de los profesores y orientar el estudio de los documentos rectores que permitan conocer la estrategia curricular de la carrera, los propósitos del perfil y de las unidades curriculares implicadas en el proceso formativo, lo que constituye un pilar fundamental en la obtención de una correcta integración de los contenidos.⁽³¹⁾

Este autor considera de gran importancia el trabajo de preparación metodológica de la planta profesoral, nuestros docentes deben estar dotados de herramientas didácticas y pedagógicas acordes con las nuevas tendencias de la educación médica superior y a su vez tener un amplio y profundo conocimiento del macro currículo, programa de las asignaturas, las indicaciones y lineamientos para el trabajo metodológico.

Existen variadas vías y formas de preparar a los profesores, para lo cual es necesaria una caracterización previa de sus necesidades de aprendizaje, de acuerdo con la experiencia profesional y sus motivaciones profesionales. La incorporación consciente, entusiasta y organizada de los claustros en este empeño resulta decisiva para el éxito de cualquier estrategia que se adopte. Los profesores universitarios devienen en estos actores fundamentales para la elevación de la calidad en este nivel de enseñanza, pues sin ello cualquier intento de perfeccionamiento devendría en vano e infructuoso ⁽³²⁾.

El cumplimiento de la preparación profesoral da la posibilidad a los estudiantes, de asimilar mejor el sistema de conocimientos, hábitos y habilidades previstos en el programa, desarrollar sus posibilidades creadoras, formar sus convicciones, la concepción científica del mundo y prepararse para su autoformación constante ⁽²⁷⁾.

En el Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos en Cuba, se desarrolla la preparación profesoral en varias etapas, los docentes proceden del Programa de Formación de Medicina Integral Comunitaria de Venezuela, todos tienen experiencia de trabajo en las formas organizativas ha utilizar, han desarrollado el Diplomado de Educación Médica, de forma autodidáctica, algunos recibieron dicho diplomado de forma presencial y los que no lo han hecho, lo reciben en los Policlínicos Facultades desde los primeros días de su incorporación y paralelamente a esto participan de las actividades de preparación metodológicas a nivel de colectivos y de claustro. A criterio del autor, todo este proceso eleva la calidad de la docencia que se imparte y garantiza el cumplimiento de los objetivos del programa.

Los medios de enseñanza, las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y el uso del video didáctico en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La pedagogía es la ciencia contemporánea de la educación y como tal, estudia las leyes, principios y categorías sobre los cuales se estructura desde el punto de vista científico y metodológico el proceso docente-educativo y la didáctica es la rama de ésta que se ocupa de los métodos, procedimientos y medios sobre los que se organiza la actividad docente - educativa. Los medios de enseñanza son pues, los recursos de que se vale el profesor para facilitar al estudiante la mejor comprensión de los contenidos que responden a los objetivos de enseñanza propuestos ⁽³³⁾.

Para el profesor Salas Perea, los medios de enseñanza son elementos de suma importancia en el proceso enseñanza-aprendizaje, estos brindan el soporte material de modo que permiten dar cumplimiento a los objetivos, favoreciendo a que los estudiantes

se puedan apropiarse del contenido de manera reflexiva y consciente, en una unidad entre la instrucción, la educación y el desarrollo ⁽³⁴⁾.

Los medios de enseñanza han dejado de ser los clásicos “auxiliares” del profesor para devenir en un verdadero componente del proceso enseñanza aprendizaje, su papel radica esencialmente en establecer los vínculos entre los niveles sensoriales y racionales del conocimiento, entre lo concreto y el pensamiento abstracto; es así donde pueden ayudar realmente al aprendizaje de los estudiantes, a hacer más comprensible los conceptos, y abstraerse más fácilmente, a representar en la mente con más claridad aquellas cosas que para el profesor son sumamente claras e incuestionables ⁽³⁵⁾.

Estos medios reducen considerablemente el tiempo necesario para el aprendizaje, objetivan la enseñanza. No se trata de que se aprenda más, no es que los procesos psicológicos del aprendizaje se produzcan más rápidos, más dinámicos, eso sería falso; las investigaciones demuestran que se necesita aproximadamente 7 veces menos tiempo para captar las cualidades esenciales de un objeto viéndolo directamente que si se describe oralmente ⁽³⁵⁾.

El proceso docente debe caracterizarse por el énfasis en el aprendizaje independiente y activo del estudiante bajo la guía del profesor y con el empleo de los medios de enseñanza factibles y pertinentes, incluidas las TICs, que indiquen y propicien las orientaciones necesarias según la organización de la enseñanza, atendiendo a la educación en el trabajo, la consolidación y ejercitación, la vinculación con las situaciones de salud prevalentes de la comunidad, las tareas y ejercitaciones para

consolidar lo que se aprende y los aspectos que faciliten que el alumno se autoevalúe y se prepare para la evaluación ⁽³⁶⁾.

En el artículo 12. “El potencial y los desafíos de la tecnología”, de la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción” se plantea: “Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental” ⁽³⁷⁾.

En el contexto de los escenarios docentes de la atención primaria los medios de enseñanza se enriquecen, pues aparecen medios reales apoyados por las tecnologías de la información y las comunicaciones: computadoras, software educativos, redes telemáticas como Infomed, etc. que aportan nuevas formas y métodos para transmitir los conocimientos. Las guías de estudio, adquieren gran valor en las orientaciones para las actividades prácticas y la auto preparación basadas en el uso de la computación, sin que para nada se minimicen los medios tradicionales como pizarrones, retroproyectors, televisión, vídeos, textos, atlas y otros ⁽³⁶⁾.

Las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación trae aparejada la necesaria transformación que debe tener el proceso de enseñanza,

sustentando en fundamentos teóricos más acorde al desarrollo actual, y que traslada el centro de atención, que había sido tradicionalmente la enseñanza y el profesor, al proceso de aprendizaje del estudiante ⁽³⁸⁾.

El video es un medio de difusión masiva dirigido a un público homogéneo, con intereses comunes, que generalmente es concentrado en un lugar determinado para su proyección, acompañado de presentaciones orales y debates, entre otros, lo cual favorece que sus realizadores tengan una retroalimentación inmediata de su trabajo ⁽³⁹⁾.

La dimensión más importante a destacar en el video, es que puede ser utilizado como un importante medio audiovisual de enseñanza, ya que combina elementos de los otros medios, como la fotografía, la imagen en movimiento, el texto, el sonido; en función de favorecer el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje ⁽⁴⁰⁾. Sobre estos aspectos Salas Perea ⁽³⁴⁾ plantea lo siguiente: "El video didáctico es un medio de comunicación que posee un lenguaje propio, cuya secuencia induce al receptor a sintetizar sentimientos, ideas, concepciones, etc., que pueden reforzar o modificar las que tenía previamente. Permite metodizar actuaciones y enfoques, profundizar en el uso de técnicas, recomponer y sintetizar acciones y reacciones, así como captar y reproducir situaciones reales excepcionales, que pueden estudiarse y analizarse minuciosamente en diferentes momentos".

El video interactivo como medio de enseñanza en las ciencias médicas, permite al estudiante presenciar los contenidos durante la clase, los cuales generalmente informan sobre procesos complejos, ya sean reacciones bioquímicas, regulaciones fisiológicas, mecanismos mediante los cuales aparecen las enfermedades, procedimientos diagnósticos y terapéuticos, entre otros. Muchas veces resulta imposible observar cómo

ocurren estos fenómenos mediante la percepción directa, ya que muchos de ellos tienen lugar en el micro mundo y otros afectan éticamente la relación médico-paciente. En este sentido el video interactivo logra un tratamiento virtual de estos procesos mediante su contenido, su estructura, el sistema de símbolos, las actividades y el sistema de tareas docentes que proponga el material; las cuales pueden explotarse tanto en la conferencia orientadora como en la consolidación y servir como una herramienta para el estudio independiente, donde el estudiante debe ser capaz de realizar un conjunto de acciones para ayudar a construir sus conceptos, potenciarlos y expresarlos mediante la propia actividad ⁽⁴⁰⁾.

En la presentación de la información a mostrar en clase, la multimedia ha jugado un papel fundamental, ha revolucionado los tradicionales medios: transparencias, diapositivas, con presentaciones de alta calidad donde es posible mostrar videos, animaciones, gráficos. Las transparencias estáticas se han convertido en verdaderas obras de museo ⁽⁴¹⁾.

En opinión del autor, es muy importante la utilización y planificación de de todos los recursos del aprendizaje, incluidas las NTIC y los videos didácticos, los cuales, deben estar integrados y dosificados de manera que permitan el logro de los objetivos trazados. Las NTIC usadas en el proceso de aprendizaje, posibilitan de manera más efectiva la atención a las diferencias individuales, propiciando una mayor explotación de las capacidades de cada estudiante, lo cual potencia el papel del estudiante como centro del proceso enseñanza-aprendizaje, como protagonista de su propio aprendizaje y del profesor como facilitador, como conductor, privilegiando la acción de la orientación sobre la de información.

En la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción”⁽³⁷⁾ quedan claros los conceptos y estrategias que debe seguir la educación superior en el nuevo milenio. En el artículo 9, inciso a) titulado “Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad”, se plantea: “En un mundo en rápida mutación, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad”.

Los conceptos expuestos anteriormente se revitalizan en la “Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008).”⁽⁴²⁾. En el inciso C titulado “Cobertura y modelos educativos e institucionales”, puntos 4 y 5 se plantea: “4-Producir transformaciones en los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil, obliga a formar un mayor número de profesores capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes, y que además sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y entornos culturales”. “5.- Avanzar hacia la meta de generalizar la educación superior a lo largo de toda la vida requiere reivindicar y dotar de nuevos contenidos a los principios de la enseñanza activa, según los cuales los principales protagonistas son individual y colectivamente quienes aprenden. Podrá haber enseñanza activa, permanente y de alto nivel sólo si ella se vincula de manera estrecha e innovadora al ejercicio de la

ciudadanía, al desempeño activo en el mundo del trabajo y al acceso a la diversidad de la cultura”.

En 1994 el profesor Juan Vela Valdés ⁽⁴³⁾ señala “El estudio-trabajo como método y la integración docencia-asistencia-investigación (IDAI), como estrategia, son principios de la educación médica superior cubana”.

Según Vela Valdés, J ⁽⁴⁴⁾, en la educación superior cubana se identifican tres fortalezas: la calidad de los profesores, la calidad de los estudiantes y la vinculación con la vida del país, lo que se materializa con los nuevos modelos pedagógicos insertados que propician la puesta en práctica de las exigencias de la clase contemporánea.

Para la educación superior cubana, la tutoría constituye un proceso de comunicación, de relaciones y ayudas pedagógicas, que persigue desarrollar en el estudiante su formación integral; apoyando su desarrollo profesional con autonomía personal, como protagonista de su propia formación ⁽⁴⁵⁾.

Hoy, dentro de las tendencias de la educación médica, se propone la construcción y desarrollo del conocimiento centrado en el estudiante, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, a partir de las estrategias de la atención primaria de salud, ante una demanda creciente por el tercer mundo de este vital y sensible servicio, lo que le impone a la universidad el reto de la creación de programas formativos pertinentes, masivos y con calidad ⁽³⁶⁾.

La Morfofisiología Humana es una disciplina curricular que estudia la forma, estructura y función del organismo humano; así como las leyes y principios que rigen su organización, desarrollo y relaciones con el medio externo. La misma constituye un

sistema de contenidos esenciales aportados por las ciencias particulares como la anatomía, histología, embriología, bioquímica, genética, fisiología e inmunología pero los presenta de manera integrada, sobre una concepción sistémica según el organismo humano y sistemática en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, que favorece el estudio simultáneo e interrelacionado de los contenidos por parte de los estudiantes a la vez que se garantiza su vinculación constante con la práctica profesional ⁽²⁶⁾.

En el Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos (NPFML), se mantiene vigente el actual Plan de Estudios de la Carrera de Medicina en Cuba, que forma un Médico General Básico, capaz de dar solución a los problemas de salud del individuo, la familia y la comunidad, tanto en nuestro país, como en otras latitudes.

Entre los elementos que caracterizan al Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos, como modalidad del plan de estudio, se destaca el carácter integrador de la disciplina Morfofisiología Humana y las estrategias empleadas para desarrollar las actividades o formas organizativas docentes utilizadas en el proceso docente educativo, las cuales tienen un punto de encuentro con las utilizadas en el Programa Nacional de Formación del Médico Integral Comunitario de Venezuela, el encuentro docente o clase encuentro.

La forma de enseñanza es la estructura organizativa que se adopta, en un momento dado en el proceso docente, con el fin de lograr los objetivos ⁽¹⁵⁾.

El encuentro docente es una de las formas organizativas del trabajo docente que se desarrolla en el aula multipropósito, que representa uno de los espacios físicos que integran el Núcleo Docente, dotado de un grupo de recursos y materiales didácticos que permiten el desarrollo de actividades grupales e individuales ⁽⁴⁶⁾.

La clase encuentro tiene como objetivos tratar las esencialidades del contenido y orientar con claridad las tareas docentes que realizará el estudiante durante su trabajo independiente en función de la solución de los problemas de salud; aclarar las dudas correspondientes a los contenidos y actividades previamente estudiados por los alumnos; debatir y ejercitar dichos contenidos y evaluar su cumplimiento. La misión instructiva más importante que tiene el profesor en la clase encuentro es contribuir al desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes ⁽⁴⁷⁾.

Esta modalidad del encuentro docente se caracteriza por tener tres momentos: Orientación de los contenidos, consolidación de conocimientos, hábitos y habilidades, evaluación del aprendizaje ^(46, 47).

Para lograr el aprendizaje significativo en el estudiante del Programa Nacional de Formación de Medicina Integral Comunitaria son importantes la correcta realización de las actividades correspondientes a la Clase Encuentro y la adecuada orientación del trabajo independiente, por lo cual se hace necesario que los colectivos docentes en sus actividades de preparación y planificación desarrollen los diferentes contenidos a partir de los objetivos propuestos y realicen un profundo análisis de la forma en que procederán a desarrollar cada uno de los momentos de la clase encuentro ⁽⁴⁸⁾.

El componente del proceso docente-educativo que representa las bases o fundamentos de cualquier campo de la cultura (ciencia, técnica, arte) es el contenido de la enseñanza, determinado por los objetivos de esta, y que se concreta en el programa analítico de cada asignatura ⁽²⁰⁾. Es uno de los componentes que caracteriza el proceso docente-educativo, porque precisa las características de los objetos y fenómenos que se estudian ⁽²¹⁾. La actividad de orientación de contenidos, reviste especial importancia

debido a que es en ella donde se organizan de conjunto con los estudiantes, las estrategias para facilitar la adquisición de los conocimientos y habilidades relacionadas con el tema de la semana. Se basa en el concepto del aprendizaje centrado en el estudiante (ACE) y está directamente relacionada con los recursos para el aprendizaje (46, 47).

Para garantizar que las actividades docentes eleven la calidad del proceso se necesita realizar la preparación metodológica con la profundidad y organización adecuada. Para el desarrollo de la actividad orientadora de cada contenido del tema se emplearán los medios y métodos que se decidan en el colectivo docente y que resulten los adecuados para facilitar el logro de los objetivos (48).

Para garantizar la calidad de esta actividad se deben tener en cuenta dos aspectos fundamentales: el primero es la preparación previa, que implica la auto preparación del profesor, la preparación de la asignatura y la reunión o preparación metodológica y el segundo lo constituye la actividad propiamente dicha, todo esto siguiendo los lineamientos y orientaciones generales para el trabajo docente metodológico.

La auto preparación del docente es el tipo de trabajo docente metodológico dirigido a asegurar su adecuada actualización y nivel científico técnico y pedagógico con el fin de que desarrolle el proceso docente educativo con la calidad requerida (47, 48).

La preparación de la asignatura es el tipo de trabajo docente metodológico que garantiza, previo a la realización del trabajo docente, la planificación y organización de los elementos principales que aseguran el desarrollo eficiente de las asignaturas teniendo en cuenta el carácter de sistema de la disciplina a que pertenece (47, 48).

La reunión metodológica es el tipo de trabajo docente metodológico en el que los profesores analizan, discuten y llegan a conclusiones acerca de los aspectos del trabajo metodológico con el objetivo de mejorar el proceso docente – educativo ^(47, 48).

La reunión metodológica se desarrolla en los Policlínicos Facultades en dos momentos, uno que ocurre en el seno del Colectivo Docente, conformado por los profesores de 5 grupos y la otra se desarrolla con todo el claustro de profesores de la institución, que generalmente está formado por 3 Colectivos Docentes. La primera es dirigida por el Jefe de Colectivo y tiene como objetivos analizar, discutir y desarrollar las guías de estudio elaboradas por los profesores durante su auto preparación, así como evaluar todos los recursos a emplear en el momento orientador. La segunda la dirige el Vicedecano Docente o el Decano y tiene como objetivos el intercambio de experiencias y la homogenización de la actividad. Es criterio del autor que es en la preparación previa donde se garantiza la mayor parte del éxito de la actividad, ya que todos nuestros profesores no tienen la misma experiencia, ni destreza pedagógica.

La actividad orientadora, como su nombre lo indica, pretende dar al estudiante un acercamiento a los elementos necesarios y suficientes del contenido a asimilar, lo que de ninguna manera quiere decir que sólo se emplee la actividad orientadora para decir donde buscar o estudiar los mismos, sino que facilite la asimilación productiva (48). Para la orientación de contenidos se deben tener en cuenta todos los aspectos generales y particulares definidos para el desarrollo de la actividad: la, introducción del tema y los contenidos, el desarrollo y las conclusiones.

Durante el transcurso de la actividad y según las características de los contenidos, se deben concretar los aspectos esenciales que no se pueden dejar de tener en cuenta

para la profundización de los contenidos orientados lo que está vinculado con la orientación del estudio independiente. Esto adquiere una gran importancia por las características de esta forma de enseñanza y la disposición de los materiales para el estudio, por lo que la orientación de como estudiar los aspectos particulares del contenido, implica: sugerir métodos para resumir, profundizar y

buscar información relacionada con la realización de las tareas docentes indicadas, que permitan el cumplimiento de los objetivos previstos ⁽⁴⁸⁾.

El uso de los recursos del aprendizaje debe estar bien dosificado y dirigido, de modo que todos en su conjunto permitan alcanzar los objetivos trazados. Entre ellos se utilizan: las guías de estudio, videos didácticos, modelos didácticos, CD-ROM, presentaciones de diapositivas, demostraciones docentes y otras requeridas según el contenido a asimilar y otros recursos propios de las diferentes asignaturas.

El video didáctico contiene el sumario y los objetivos del tema o parte del tema que trata, claro está que estos no son los objetivos de la actividad orientadora, éstos deben elaborarse en la reunión metodológica en el seno del colectivo docente. Este recurso docente debe utilizarse de forma flexible y dinámica. Puede detenerse en los momentos que se considere oportuno, para profundizar, recalcar, orientar y/o ampliar con ejemplos o preguntas de retroalimentación con los estudiantes ⁽⁴⁸⁾. El autor de esta investigación considera que es un recurso importante en el apoyo de la actividad; pero en ningún momento debe sustituir al profesor o hacerse imprescindible y puede ser utilizado en otros momentos como el auto estudio y la consolidación de conocimientos.

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Valorar la preparación y desarrollo de las actividades de orientación de contenidos en la disciplina Morfofisiología Humana en el Polo Jagüey Grande en el curso 2007-2008.

Objetivos específicos:

1. Analizar las bases teórico-metodológicas que fundamentan la preparación y estructuración de las actividades de orientación del contenido como parte del proceso docente educativo en el NPFMLA.
2. Caracterizar las principales deficiencias que identifican los estudiantes y los profesores en la preparación y ejecución de las actividades de orientación de contenidos.
3. Caracterizar la utilización de los medios auxiliares de enseñanza – aprendizaje, en particular, de la videos didácticos, en las actividades de orientación del contenido

DISEÑO METODOLÓGICO

Esta investigación educacional en el área de pre-grado, se realizó entre Octubre del 2007 y Mayo del 2008 en el Polo de Formación del Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos de Jagüey Grande, Matanzas.

Universo: La totalidad de estudiantes y profesores de los Policlínicos Facultades: “Juan Aurelio Triana Pérez”, “Sofiel Riverón”, “26 de Julio” y “Miguel Sandarán Corzo” del Polo de Formación Jagüey Grande que cumplen el requisito de haber iniciado el programa en el polo, haber iniciado el curso en la misma fecha, haber utilizado dos modalidades de actividades orientadoras, con y sin videos didácticos, así como tener claustros de profesores con experiencias en los programas de Venezuela y Cuba, lo que resultó en un total de 1 659 estudiantes y 80 profesores.

Muestra: Se aplicó la ecuación que utiliza los valores de “Z” de la distribución normal para la determinación del tamaño de la muestra de estudiantes (308) y la de profesores (64) y la selección de los estudiantes y profesores participantes se realizó mediante un muestreo aleatorio simple.

Métodos:

A. Teóricos:

- a) La abstracción, para la caracterización de las actividades de orientación de contenidos y la definición de las variables tomadas como referencia, de acuerdo con los intereses del presente estudio.

- b) El análisis y la síntesis, tanto para la construcción del marco teórico de la investigación como para la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación.
- c) La deducción, para la precisión de las características generales que deben cumplir las actividades de orientación del contenido.
- d) La inducción, para conformar la caracterización de las actividades de orientación de contenido en las instituciones participantes del estudio.
- e) La comparación, con lo que se determinaron las diferencias entre la referencia teórica de las actividades de orientación de contenidos y las características reales de las que se realizan en las instituciones participantes.
- f) El método histórico, para la interpretación del desarrollo de la educación médica en nuestro país y sus tendencias de desarrollo, como parte del marco teórico de la investigación.

B. Empíricos:

Para la obtención de información se aplicó una encuesta mediante cuestionario a estudiantes y a profesores.

Para el análisis, interpretación y presentación de los resultados se aplicaron técnicas de la estadística descriptiva y se confeccionaron tablas.

Procedimientos.

Para el objetivo # 1:

- Revisión bibliográfica y análisis de contenidos de los documentos revisados para la identificación de las principales variables a utilizar en la caracterización de las actividades de orientación de contenidos en relación con los siguientes aspectos:
 - a) Su preparación por parte de los profesores.

- b) Su preparación por parte de los estudiantes.
- c) La participación de los profesores durante su realización.
- d) La participación de los estudiantes durante su realización.
- e) Los medios y otros recursos auxiliares de la docencia utilizados durante la actividad orientadora.
- f) Los videos didácticos, como principal medio utilizado en la realización de la actividad de orientación de contenidos.

Para los objetivos # 2 y 3

- Elaboración y aplicación de cuestionario a los profesores, dirigido a obtener información relacionada con las variables previamente identificadas como relevantes.
- Elaboración y aplicación de cuestionario a los estudiantes, dirigido a obtener información relacionada con las variables previamente identificadas como relevantes.

Los cuestionarios (ver anexos) fueron validados y posteriormente aplicados por el autor en el período de octubre y noviembre del 2007, a grupos de estudiantes y profesores en cada facultad, fueron respondidos individualmente, previa coordinación con los involucrados, en las instalaciones propias de la facultad y el tiempo promedio de llenado fue de 15 minutos.

Ambos cuestionarios fueron precedidos de un pequeño texto, que explicó la finalidad de su aplicación, en el mismo se contempla el consentimiento informado, y el anonimato en la información brindada. Se validaron mediante aplicación previa a sujetos similares a los participantes en la investigación. En el momento de su aplicación todas las preguntas e ítems fueron leídas previamente y esclarecidas las dudas.

Variables:

Las variables seleccionadas por el autor para hacer la valoración de la preparación y desarrollo de las actividades de orientación de contenidos fueron las siguientes:

- a. Preparación por parte de los profesores.
- b. Preparación por parte de los estudiantes.
- c. Participación de los profesores durante su realización.
- d. Participación de los estudiantes durante su realización.
- e. La utilización de la evaluación durante su realización.
- f. Utilización de los videos didácticos y otros medios y recursos auxiliares de la docencia durante la actividad orientadora.

Para cada una de esas variables, el autor puntualizó los siguientes indicadores como suficientes para los propósitos de la investigación y factibles de caracterizar en las condiciones en que se realizó el estudio:

- ✓ Para la preparación por parte de los profesores:
 1. Apreciación de los profesores acerca del aporte que recibe de las actividades de preparación metodológica (pregunta 7.1 del cuestionario para profesores).
 2. Valoración de los profesores acerca del desarrollo y la calidad de las reuniones metodológicas de colectivo y facultad (preguntas 8, 9, 10,11 y 12 del cuestionario para profesores), tomando en cuenta si se elabora conjuntamente el plan de trabajo, se organiza el trabajo, se receptionan y se busca solución a las problemáticas presentadas, se ofrece información y orientación a los profesores para el desempeño de su actividad y se aclaran la dudas,
 3. Tanto para la preparación individual como colectiva se incluyó la revisión de material adicional para completar la información, el posible aporte de ideas, la

posible realización de propuestas y preguntas adicionales al material y la búsqueda de casos prácticos.

✓ Para la preparación por parte de los estudiantes:

1. Conocimiento y utilización por parte de los estudiantes de la planificación general del proceso (plan calendario, pregunta 7.2 del cuestionario para estudiantes). Este indicador es importante porque le permite al estudiante organizar de forma adecuada y teniendo en cuenta sus propias potencialidades, las estrategias de estudio y la preparación previa de los temas de la unidad curricular.
2. Orientación previa del tema por parte del profesor (pregunta 7.1 del cuestionario para estudiantes). Este indicador promueve la búsqueda de información sobre el tema.
3. Estudio anticipado del tema por parte de los estudiantes (pregunta 7.3 del cuestionario para estudiantes). El autor justifica la importancia de este indicador ya que facilita el intercambio y favorece su participación activa durante la actividad orientadora.

✓ Para la participación de los profesores durante su realización:

1. Acciones del profesor que los estudiantes y profesores pueden identificar como características de la participación de aquel en la actividad orientadora (preguntas 13 del cuestionario para profesores y 5 para los estudiantes).
2. Valoración que hacen los estudiantes del desempeño de los profesores (pregunta 6 del cuestionario para estudiantes).

✓ Para la participación de los estudiantes durante su realización:

1. Acciones del estudiante que los profesores pueden identificar como características de la participación de aquel en la actividad orientadora (pregunta 16 del cuestionario para profesores).
 2. Autovaloración del estudiante sobre su participación en la actividad orientadora (pregunta 8 del cuestionario para estudiantes).
 3. Reconocimiento por los estudiantes de su uso como guía inicial para la apropiación de contenidos (pregunta 7.4 del cuestionario para estudiantes).
- ✓ Para la evaluación:
1. su utilización como recurso del aprendizaje durante la actividad de orientación de contenidos, atendiendo a las diversas funciones de la evaluación y teniendo en cuenta la valoración de los profesores y la forma de percibirlo los estudiantes (15.1, 15.2 y 15.3 - del cuestionario para profesores y 10.1, 10.2 y 10.3 del cuestionario para estudiantes).
- ✓ Para la utilización de los videos didácticos y otros medios y recursos auxiliares de la docencia durante la actividad orientadora:
1. Los métodos y medios auxiliares seleccionados para la actividad de orientación de contenidos y su eficacia según la valoración de los profesores (preguntas 14.1 y 14.2 del cuestionario para profesores).
 2. Los métodos y medios auxiliares seleccionados para la actividad de orientación de contenidos, según la valoración de los estudiantes (pregunta 9.1 del cuestionario para estudiantes).
 3. Preferencia de los estudiantes por los métodos y medios empleados en la actividad orientadora según la valoración de ambos grupos (preguntas 14.3 del cuestionario para profesores y 9.2 del cuestionario para estudiantes).

4. Apreciación de los profesores y los estudiantes sobre los videos didácticos, desde el punto de vista de su conformación actual como producto tecnológico (forma y contenido) y desde el punto de vista de su papel y lugar metodológico en la actividad orientadora (preguntas 17,18, 19, 20 y 21 del cuestionario para profesores y 11, 12, 13, 14 y 15 del cuestionario para estudiantes).

Procesamiento y análisis de los datos:

Para el procesamiento de los datos obtenidos en los cuestionarios, el montaje de las tablas y los textos, se utilizó un microcomputador personal Intel Core 2 Duo E4600, en ambiente de Windows XP. Los datos de los cuestionarios fueron volcados en dos bases de datos de Microsoft Office Access XP 2003, creadas a los efectos, una para profesores y otra para estudiantes. Dichos datos fueron exportados utilizando el paquete de Microsoft Office Excel XP 2003 al paquete de procesamiento estadístico SPSS 15.0 para Windows, el cual nos permitió obtener todos los resultados en tablas de frecuencias y por cientos. Una vez procesados y obtenidos los resultados, nuevamente fueron exportados a Microsoft Office Excel XP 2003, donde se montaron las tablas que finalmente se exportaron a Microsoft Office Word XP 2003. Todos los textos fueron procesados utilizando Microsoft Office Word XP 2003.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante la aplicación de la metodología de trabajo y los procedimientos descritos en el capítulo anterior, con la interpretación que el autor ha hecho de los mismos.

Para su organización, se ha integrado la información obtenida por las diferentes vías y procedimientos en relación con las características de la muestra y con cada uno de los aspectos que el autor consideró como variables esenciales para valorar las actividades de orientación de contenidos en el Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos y que constituyeron la base para el diseño del estudio.

El análisis y discusión de los resultados relacionados con cada uno de los aspectos o variables se inicia con la puntualización de los obtenidos con los procedimientos aplicados para dar cumplimiento al primer objetivo, es decir, aquellos elementos o aspectos que pudieran considerarse representativos de cada una de las variables esenciales previamente establecidas por el autor. Ellos le permitieron conformar el conjunto de indicadores que se utilizaron posteriormente en la construcción de los instrumentos aplicados para recoger el resto de la información utilizada para la valoración de las actividades de orientación de contenidos, los que ya fueron señalados en el capítulo referido al diseño metodológico. En la práctica el autor ha podido constatar que los indicadores planteados para cada una de las variables que utilizó para hacer la valoración de la preparación y desarrollo de las actividades de orientación de contenidos resultaron apropiados y permitieron avanzar en la investigación y lograr su objetivo general.

En segundo lugar, se presentarán los resultados que nos permiten identificar las características de la muestra y la importancia o relevancia que tienen el universo y la muestra seleccionados para el estudio.

Tabla 1: Profesores según experiencia docente

Experiencia Docente	Cuba		Venezuela	
	FREC.	%	FREC.	%
No	45	70,31	11	17,19
Si	19	29,69	53	82,81
Total	64	100,00	64	100,00

Fuente: Cuestionario para profesores

n=64

Como se observa en la tabla 1, entre los profesores objeto de este estudio se destacan con mayor peso los que participaron del proceso docente en el Programa de Formación del Médico Integral Comunitario en Venezuela (82.81%), lo cual contrasta con la menor cantidad que desarrollaron su actividad docente en la enseñanza médica universitaria en los policlínicos y facultades de Cuba (29.69%). Este autor considera que la experiencia en el Programa de Formación del Médico Integral Comunitaria en Venezuela es de gran importancia para el desarrollo de la actividad orientadora en el Nuevo Programa de Formación de Médicos en Cuba, ya que los profesores están familiarizados con el desarrollo de esta forma organizativa docente y esto a su vez, garantiza la confiabilidad de los resultados del presente trabajo.

En relación con la categoría docente se observa que solo 21 profesores, (32.81% de la muestra), ostentaban la categoría docente principal de instructor, no encontrándose profesores con mayor rango y de ellos, 18 (85.71%) la obtuvieron hace menos de 2 años.

Es de destacar el proceso de categorización realizado en Venezuela, donde hicieron su ejercicio el 66.67% de los profesores categorizados (ver tabla 2). La educación superior tiene una indudable responsabilidad en la formación de profesores para todo el sistema educativo, así como en la consolidación de la investigación pedagógica y la producción de contenidos educativos ⁽⁴²⁾. Es un hecho común en el mundo (y reconocido como uno de los problemas que debe enfrentar la educación superior) que muchos de los especialistas que laboran en las universidades no son pedagogos, sino profesionales de otras ramas que se han preparado para ejercer funciones docentes (35), por lo que se hace necesario dotar a los profesores de las herramientas pedagógicas indispensables para el desarrollo de su trabajo y así incrementar de forma progresiva el nivel de excelencia académica en los Policlínicos Facultades del Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos en Cuba.

Tabla 2: Profesores según ejercicio de categoría

Ejercicio de Categoría	FREC.	%
Cuba	3	14,29
NPFM	4	19,05
Venezuela	14	66,67
Total	21	100,00

Fuente: Cuestionario para profesores n=21

A criterio del autor, no es casual que la mayoría de los profesores realizaran el ejercicio para la categorización en Venezuela hace menos de dos años, ya que la mayoría de los que conformaron el universo y la muestra, habían llegado recientemente de Venezuela y relevado a los que realizaron su ejercicio en el mismo periodo en los Policlínico Facultades. Ello forma parte de la estrategia que se desarrolla para elevar el nivel de preparación de los profesores del Programa de Formación del Médico Integral

Comunitario y del Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos en Cuba, donde se establecen una serie de requisitos que contribuyen a la aspiración de lograr la excelencia académica y estimulan la superación de la planta profesoral.

Del total de profesores, 45 (70,31%) recibieron el Diplomado de Educación Médica Superior, lo cual, a criterio del autor, concuerda con los argumentos anteriores pues la conclusión del diplomado, además de formar parte del plan de superación profesoral, es uno de los requisitos que se exigen en el programa para poder optar por la categoría docente. Esto, sin dudas, es un elemento que garantiza su formación básica pues les aporta las herramientas y las bases teóricas necesarias para el desarrollo de sus funciones docentes, elemento que sin dudas confiere relevancia a los resultados de la investigación.

Tabla 3: Profesores según experiencia previa en Morfofisiología

Impartió Morfofisiología	FREC.	%
Ambas	27	42,19
Solo MIC Venezuela	33	51,56
Solo NPFM Cuba	4	6,25
Total	64	100,00

Fuente: Cuestionario para profesores n=64

En relación con la experiencia impartiendo la Morfofisiología Humana (tabla 3), el autor considera que la experiencia práctica desarrollada por los profesores en el PNFMIC, enriquecida con el desarrollo del proceso docente en el NPFML en Cuba, garantiza la calidad del proceso docente educativo y es una de las bases fundamentales para el éxito del programa, así como para la confiabilidad de los resultados de esta

investigación, al poner de manifiesto que se ha trabajado con profesores que dominan el programa y la metodología de trabajo en las actividades de orientación de contenido.

En síntesis, el autor considera que los resultados expuestos hasta aquí, nos dan un criterio suficiente de las características de la muestra de los profesores, los cuales de manera general, a pesar de su corta experiencia, la preparación, capacitación y desarrollo que han tenido, ha ido naciendo y creciendo en función de las estrategias del PNFMIC de Venezuela y el NPFML en Cuba, elemento que aporta solidez a los resultados de la investigación, pues dominan los elementos teóricos y prácticos necesarios para desarrollar su labor en el NPFML y más específicamente en la forma organizativa docente que se estudia.

En relación con las nacionalidades de donde proceden los estudiantes sujetos del estudio, se observa que predominan los venezolanos con 206 para un 66,88%, siendo los bolivianos 102 para un 33,12%. El autor considera que estos resultados guardan relación directa con los por cientos de matriculas de los Policlinicos Facultades que conforman el universo, donde existen solo dos nacionalidades y predominan los estudiantes venezolanos.

El 100% de los estudiantes de la muestra tienen la experiencia de haber recibido las dos modalidades de actividades orientadoras, sin videos didácticos en Morfofisiología Humana I y con videos didácticos en Morfofisiología Humana II, III y IV. A criterios del autor, este es un dato importante a tener en cuenta, ya que la experiencia comparativa que tienen los estudiantes, en relación con el uso de los videos didácticos en la actividad orientadora, enriquece sus criterios al respecto y aumenta la confiabilidad de los resultados.

Una vez expuestos y comentados los resultados relacionados con las características de los sujetos participantes en la investigación, se presentan a continuación las apreciaciones del autor sobre los restantes resultados.

La preparación profesoral es una de las variables que el autor considera de especial importancia, pues es en este momento donde se fomentan las bases de la actividad orientadora, se profundiza en el dominio de los contenidos, se precisan en detalle las indicaciones metodológicas, se deciden los medios y métodos a utilizar y se traza la estrategia a seguir para facilitar el logro de los objetivos.

Sobre la apreciación de los profesores del aporte que reciben de las actividades de orientación metodológica, los principales resultados se comentan a continuación:

Tabla 4: Profesores según preferencias en actividades preparación

Aporte Personal	1 er Lugar		2do lugar		3 er Lugar	
	FREC.	%	FREC.	%	FREC.	%
Auto preparación	41	64,06	14	21,88	9	14,06
Colectivo	18	28,13	32	50,00	14	21,88
Facultad	5	7,81	18	28,13	41	64,06
Total	64	100,00	64	100,00	64	100,00

Fuente: Cuestionario para profesores

n=64

En relación con las actividades de preparación profesoral (tabla 4), los profesores dan mayor importancia a la auto preparación seguida de la preparación metodológica del colectivo y la preparación a nivel de facultad con todo el claustro. El autor considera que los profesores dan mayor peso a la auto preparación por dos razones, en primer lugar porque les permite profundizar en su preparación científico técnica, lo que implica un mayor dominio de los contenidos de la enseñanza y por supuesto, a ello dedican la

mayor parte del fondo de tiempo. Recordemos que estos profesores en su gran mayoría no son especialistas de ciencias básicas y necesitan redoblar sus esfuerzos para lograr el total dominio de los contenidos a impartir y en segundo lugar porque es en este momento donde elaboran las guías de estudio que utilizarán. Tampoco es casual que en las actividades de preparación metodológica colectivas, consideren que les aporta más la que se realiza en el colectivo docente. Esto está íntimamente relacionado con los objetivos de las actividades y la participación, pues es la del colectivo docente donde en un marco más estrecho pueden analizar, discutir y profundizar en las guías de estudio y los recursos a emplear en el momento orientador, mientras la actividad con todo el claustro de la facultad se limita al intercambio de experiencias y la homogenización.

La valoración de los profesores acerca del desarrollo y la calidad de las reuniones metodológicas del colectivo docente y de la facultad se recogen en los siguientes resultados, conjuntamente con las apreciaciones del autor sobre esa valoración:

Tabla 5: Profesores según actividades desarrolladas en las reuniones metodológicas.

Temas tratados	Colectivo						Facultad					
	Si		No		Total		Si		No		Total	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Se elabora conjuntamente el plan de trabajo	53	82,81	11	17,19	64	100	52	81,25	12	18,75	64	100
Se Organiza el trabajo	62	96,88	2	3,13	64	100	62	96,88	2	3,13	64	100
Se receptionan y se busca solución a las problemáticas presentadas	56	87,50	8	12,50	64	100	58	90,63	6	9,38	64	100

Se ofrece información y orientación a los profesores para el desempeño de su actividad	60	93,75	4	6,25	64	100	64	100	0	0	64	100
Se Aclaran la dudas	58	90,63	6	9,38	64	100	56	87,50	8	12,50	64	100
Otros	5	7,81	59	92,19	64	100	7	10,94	57	89,06	64	100

Fuente: Cuestionario para profesores

n=64

En relación con las actividades desarrolladas en las reuniones metodológicas (tabla 5), se observa que la mayoría coincide que en las reuniones de colectivo se elabora conjuntamente el plan de trabajo, se organiza el trabajo, se receptionan y se busca solución a las problemáticas presentadas, se ofrece información y orientación a los profesores para el desempeño de su actividad y se aclaran la dudas. Los resultados para las reuniones con todo el claustro de la facultad son similares. El autor es del criterio de que el hecho de que no existan diferencias marcadas en la percepción que tienen los profesores de las actividades y tareas desarrolladas en las reuniones metodológicas, a pesar de haber definido que las reuniones a nivel de facultad les aportan menos a su preparación, es un indicador positivo de la importancia que tienen ambas reuniones para la preparación de los profesores y el desarrollo del proceso docente educativo, lo cual nos permite establecer que en este sentido ambas son actividades que deben mantenerse y ser objeto de perfeccionamiento continuo para mejorar su calidad.

También es importante destacar que en la opción “otros temas”, los resultados muestran por cientos muy bajos, lo que pudiera interpretarse como sugestivo de que

los indicadores escogidos para caracterizar la preparación de los profesores abarcan los aspectos esenciales.

Tabla 6: Profesores según aspectos desarrollados durante la preparación profesoral individual y colectiva

Preparación Profesoral	De Acuerdo		Más o menos		No concuerdo		Total	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Revisan Material Adicional	50	78,13	14	21,88	0	0,00	64	100
Se aportan ideas, propuestas y preguntas adicionales al material.	46	71,88	17	26,56	1	1,56	64	100
Se buscan casos prácticos	52	81,25	11	17,19	1	1,56	64	100

Fuente: Cuestionario para profesores

n=64

Como se observa en la tabla 6, durante la preparación profesoral, el mayor por ciento de nuestros docentes concuerdan en revisar material adicional para completar la información, siendo significativo que ninguno plantea no revisarlo. Por otro lado la mayoría está de acuerdo en que se aportan ideas, propuestas y preguntas adicionales al material y también muchos concordaron en que se buscan casos prácticos durante la preparación metodológica siendo interesante el hecho de que en estos dos aspectos solo 1 no estuvo de acuerdo. El autor considera que estos criterios, que están íntimamente relacionados con la preparación profesoral (auto preparación del profesor y la reunión o preparación metodológica) muestran el interés y la calidad de la preparación de nuestros profesores, los cuales profundizan en el dominio de los contenidos a enseñar y el cómo impartirlos (estrategias didácticas).

Cuando se analiza de forma cualitativa la evaluación que hacen los profesores de las actividades de preparación metodológica realizadas (preguntas 9 y 11 del cuestionario para profesores), se recogen resultados interesantes, pues se observa que de las 12 opciones a evaluar, en 9 de ellas, más del 81% de los profesores, evalúan de positivas las actividades a nivel de colectivo y más del 85%, consideran positivas las realizadas con todo el claustro de la facultad, inclinando sus preferencias a los siguientes aspectos:

- Se adecuan a los objetivos
- La información es suficiente
- Son realistas y objetivas
- Son útiles para el trabajo
- Abarcan todos los temas
- Desarrollan las habilidades necesarias
- Se aprovecha eficientemente el tiempo
- Se unifican criterios
- Son productivas

En las otras tres opciones los por cientos estuvieron por encima del 73 % para la actividad del colectivo y más de 78 % para la reunión a nivel de facultad, lo cual demuestra que también fueron evaluados como positivos los siguientes aspectos:

- Son motivadoras
- Interesantes
- Responden las dudas.

Como se observa en el análisis cualitativo realizado, la mayoría de los profesores evalúan favorablemente la preparación metodológica y no señalan diferencias en sus

apreciaciones acerca de las dos actividades de preparación profesoral que realizan. A criterio del autor, estos resultados demuestran, que independientemente de que los profesores consideren o perciban que la preparación del colectivo les aporta más, ambas cumplen con sus objetivos y les resultan necesarias e importantes, lo cual demuestra que aunque requieran una atención constante y perfeccionamiento, como ocurre con el proceso docente en cualquier circunstancia, las preparaciones profesorales colectivas son una fortaleza del programa.

En relación con la preparación de los estudiantes, también se obtuvieron resultados interesantes, los que se exponen a continuación, con la interpretación que se hace de los mismos por parte del autor.

Los resultados obtenidos en relación con estos tres indicadores se muestran en la tabla 7 y serán presentados separando los tres aspectos que agrupa, para facilitar su mejor comprensión. Como se observa en estos resultados, en relación con el conocimiento y utilización del plan calendario en su preparación, los mayores por cientos de los estudiantes afirman que siempre lo utilizan, mientras en relación con la orientación del profesor y la preparación previa del tema, los mayores por cientos se encuentran entre los estudiantes que afirman que a veces se hace. Esto contrasta con los menores por cientos de estudiantes que en los tres aspectos afirman que nunca o casi nunca lo hacen. Según los criterios del autor, si bien resulta un logro que los mayores por cientos de los estudiantes, de manera general, a veces o siempre se preparan para la actividad de orientación de contenidos, los esfuerzos se deben encaminar a lograr que la mayor parte lo haga siempre. Esto sin dudas muestra algún grado de deficiencia en el trabajo de orientación de los profesores y se corresponde con el criterio de los estudiantes, los

que refieren que solo el 33,44% de los profesores, orientan siempre el tema de la próxima semana.

Tabla 7: Estudiantes según su preparación para la actividad de orientación de contenidos

Actividad Orientadora	Siempre		A veces		Casi nunca		Nunca		Total	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Conoces el Plan Calendario y lo utilizas en tu preparación	123	39,94	119	38,64	37	12,01	29	9,42	308	100
El profesor orienta el tema con anterioridad	103	33,44	131	42,53	32	10,39	42	13,64	308	100
Preparas el tema antes de la actividad orientadora	71	23,05	148	48,05	39	12,66	50	16,23	308	100

Fuente: Cuestionario para estudiantes

n= 308

La participación de los profesores y los estudiantes durante la orientación de contenidos, son otras dos variables que nos permiten definir el desarrollo y la calidad de dicha forma organizativa docente.

Sobre las acciones que identifican los estudiantes y profesores como características de la participación del profesor, los resultados obtenidos fueron los siguientes.

Tabla 8: Profesores según el papel que juegan en la actividad de orientación de contenidos

Intervención del Profesor	Si	%	No	%
Oriento actividades, tareas o trabajos independientes	51	79,69	13	20,31
Debato con los estudiantes	50	78,13	14	21,88
Con mi conducta contribuyo a inculcar valores en los estudiantes	48	75,00	16	25,00
Motivo para el desarrollo de nuevos contenidos	38	59,38	26	40,63
Aclara dudas	34	53,13	30	46,88

Reviso las actividades, tareas y/o trabajos independientes orientados con anterioridad	32	50,00	32	50,00
Expongo de forma clara y precisa los contenidos	24	37,50	40	62,50
Desarrollo los nuevos contenidos y realizo aportaciones más allá del material	18	28,13	46	71,88
Evalúo a los estudiantes	14	21,88	50	78,13
Desarrollo los temas pero el peso fundamental de la actividad lo llevan los estudiantes	11	17,19	53	82,81
Otras	0	0,00	64	100,00

Fuente: Cuestionario para profesores

n=64

En la tabla 8, se exponen los criterios de los profesores, en relación con el papel que juegan durante la actividad de orientación de contenidos. En dicha tabla podemos observar que las cinco opciones más utilizadas, coinciden con las siguientes acciones, ordenadas según el por ciento que obtuvieron: 1-Orientan actividades, tareas o trabajos independientes. 2-Debaten con los estudiantes. 3-Con su conducta contribuyen a inculcar valores en los estudiantes. 4-Motivan para el desarrollo de los nuevos contenidos y 5-Aclaran dudas.

Según los criterios del autor, dichas acciones reflejan la actuación de los profesores durante la orientación de contenidos y coinciden con los parámetros establecidos para dicha actividad en las circulares que norman los lineamientos y orientaciones generales para el trabajo docente metodológico (46, 47 y 48) y fomentan los conceptos más novedosos de las tendencias pedagógicas actuales de la educación médica.

En la tabla 9, se exponen los criterios de los estudiantes, en relación con el papel que juegan los profesores durante la actividad de orientación de contenidos. En dicha tabla podemos observar que las cinco opciones más utilizadas, coinciden con las siguientes acciones: 1-Aclara dudas. 2-Debate con los estudiantes. 3-Evalúa a los estudiantes. 4-

Revisa las actividades, tareas y/o trabajos independientes orientados con anterioridad.

5-Orienta actividades, tareas o trabajos independientes.

Tabla 9: Estudiantes según intervención del profesor durante la actividad orientadora

Intervención del Profesor	Si	%	No	%
Aclara dudas	247	80,20	61	19,80
Debate con los estudiantes	185	60,06	123	39,94
Evalúa a los estudiantes	144	46,75	164	53,25
Revisa las actividades, tareas y/o trabajos independientes orientados con anterioridad	143	46,43	165	53,57
Orienta actividades, tareas o trabajos independientes	140	45,45	168	54,55
Motiva la participación	134	43,51	174	56,49
Contribuye a formar valores	107	34,74	201	65,26
Facilita el aprendizaje	104	33,77	204	66,23
Expone de forma clara y precisa los contenidos	109	35,39	199	64,61
Desarrolla los temas pero el peso fundamental de la actividad lo llevamos los estudiantes	65	21,10	243	78,90
Exclusivamente presenta el material	20	6,49	288	93,51
Otras	2	0,65	306	99,35

Fuente: Cuestionario para estudiantes

n= 308

Si se comparan los criterios expresados por los estudiantes (tabla 9), con los de los profesores (tabla 8) se puede observar que tres de ellos, coinciden entre los cinco primeros: 1-Debate con los estudiantes, 2-aclara dudas y 3-orienta actividades, tareas o trabajos independientes. Según los criterios del autor, es importante que existan dichas coincidencias, esto refleja que en ambos grupos se percibe de manera similar la actuación de los profesores durante la orientación de contenidos, lo cual coincide con los parámetros establecidos para dicha actividad en las circulares que norman los

lineamientos y orientaciones generales para el trabajo docente metodológico (46, 47 y 48) y nos permite establecer que en este sentido se van alcanzado algunos resultados.

No obstante, es importante señalar, que a pesar de estos resultados, existen dos puntos donde no existen coincidencias, ellos son: 1-El 75% los profesores coincide en que contribuyen a inculcar valores, mientras solo el 34,74% de los estudiantes lo percibe y 2-el 46,75% de los estudiantes considera que el profesor los evalúa mientras que solo el 21,88% de los profesores coinciden en este punto. A criterios del autor, ambos aspectos, pueden estar influenciados por las diferentes formas de percibir las actuaciones en ambos grupos, en el primer caso, los profesores intentan inculcar valores; pero esto no llega a la mayoría de los estudiantes, y en el segundo caso, los estudiantes consideran como evaluación, los diferentes recursos empleados por los profesores para retroalimentarse y estimular la participación, lo cual puede estar avalado por el 46,43% de estudiantes que consideran que sus profesores revisan actividades tareas y/o trabajos independientes orientados con anterioridad y el 43,51% de estudiantes que consideran que sus profesores motivan la participación. De cualquier manera son datos que reflejan algún grado de deficiencia en el desarrollo de la actividad y se deben tener en cuenta para elevar su calidad.

En opinión de este autor, se debe lograr que nuestros profesores reconozcan que los valores no se inculcan ó transmiten, estos se desarrollan en el individuo a partir de un conjunto de influencias, se van orientando a lo largo de la vida y durante el proceso docente educativo. El logro de este aspecto facilitaría trazar nuevas estrategias para fomentar los valores en nuestros estudiantes.

La valoración que hacen los estudiantes del desempeño de los profesores se realizó a partir del análisis e interpretación de los siguientes resultados:

Cuando se analiza de forma cualitativa la evaluación que hacen los estudiantes, en relación con el desempeño de sus profesores durante la orientación de contenidos (pregunta 6 del cuestionario de estudiantes), se observan resultados muy favorables ya que de las 7 opciones, en 6 de ellas más del 70% evalúan de positivo el desempeño de los profesores, inclinándose sus preferencias a los siguientes aspectos: Están preparados, tienen experiencia práctica, son motivadores, tienen dominio de los temas, responden todas sus dudas y tienen control de la clase. En relación con la creatividad, solo un 64,61% respondió positivamente, lo cual a criterios de este autor, es un indicador a tener en cuenta para mejorar el desempeño profesoral, sin perder de vista que la relativamente breve experiencia docente pudiera ser uno de los factores que esté influyendo en estos resultados, pues sin duda, el mayor dominio de los contenidos y de los aspectos metodológicos que irán logrando estos profesores les permitirán hacer una mejor identificación de esencialidades, aplicar determinados recursos metodológicos más efectivos y, en resumen, mostrar una mayor maestría, en correspondencia con el desarrollo que vayan logrando en la práctica docente.

Como se observa en el análisis cualitativo realizado, la mayoría de los estudiantes evalúan favorablemente el desempeño de sus profesores, lo cual en opinión del autor de esta investigación, enfatiza la calidad de la preparación de nuestros profesores. No obstante, se detectaron aspectos importantes con resultados no totalmente satisfactorios, por lo que deben ser objeto de atención en el perfeccionamiento constante de la calidad del proceso.

El papel de los estudiantes durante la orientación de contenidos, es la otra variable identificada para caracterizar las principales deficiencias que identifican los estudiantes y los profesores en la ejecución de las actividades orientadoras. Los dos indicadores que muestran las acciones y participación de los estudiantes durante la actividad orientadora, atendiendo a los criterios de profesores y la autovaloración hecha por ellos mismos, se muestran a continuación.

Tabla 10: Profesores según el papel de los estudiantes durante la actividad orientadora

Papel de los estudiantes	Si	%	No	%
Preguntar y debatir	47	73,44	17	26,56
Protagonizar su propio aprendizaje	31	48,44	33	51,56
Escuchar pasivamente	20	31,25	44	68,75
Reproducir los contenidos	12	18,75	52	81,25
Responder preguntas	8	12,50	56	87,50
Realizar ejercicios colectivos	7	10,94	57	89,06
Realizar ejercicios individuales	3	4,69	61	95,31
Otras	0	0,00	64	100,00

Fuente: Cuestionario para profesores

n=64

Las dos opciones más utilizadas coinciden con las siguientes: 1-Preguntar y debatir y 2- Protagonizar su propio aprendizaje. Es de destacar que le sigue en orden, escuchar pasivamente. El autor considera que la actuación de los estudiantes durante la orientación de contenidos refleja la intención de los profesores de lograr el aprendizaje centrado en el educando y la asimilación productiva de los contenidos a desarrollar, lo cual se ha ido logrando lentamente y aún falta un gran camino por recorrer, ya que nuestros estudiantes provienen de sistemas de enseñanza donde priman los criterios del profesor como centro del proceso enseñanza aprendizaje y los estudiantes como receptores pasivos de la información, como simples reproductores teóricos, situación

que tienen muy arraigada y que solo se puede revertir con gran dedicación y preparación de los profesores, todo en función de las nuevas estrategias didácticas trazadas para el desarrollo del Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos.

Tabla 11: Estudiantes según el papel que juegan durante la actividad orientadora

Papel de los Estudiantes	Si	%	No	%
Preguntar y Debatir	236	76,62	72	23,38
Escuchar pasivamente	145	47,08	163	52,92
Realizar ejercicios colectivos	68	22,08	240	77,92
Reproducir los contenidos	53	17,21	255	82,79
Responder preguntas	50	16,23	258	83,77
Realizar ejercicios individuales	30	9,74	278	90,26
Distraerme con la computadora	14	4,55	294	95,45
Pensar en otra cosa	12	3,90	296	96,10
Otras	8	2,60	300	97,40

Fuente: Cuestionario para estudiantes

n= 308

En la tabla 11, se exponen los criterios de los estudiantes en relación con papel que juegan durante la actividad de orientación de contenidos. En dicha tabla podemos observar que las dos opciones más utilizadas coinciden con las siguientes: 1-Preguntar y debatir y 2-escuchar pasivamente.

Si comparamos los criterios expresados por los estudiantes (tabla 11), con los de los profesores (tabla 10) encontramos que preguntar y debatir, coinciden entre los dos primeros, con porcentajes altos y muy similares, 76,62% según los estudiantes y 73,44% según los profesores y es de destacar que escuchar pasivamente está en segundo lugar según los estudiantes con 47,08% y es el tercero con 31,25% según los criterios de los profesores. A criterio del autor, estos resultados concuerdan con lo expuesto con

anterioridad en el análisis de los criterios de los profesores. El hecho de que el mayor por ciento en ambos casos coincida con la opción de preguntar y debatir pone de manifiesto el arduo trabajo de preparación que están teniendo los profesores y su actuación en función de lograr cada vez más el papel activo de los estudiantes durante la actividad de orientación de contenidos, lo cual favorece el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los educandos y contrasta con los antiguos conceptos que imperaban en la educación superior y que aún continúan arraigados en estudiantes y profesores, reflejados como deficiencias en los criterios de ambos grupos en relación con el indicador “escuchar pasivamente” y que se irán modificando paulatinamente con gran dedicación y preparación de los profesores, todo en función de las nuevas estrategias didácticas trazadas para el desarrollo del proceso docente educativo en el Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos.

En opinión de este autor, es importante destacar que en las tablas 8 y 10, en la opción “Otras”, no se recoge ningún criterio, así como en las tablas 9 y 11, donde los resultados muestran dicha opción con por cientos muy bajos (0,65% y 2,60% respectivamente), lo que pudiera interpretarse como sugestivo de que los indicadores escogidos para la caracterización de la calidad de las actividades de orientación de contenidos, en relación con la participación de los profesores y estudiantes abarcan los aspectos esenciales.

El uso que suelen darle los estudiantes a la actividad orientadora se muestra a continuación.

Tabla 12: Estudiantes según uso de la actividad orientadora como guía inicial para la apropiación de contenidos.

Actividad Orientadora	Siempre		A veces		Casi nunca		Nunca		Total	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Sirve de guía para profundizar el conocimiento por otros materiales.	251	81,49	49	15,91	5	1,62	3	0,97	308	100

Fuente: Cuestionario para estudiantes

n= 308

En la tabla 12 se observa que mayoritariamente los estudiantes afirman que la actividad de orientación de contenidos siempre les sirve de guía para profundizar el conocimiento por otros materiales y un 15,91% concuerdan que a veces le es útil. En relación con los que afirman que casi nunca o nunca le es útil, se muestran por cientos muy inferiores. Como se observa, los mayores por cientos de nuestros estudiantes reconocen el valor de esta actividad docente como guía inicial en la apropiación de contenidos, lo cual, según los criterios del autor, muestra la importancia y correcta utilización de dichas actividades, las que brindan al estudiante un acercamiento a los elementos necesarios y suficientes del contenido a asimilar, estimulando así la búsqueda de información y el aprendizaje centrado en el estudiante.

La evaluación es uno de los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje, es el mecanismo regulador del sistema y puede considerarse como el instrumento de control de la calidad del producto resultante del proceso ^(16,17-24), sin embargo, puede convertirse en un recurso eficaz para el aprendizaje, si es utilizada en sus diversas funciones dentro de las diferentes formas organizativas de la docencia. Es por eso que se ha considerado y fundamentado por el autor como una de las variables a tener en

cuenta para la valoración y desarrollo de las actividades de orientación de contenidos, ya que puede jugar un importante papel durante ese tipo de actividad docente si es utilizada para estimular la participación, retroalimentar al profesor y fomentar el papel activo del estudiante.

Cuando exploramos la utilización de la evaluación durante la actividad orientadora (tablas 13, 14 y 15), se observan los siguientes criterios de los profesores y estudiantes.

En la tabla 13 observamos que los tres tipos de evaluación más utilizados por nuestros profesores durante la actividad orientadora son: 1-Preguntas Orales 2-revisión del Estudio Individual de los temas nuevos a abordar y 3-tareas. Según los criterios del autor, la creatividad de los profesores debe mantenerse siempre a la vanguardia, para facilitar la asimilación de contenidos en el estudiante de forma activa y productiva y es la evaluación un recurso que puede convertirse en una herramienta, que utilizada de forma eficaz durante la actividad orientadora, puede facilitar el aprendizaje, pues le permite al profesor estimular la participación, retroalimentarse y retroalimentar a los estudiantes. Cualquier estrategia, tipos o formas de evaluación que sean utilizadas para estos objetivos resultan favorables para lograr la asimilación productiva en nuestros estudiantes.

Tabla 13: Profesores y estudiantes según tipo de evaluación utilizada durante la actividad orientadora

Tipo de evaluación	Profesores		Estudiantes	
	Frec	%	Frec	%
Preguntas Orales	60	93,75	297	96,43
Estudio Individual	45	70,31	97	31,49
Tareas	43	67,19	222	72,08
Trabajos Prácticos	30	46,88	117	37,99
Preguntas Escritas	10	15,63	175	56,82
Otros	4	6,25	16	5,19

Fuente: Cuestionario para profesores	n= 64
Cuestionario para estudiantes	n=308

Los tres tipos de evaluación más utilizados por nuestros profesores durante la actividad orientadora, según el criterio de los estudiantes son: 1-Preguntas Orales 2- tareas y 3- preguntas escritas, En este caso la revisión del estudio individual de los temas nuevos a abordar se encuentra en el quinto lugar.

Como se observa hay coincidencia en los criterios de ambos grupos, con resultados bastante similares en dos de las formas de evaluar (preguntas orales y tareas) y pasando al tercer lugar las preguntas escritas para los estudiantes. En opinión de este autor, la coincidencia de dos de los tipos de evaluación en ambos grupos es un resultado positivo del trabajo de los profesores en la búsqueda de estrategias que estimulen la participación de los estudiantes. Sin embargo, la inclusión de las preguntas escritas entre las tres primeras puede estar relacionada directamente con el criterio emitido por los estudiantes, al manifestar que los profesores los evalúan durante la orientación de contenidos (tabla 9). El uso en exceso de las preguntas escritas puede estar influyendo negativamente en el desarrollo de la actividad, pues provoca la percepción en los estudiantes de que están siendo evaluados en momentos en que no corresponde.

Tabla 14: Profesores y estudiantes según objetivos de la evaluación utilizada durante la actividad orientadora

Objetivos Evaluación	Profesores		Estudiantes	
	Frec	%	Frec	%
Retroalimentar y Estimular	61	95,31	176	57,14
Créditos y Estimular	3	4,69	74	24,03
Créditos y retroalimentar	0	0	58	18,83
Total	64	100	308	100,00

Fuente: Cuestionario para profesores n= 64
 Cuestionario para estudiantes n=308

Cuando observamos los criterios de los profesores y estudiantes en relación con los objetivos de la evaluación durante la actividad orientadora (tabla 14) y la forma de calificar de los profesores (tabla 15), encontramos que predominan los que consideran que se evalúa para retroalimentar a los profesores y estudiantes junto a estimular la participación, así como los que refieren que se les evalúa de forma cualitativa.

Tabla 15: Profesores y estudiantes según forma de calificar utilizada durante la actividad orientadora

Calificación según objetivos	Profesores		Estudiantes	
	Frec	%	Frec	%
Cualitativa	61	95,31	205	66,56
Nota Cuantitativa	3	4,69	103	33,44
Total	64	100,00	308	100,00

Fuente: Cuestionario para profesores n= 64
 Cuestionario para estudiantes n=308

Los mayores por cientos de estos criterios coinciden con los de los profesores, pero con cifras inferiores, lo cual, según la interpretación que hace el autor, demuestra que la intención de los profesores de utilizar la evaluación en sus diversas funciones aún no llega a la percepción de muchos de los estudiantes y confirma que existe algún grado de deficiencia en la utilización de este componente del proceso de formación durante la orientación de contenidos. Se pone de manifiesto así uno de los aspectos que deben figurar de forma priorizada en el contenido del trabajo metodológico a desarrollar por estos profesores, de forma que puedan alcanzar niveles superiores de dominio de la

evaluación y su utilización en las diversas funciones que la misma puede desplegar dentro del proceso de formación y, particularmente, en las actividades de orientación de contenidos.

El uso de los recursos del aprendizaje debe estar bien dosificado y dirigido, de modo que todos en su conjunto permitan alcanzar los objetivos trazados. En un proceso de formación centrado en la actividad de los estudiantes para la apropiación de los contenidos y con una figura docente que desarrolla un papel de orientador y organizador del proceso formativo, los medios auxiliares de enseñanza-aprendizaje adquieren un papel muy relevante. De ahí el interés del autor por establecer un conjunto de indicadores que le permitieran caracterizar la disponibilidad y utilización real que han tenido los mismos en el proceso formativo. Como se ha argumentado en el marco teórico del estudio, la centralidad del video didáctico en este tipo de actividad docente justifica que cuente con indicadores propios, como se explica a continuación.

Los métodos y medios auxiliares seleccionados para la actividad de orientación de contenidos y su eficacia según la valoración de los profesores y estudiantes se muestran en la discusión de las siguientes tablas.

Según los profesores sujetos de este estudio (tabla 16), los tres medios que con mayor frecuencia son utilizados durante la orientación de contenidos son: 1-Los videos didácticos 2-las presentaciones de casos clínicos y 3-las presentaciones de PowerPoint. La opinión de los estudiantes en relación con los medios más utilizados por sus profesores en las actividades orientadoras, coincidió en los dos primeros criterios con la de los profesores En tercer lugar se encuentran las anécdotas, seguidas de las presentaciones de PowerPoint.

Tabla 16: Profesores y estudiantes según medios utilizados en la actividad de orientación de contenidos

Medios	Profesores		Estudiantes	
	Frec	%	Frec	%
Videos didácticos	64	100	283	91,88
Casos Clínicos	37	57,81	228	74,03
PowerPoint	35	54,69	137	44,48
Simulaciones	27	42,19	107	34,74
Anécdotas	23	35,94	139	45,13
Maquetas	3	4,69	18	5,84
Otros	3	4,69	12	3,90

Fuente: Cuestionario para profesores n=64

Cuestionario para estudiantes n= 308

Tabla 17: Profesores según medios considerados como más eficaces

Medios	Frec	%
Videos didácticos	60	93,75
Casos Clínicos	26	40,63
PowerPoint	21	32,81
Simulaciones	12	18,75
Anécdotas	6	9,38
Maquetas	2	3,13
Otros	1	1,56

Fuente: Cuestionario para profesores n=64

Cuando analizamos los medios considerados por los profesores como más eficaces para la actividad orientadora (tabla 17), encontramos en primer lugar y con un por ciento muy alto de reconocimiento los videos didácticos y en segundo lugar las presentaciones de casos clínicos. Es de destacar que le siguen en orden las presentaciones de PowerPoint.

Los indicadores que muestran la preferencia de los estudiantes por los métodos y medios empleados en la actividad orientadora según la valoración de ambos grupos se muestran a continuación.

Tabla 18: Profesores y estudiantes según medios considerados como más atractivos e interesantes para los estudiantes

Medios	Profesores		Estudiantes	
	Frec	%	Frec	%
Casos Clínicos	31	48,44	201	65,26
Videos didácticos	30	46,88	107	34,74
Simulaciones	30	46,88	113	36,69
Anécdotas	17	26,56	105	34,09
PowerPoint	12	18,75	40	12,99
Maquetas	7	10,94	27	8,77
Otros	1	1,56	23	7,47

Fuente: Cuestionario para profesores

n= 64

Cuestionario para estudiantes

n= 308

Según los criterios de los profesores, los dos medios más interesantes y atractivos para los estudiantes son: Las presentaciones de casos clínicos, y los videos didácticos y las simulaciones. Le siguen en orden las anécdotas y las presentaciones de PowerPoint.

Los criterios de los estudiantes en relación con los medios que les resultan más atractivos e interesantes coinciden con los de los profesores, mostrándose en el mismo orden todos los indicadores, siendo los dos primeros las presentaciones de casos clínicos y los videos didácticos.

En este punto el autor coincide con Nogueira Sotolongo M, Rivera Michelena N, Blanco Horta F ⁽²⁸⁾ en que la asimilación de los contenidos por parte del estudiante eleva su calidad cuando ocurre en actividades vinculadas a su futura práctica profesional y en el

contexto de los problemas básicos y generales que deberán ser resueltos en su esfera de trabajo, lo cual se pone de manifiesto en la gran eficacia y aceptación por parte de los estudiantes de las presentaciones de casos clínicos, así como la mejor aceptación de las simulaciones y anécdotas, recursos que tienen sus bases en la experiencia práctica de los profesores y los llevan a ubicarse en el rol de futuros médicos.

En resumen, con relación a la apreciación de los profesores y los estudiantes sobre los videos didácticos desde el punto de vista de su conformación actual como producto tecnológico (forma y contenido) y desde el punto de vista de su papel y lugar metodológico en la actividad orientadora se pudo constatar que son los medios más utilizados durante la orientación de contenidos y son considerados como eficaces por los profesores y atractivos para los estudiantes. Coinciden los criterios de los profesores y los estudiantes en los dos primeros indicadores, estando en el mismo orden de importancia, como los medios más utilizados y los más eficaces los videos didácticos y las presentaciones de casos clínicos. Las presentaciones de PowerPoint; aunque en un cuarto lugar, según el criterio de los estudiantes muestran cifras de por cientos intermedias en relación con los criterios de los profesores. En este punto el autor coincide con Salas Perea ⁽³⁵⁾ en que al seleccionar los medios, se pretende lograr el aprendizaje en el menor tiempo, con métodos activos y el menor cansancio en el estudiante y el profesor.

El autor considera, que los criterios de los profesores y estudiantes en relación con los medios utilizados para la orientación de contenidos demuestran la importancia del uso de los videos didácticos durante estas actividades y a su vez se ponen de manifiesto la calidad de la preparación de la actividad y el papel activo de los estudiantes, pues los

recursos escogidos además de resultar eficaces, son de la preferencia de los estudiantes y facilitan la asimilación productiva.

Las tablas 19 y 20 muestran los criterios de los profesores y estudiantes en relación con la importancia y eficacia de la utilización de los videos didácticos en la actividad orientadora. Los resultados, serán presentados separando los distintos aspectos que la conforma, para facilitar su mejor comprensión.

Como se aprecia, la mayoría de nuestros estudiantes y profesores, se inclinan favorablemente a considerar que el video didáctico es un medio que motiva a los estudiantes para el estudio del tema, les resulta atractivo e interesante y es eficaz para el aprendizaje. Estos resultados coinciden con los mostrados en la discusión de las tablas 17 y 18, lo cual, según la opinión del autor, es un indicador muy favorable en relación con la importancia y utilidad de los videos didácticos durante la actividad orientadora.

Tabla 19: Profesores según importancia y eficacia de la utilización de los videos didácticos en la actividad orientadora

Videoconferencia	De Acuerdo		Más o menos		No concuerdo		Total	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Motiva a los estudiantes para el estudio del tema.	29	45,31	33	51,56	2	3,13	64	100
Es un medio auxiliar interesante para los estudiantes.	36	56,25	27	42,19	1	1,56	64	100
Es un medio auxiliar aburrido.	7	10,94	23	35,94	34	53,13	64	100
Es un medio eficaz para el aprendizaje.	37	57,81	25	39,06	2	3,13	64	100
Tiene un carácter eminentemente informativo.	35	54,69	19	29,69	10	15,63	64	100
Tiene un carácter eminentemente orientador.	43	67,19	15	23,44	6	9,38	64	100
No se adecua al ritmo de aprendizaje de los estudiantes.	10	15,63	24	37,50	30	46,88	64	100

No vincula los conocimientos teóricos con la práctica y la vida.	9	14,06	26	40,63	29	45,31	64	100
Facilita la participación activa de los estudiantes.	15	23,44	28	43,75	21	32,81	64	100
Suple el papel del profesor.	11	17,19	26	40,63	27	42,19	64	100
Es una “camisa de fuerza” para el profesor.	7	10,94	6	9,38	51	79,69	64	100

Fuente: Cuestionario para profesores

n= 64

También se aprecia que e la mayoría de nuestros estudiantes y profesores se inclinan a considerar que los videos didácticos tienen un carácter informativo y orientador, lo cual, a criterio del autor, es un dato que resulta positivo, pues la función principal de estos videos, es orientar a los estudiantes en relación con los contenidos a desarrollar.

Tabla 20: Estudiantes según importancia y eficacia de la utilización de los videos didácticos en la actividad orientadora.

Videoconferencia	De Acuerdo		Más o menos		No concuerdo		Total	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
La videoconferencia me motiva sobre el contenido que aborda.	223	72,40	74	24,03	11	3,57	308	100
La videoconferencia es un medio auxiliar interesante y atractivo.	187	60,71	98	31,82	23	7,47	308	100
La videoconferencia es un medio aburrido y monótono.	59	19,16	115	37,34	134	43,51	308	100
La videoconferencia es un medio eficaz para aprender.	126	40,91	148	48,05	34	11,04	308	100
La videoconferencia tiene un carácter eminentemente informativo.	175	56,82	117	37,99	16	5,19	308	100
La videoconferencia tiene un carácter eminentemente orientador.	241	78,25	61	19,81	6	1,95	308	100
No vincula los conocimientos teóricos con la práctica y la vida.	60	19,48	112	36,36	136	44,16	308	100
La videoconferencia facilita mi participación en la clase.	150	48,70	108	35,06	50	16,23	308	100
La videoconferencia suple el papel del profesor.	50	16,23	96	31,17	162	52,60	308	100

Fuente: Cuestionario para estudiantes

n=308

Los mayores por cientos de los profesores no concuerden con que los videos no se adecuen al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, lo cual en opinión de este autor, es un indicador positivo de la utilidad de los videos didácticos, ya que su diseño, está en función del ritmo de aprendizaje de la mayoría de los estudiantes a que van dirigidos. Algo similar ocurre con el criterio de los profesores y estudiantes acerca de la vinculación teórico-práctica. Como se observa en este indicador, los mayores por cientos de profesores y estudiantes no concuerdan con este planteamiento, lo cual, a consideración de este autor, es un indicador positivo de la utilidad del video pues la vinculación de los conocimientos teóricos con la experiencia práctica eleva la calidad de la asimilación de los contenidos.

Resulta interesante que no exista coincidencia entre los criterios de estudiantes y profesores en relación con el papel del video en la participación activa de los estudiantes durante la actividad orientadora. Por un lado, los criterios de estudiantes se inclinan a favor del indicador, mientras un alto por ciento de profesores no concuerda. Según los criterios del autor, esta diferencia puede tener sus bases en el desarrollo de la actividad orientadora y no en el medio utilizado, ya que la participación activa de los estudiantes está determinada por la destreza y maestría pedagógica del profesor al utilizar el medio de la manera más adecuada. Los estudiantes perciben que el video facilita su participación activa porque los profesores están conscientes de que el video por sí solo no es capaz de lograrlo y dedican sus esfuerzos y preparación para hacer esto posible, lo cual demuestra el alto grado de preparación que vienen alcanzando los profesores en el nuevo programa.

Como se observa en las tablas 19 y 20, los mayores por cientos de profesores y estudiantes no concuerdan con que los videos sustituyan el papel del profesor y la mayoría de los profesores no consideran que sean una camisa de fuerza, lo cual en opinión del autor de la investigación, demuestra que nuestros profesores y estudiantes están conscientes del valor del uso de este medio, que siempre que sea utilizado con maestría pedagógica, adecuada y oportunamente es de gran utilidad e importancia para el desarrollo de la actividad orientadora. En este punto el autor coincide con lo planteado del profesor Salas Perea ⁽³⁵⁾: “Los medios de enseñanza que se emplean en una clase son efectivos y valen tanto como el profesor que los utilice”

En la opinión del autor, si bien los resultados de los indicadores de importancia y eficacia de los videos didácticos de manera general muestran resultados positivos y favorables, se deben tener en cuenta los criterios que de una manera u otra muestran ambivalencia o no coincidencias entre profesores y estudiantes, lo cual permitirá un mayor desarrollo y aumento en la calidad de este medio.

Tabla 21: Profesores según paradas necesarias durante la transmisión de los videos didácticos

Paradas	Frecuencia	%
Ambas	28	43,75
Solo durante la clase a criterio profesor	29	45,31
Solo durante la preparación metodológica	7	10,94
Total	64	100

Fuente: Cuestionario para profesores

n= 64

En la tabla 21 se presentan los criterios de los profesores en relación con las paradas que se deben realizar durante la reproducción de los video didáctico. Como se observa, los mayores por cientos se distribuyen de forma muy similar en los dos casos descritos, siendo más bajo el criterio de definir las paradas de forma unificada en la preparación metodológica. Según los criterios del autor, estos resultados muestran la independencia y habilidades pedagógicas desarrolladas por la mayoría de nuestros profesores, los que abogan por definir las paradas en el momento más pertinente, sin descartar la utilidad y el valor de la discusión colectiva. A juicio del autor de este trabajo las paradas deben ser discutidas y propuestas durante la preparación metodológica, no significando esto una obligación para el profesor, el cual en su interacción con los estudiantes durante la actividad decide cual es el mejor momento para dichas paradas. Esta sería la mejor manera de mantener la motivación, ya que permite estimular la participación de los estudiantes durante la reproducción del video y hacer énfasis en los conceptos más importantes, lo cual facilitaría el logro de los objetivos trazados para la actividad.

Tabla 22: Profesores según calidad de los videos didácticos

Videoconferencia	Cierto	%	Falso	%	Total	%
El lenguaje es comprensible	63	98,44	1	1,56	64	100
La explicación teórica que da el profesor se corresponde con las demostraciones visuales	62	96,88	2	3,13	64	100
Las ilustraciones ayudan a comprender la teoría que se explica	60	93,75	4	6,25	64	100
La entonación es adecuada	59	92,19	5	7,81	64	100
El ritmo es adecuado	46	71,88	18	28,13	64	100
Las paradas del profesor son las pertinentes de acuerdo al proceso de aprendizaje	40	62,50	24	37,50	64	100
Es amena y ayuda a mantener el interés en la clase	36	56,25	28	43,75	64	100

Fuente: Cuestionario para profesores

n= 64

Tabla 23: Estudiantes según calidad de los videos didácticos

Videoconferencia	Cierto	%	Falso	%	Total	%
El lenguaje es comprensible	297	96,43	11	3,57	308	100
La explicación teórica que da el profesor se corresponde con las demostraciones visuales	272	88,31	36	11,69	308	100
Las ilustraciones ayudan a comprender la teoría que se explica	294	95,45	14	4,55	308	100
La entonación es adecuada	252	81,82	56	18,18	308	100
El ritmo es adecuado	220	71,43	88	28,57	308	100
Las paradas del profesor son las pertinentes de acuerdo al proceso de aprendizaje	219	71,10	89	28,90	308	100
Es amena y ayuda a mantener el interés en la clase	165	53,57	143	46,43	308	100

Fuente: Cuestionario para estudiantes

n=308

En las tablas 22 y 23 se muestran algunos aspectos relacionados con los criterios de profesores y estudiantes en relación con la calidad de los videos didácticos, encontrándose las siguientes cifras:

Cuando se analizan ambas tablas se observa que existe coincidencia en los mayores por cientos, para ambos grupos, mostrándose cifras considerables de criterios positivos en relación con la calidad de los videos didácticos utilizados en las actividades orientadoras. Cabe destacar que las cifras más bajas coinciden con los criterios de los profesores en relación con la pertinencia de las paradas realizadas por los presentadores de los videos (62,50%) y la opinión de profesores y estudiantes en relación con el indicador es amena y ayuda a mantener el interés en la clase, con 56,25% y 53,57%.respectivamente. Es opinión del autor de esta investigación que los indicadores analizados muestran la calidad de los videos didácticos, lo cual apunta hacia el alto grado de preparación del equipo de diseño y los profesores que participan

en la preparación y edición de los mismos. Las cifras mostradas en los criterios de profesores y estudiantes en relación con las paradas hechas por los presentadores, coinciden con los criterios emitidos por el autor en la discusión de la tabla 21, pues las paradas pertinentes, para lograr hacerlas amenas y mantener el interés de los estudiantes, tienen que ser definidas por el profesor, que con su maestría pedagógica, dirige la actividad orientadora, mantiene el contacto directo con los estudiantes y puede identificar los momentos necesarios para ello. Sin embargo este autor considera que los por cientos mostrados en relación con el indicador: “Son amenas y ayudan a mantener el interés en la clase” deben ser tenidos en cuenta, ya que casi la mitad de los profesores y estudiantes coinciden en este punto, lo cual puede ser una señal de que en este aspecto se debe mejorar.

Tabla 24: Estudiantes según frecuencia de utilización de los videos didácticos

Ven videos	Frecuencia	Por ciento	% Acumulativo
Más de tres	110	35,71	35,71
Tres	87	28,25	63,96
Dos	94	30,52	94,48
Una	17	5,52	100,00
Total	308	100,00	

Fuente: Cuestionario para estudiantes

n=308

Si la observamos en su conjunto, encontramos que el 94,48% de los estudiantes suelen ver los videos más de dos veces, lo cual según los criterios del autor, es un indicador de las posibilidades que ofrece este medio, que se encuentra en formato digital en las computadoras de los estudiantes y puede ser revisado y analizado por cada uno de ellos, cuantas veces sea necesario. Esto resulta muy efectivo y favorable, si tenemos en

cuenta que el ritmo de asimilación de los contenidos varía según las individualidades de cada estudiante.

Tabla 25: Estudiantes según valoración del aporte de los videos didácticos para su aprendizaje

Aprenden	Frecuencia	Por ciento	% Acumulativo
Mucho	90	29,22	29,22
Bastante	142	46,10	75,32
Poco	74	24,03	99,35
Nada	2	0,65	100,00
Total	308	100,00	

Fuente: Cuestionario para estudiantes

n=308

En relación con el aporte que dan los videos didácticos, en opinión de este autor, el hecho de que el 75,32% de los estudiantes coincidan en que aprenden de bastante a mucho con los videos es un indicador positivo de la utilidad de este medio, teniendo en cuenta todas las posibilidades que ofrece.

En estos dos indicadores el autor de la investigación coincide con el profesor Salas Perea ⁽³⁴⁾ cuando plantea : "El video didáctico es un medio de comunicación que posee un lenguaje propio, cuya secuencia induce al receptor a sintetizar sentimientos, ideas, concepciones, etc., que pueden reforzar o modificar las que tenía previamente. Permite metodizar actuaciones y enfoques, profundizar en el uso de técnicas, recomponer y sintetizar acciones y reacciones, así como captar y reproducir situaciones reales excepcionales, que pueden estudiarse y analizarse minuciosamente en diferentes momentos."

En el análisis cualitativo hecho por los profesores en relación con la utilización del video como medio para la docencia (pregunta 17.1 del cuestionario para profesores), se puede observar que más del 87,50% lo ubican en los peldaños más altos, considerándolo como un medio ideal para la docencia. Este autor considera que estos criterios están avalados por la experiencia de los profesores al utilizar dicho medio y la factibilidad de explorar y desarrollar todas sus posibilidades, lo cual es muy útil para el desarrollo de la actividad orientadora.

Cuando se analiza de forma cualitativa la evaluación que hacen los profesores y estudiantes en relación con los contenidos de los videos didácticos (pregunta 21 del cuestionario de profesores y 13 del de los estudiantes), se recogen resultados interesantes, pues en 4 de las 6 opciones utilizadas para ambos grupos, el 82,81% de los profesores y el 73,05% de los estudiantes evalúan positivamente los contenidos de las video orientadoras, inclinando sus preferencias a los siguientes aspectos: Se adecuan a los objetivos, son realistas, útiles y abordan los aspectos esenciales de los temas. En los otros dos indicadores utilizados para ambos grupos los por cientos estuvieron por encima de 79.69% en el caso de los profesores y 55.84% para los estudiantes, lo cual demuestra que también fueron evaluados como positivos los siguientes aspectos: son importantes para la práctica y tienen información suficiente.

Como se observa en el análisis cualitativo realizado, la mayoría de los profesores y estudiantes, evalúan favorablemente los contenidos de los videos didácticos. Es opinión del autor de esta investigación, que estos indicadores positivos, muestran el minucioso trabajo de selección y preparación de los contenidos, llevado a cabo por los profesores del equipo de diseño y los profesores que participan en la preparación de los videos, sin

embargo debemos tener en cuenta los indicadores con menores por cientos en aras de elevar la calidad y lograr un mayor desarrollo de este importante medio. La selección adecuada y dosificada de los contenidos a presentar, garantiza la utilidad de los videos didácticos durante la orientación de contenidos.

Teniendo en cuenta todos los aspectos discutidos en esta investigación, podemos resumir los siguientes aspectos:

- No se encontraron deficiencias en la preparación de la actividad de orientación de contenidos, las actividades metodológicas desarrolladas resultan útiles, provechosas y se desarrollan con calidad.
- No todos los estudiantes se preparan previamente para la orientación de contenidos, teniendo un peso determinante que la mayoría de los profesores no orientan este aspecto
- Muchos estudiantes perciben que son evaluados durante la actividad de orientación de contenidos, a pesar de los profesores no proponérselo.
- Los profesores intentan transmitir valores y los estudiantes no lo perciben.
- Tanto la actuación, como el desempeño de profesores y estudiantes durante la actividad de orientación de contenidos, demuestran la intensión de los profesores en lograr el papel activo que juegan los educandos en dicha actividad; sin embargo el viejo modelo del estudiante como un ente pasivo aún se mantiene arraigado en algunos de nuestros estudiantes y en menor medida en nuestros profesores.
- Los estudiantes reconocen el valor de la actividad de orientación de contenidos como guía inicial en la apropiación de contenidos.

- Existe algún grado de deficiencia en la utilización de la evaluación durante la orientación de contenidos. El uso en exceso de preguntas escritas durante la actividad de orientación de contenidos provoca la percepción en los estudiantes de que están siendo evaluados y puede estar influyendo negativamente en el uso de la evaluación como recurso del aprendizaje durante la actividad orientadora.
- Los videos didácticos, las presentaciones de casos y las presentaciones de PowerPoint resultan los medios más utilizados y eficaces durante la actividad de orientación de contenidos.
- Los criterios de los profesores y estudiantes en relación con los medios utilizados para la orientación de contenidos, demuestran la importancia del uso de los videos didácticos durante estas actividades y a su vez se ponen de manifiesto la calidad de la preparación de la actividad y el papel activo de los estudiantes, pues los recursos escogidos además de resultar eficaces, son de la preferencia de los estudiantes y facilitan la asimilación productiva.
- Los videos didácticos son usados y planificados adecuadamente por los profesores, resultando un medio que motiva a los estudiantes para el estudio del tema, les resulta atractivo e interesante, es eficaz para el aprendizaje, está en función del ritmo de aprendizaje de la mayoría de los estudiantes a que van dirigidos, vinculan los conocimientos teóricos con la experiencia práctica y cumplen su función orientadora.
- La calidad de los videos didácticos, usados en la actividad de orientación de contenidos, como producto tecnológico (forma y contenido) está avalada por los criterios de nuestros estudiantes y profesores; sin embargo se debe atender a los

siguientes indicadores de calidad e importancia: “son amenas y ayudan a mantener el interés en la clase”, “importancia para la práctica” e “información que contienen”, aspectos que aunque en menores por cientos, muestran posibles puntos vulnerables que pueden ser perfectibles en aras de elevar la calidad y lograr un mayor desarrollo de este importante medio.

CONCLUSIONES:

Los resultados obtenidos en la investigación nos permitieron el logro de los objetivos y arribar a las siguientes consideraciones.

- Se analizaron las bases teórico-metodológicas que fundamentan la preparación y estructuración de las actividades de orientación del contenido como parte del proceso docente educativo en el NPFMLA, lo que permitió construir el sistema de variables e indicadores en que se apoyó la investigación, así como fundamentar la interpretación que hizo el autor de los resultados obtenidos.
- Se caracterizaron las principales deficiencias que identifican los estudiantes y los profesores en la preparación y ejecución de las actividades de orientación de contenidos, y aunque en términos generales el balance es positivo, se deben mejorar algunos aspectos, tales como la preparación previa de los estudiantes, la orientación por parte de los profesores, de algunos aspectos metodológicos en la realización de la actividad y la gestión de los profesores y de los estudiantes en su desarrollo de valores.
- Se caracterizó la utilización de los medios auxiliares de enseñanza – aprendizaje, en particular, de la videos didácticos en las actividades de orientación del contenido encontrándose que los videos didácticos, las presentaciones de casos y las presentaciones de PowerPoint resultan los medios más utilizados y eficaces durante la actividad de orientación de contenidos, los criterios de los profesores y estudiantes en relación con los medios utilizados para la orientación de contenidos demuestran la importancia y eficacia del uso de los videos didácticos durante estas actividades y a su vez se pone de manifiesto la calidad de la

preparación de la actividad y el papel activo de los estudiantes, pues los recursos escogidos además de resultar eficaces, son de la preferencia de los estudiantes y facilitan la asimilación productiva. La calidad de los videos didácticos, usados en la actividad de orientación de contenidos, como producto tecnológico (forma y contenido) está avalada por los criterios de nuestros estudiantes y profesores, se debe atender algunos indicadores de calidad e importancia que mostraron posibles puntos vulnerables que pueden ser perfectibles en aras de elevar la calidad y lograr un mayor desarrollo de este importante medio.

RECOMENDACIONES:

- Dar a conocer los resultados de esta investigación para facilitar el desarrollo y aumentar la calidad de la actividad de orientación de contenidos como forma organizativa docente dentro del NPFML.
- Se sugiere profundizar en la investigación de los aspectos considerados como posibles puntos vulnerables, lo cual permitiría continuar elevando la calidad de los videos didácticos y desarrollar nuevas estrategias para lograr su máximo desarrollo y eficiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Jardines Méndez JB. Integración de la Universidad en la Reforma en Salud. XVII Conferencia de Facultades y Escuelas de Medicina de América Latina. La Paz, Bolivia 12-14 de Agosto de 1998. En: Maestría en Educación Médica. Modulo Universidad y Sociedad. [CD- ROM]. La Habana: GIESP- CDS. 2002-2005.
2. Borroto Cruz R, Lemus Lago ER, Aneiros-Riba R. Atención Primaria de Salud. Medicina Familiar y educación médica. Cap 2. pp 65-130. Biblioteca de Medicina Volumen XXXIV Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, 1999. En: Maestría en Educación Médica. Modulo Universidad y Sociedad. [CD- ROM]. La Habana: GIESP- CDS. 2002-2005.
3. Tunnermann B. Conferencia Introductoria. Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 18 al 22 de noviembre de 1996. En: Maestría en Educación Médica. Modulo Universidad y Sociedad. [CD- ROM]. La Habana: GIESP- CDS. 2002-2005.
4. Lugones Botell M, García Hernández M, Pichs García LA. La enseñanza tutelar y los profesores principales en el proyecto del policlínico universitario. Rev. Cubana Educ Med Super [Seriada en línea]. 2005; 19(2):1-1. Disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/ems/indice.html>. Consultado mayo 2, 2008.
5. Blima SL, Cezar MA, Mendes GR. El reto de la Educación Medica frente a los nuevos paradigmas económicos y tecnológicos. Educ. Med. y Salud. OPS. 1994 ene./mar; Vol. 28(1): 7 – 19.
6. Rosell Puig W, Mas García M, Domínguez Hernández L. La enseñanza integrada: necesidad histórica de la educación en las Ciencias Médicas. Rev. Cubana Educ

- Med Super [Seriada en línea]. 2002; 16(3):13-19. Disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/ems/indice.html>. Consultado mayo 5, 2008.
7. Ilizástigui Dupuy F, Douglas Pedroso R. Formación del Médico General Básico en Cuba. *Educ Med Salud* 1991,25(2):189-205.
 8. Pernas Gómez, M, Arencibia Flores L y Ortiz García M. El plan de estudio para la formación del médico general básico en Cuba: Experiencias de su aplicación. *Rev. Cubana Educ Med Super* [Seriada en línea]. 2001; 15(1):9-21. Disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/ems/indice.html>. Consultado abril 13, 2008
 9. Salas Perea RS. La educación en el trabajo. En: *Educación en Salud: Competencia y desempeño profesionales*. Capítulo 3. Editorial Ciencias Médicas, La Habana, 1999 51-59.
 10. Carreño de Celis R, Salgado González L. Evolución histórica de la educación médica superior en Cuba a partir de 1959. *Rev. Cubana Educ Med Super* [Seriada en línea]. 2005; 19(2):1-1. Disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/ems/indice.html>. Consultado mayo 12, 2008.
 11. Carreño de Celis R, Salgado González L. Otros aspectos de la evolución histórica de la educación médica superior en Cuba desde 1959 hasta el 2004. *Rev. Cubana Educ Med Super* [Seriada en línea]. 2005; 19(3):1-1. Disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/ems/indice.html>. Consultado mayo 15, 2008.
 12. Venezuela. Ministerio de Educación Superior. Programa Nacional para la Formación del Médico Integral Comunitario. República Bolivariana de Venezuela; 2005.
 13. Cañizares Luna C O, Sarasa Muñoz, C N y Labrada Salvat C. Enseñanza integrada de las Ciencias Básicas Biomédicas en Medicina Integral Comunitaria. *Rev. Cubana*

- Educ Med Super [Seriada en línea]. 2006; 20(1). Disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/ems/indice.html>. Consultado abril 5, 2008.
14. Cuba. Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos. Plan de Estudios del Nuevo Programa de Formación del Nuevo Médico Latinoamericano. Calendario Docente Curso 2006-2007. Ciudad de la Habana: NPFML; 2006.
 15. Salas Perea RS. El proceso docente. En: Educación en salud: competencia y desempeño profesionales. La Habana: Editorial Ciencias Médicas; 1999.
 16. Salas Perea RS. La evaluación en la educación superior contemporánea. Biblioteca de Medicina. Volumen XXIV. UMSA, La Paz, Bolivia, 1998
 17. Rivera Michelena N. Clasificación de los objetivos. En: Maestría en Educación Médica. Modulo de Proceso Enseñanza Aprendizaje. [CD- ROM]. La Habana: GIESP- CDS. 2002-2005.
 18. Rivera Michelena N. Enfoque psicopedagógico del proceso docente: Su impacto en el desarrollo de la personalidad. En: Maestría en Educación Médica. Modulo de Proceso Enseñanza Aprendizaje. [CD- ROM]. La Habana: GIESP- CDS. 2002-2005.
 19. Álvarez Zayas CM. Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana. La Habana: EMPES; 1989. En: Rivera Michelena N. La didáctica como ciencia. Su objeto. Los objetivos de la enseñanza. Enfoque sistémico de la didáctica en la educación superior. Lecturas seleccionadas. Maestría en Educación Médica. Modulo de Proceso Enseñanza Aprendizaje. [CD- ROM]. La Habana: GIESP- CDS. 2002-2005.
 20. Cuba. Ministerio de Educación. Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación; 1984.
 21. Álvarez Zayas C. Hacia una escuela de excelencia. La Habana: Academia; 1996.

22. Danilov MA, Skatkin MN. Didáctica de la escuela media. La Habana: Libro para la Educación; 1980.
23. Danilov MA. El proceso de enseñanza en la escuela. La Habana. Libros para la Educación; 1978.
24. Rosell Puig, W; Más García, M El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza. Rev. Cubana Ed Méd Super [Seriada en línea]. 2003; 17(2). Disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/ems/indice.html>. Consultado mayo 25, 2008.
25. Rivera Michelena N. Fundamentos metodológicos del proceso docente-educativo. El modelo de la actividad. En Maestría en Educación Médica. Modulo de Proceso Enseñanza Aprendizaje. [CD- ROM]. La Habana: GIESP- CDS. 2002-2005.
26. Venezuela. Coordinación Nacional de Docencia. Programa analítico de la asignatura Morfofisiología Humana I. Programa Nacional de Formación de Medicina Integral Comunitaria. Caracas: CND; 2005.
27. Carrasco Feria MA, Sánchez Fernández M, Font Parra D, Cruz Casaus M.. El trabajo independiente en el Proyecto Policlínica Universitaria y su relación con la educación en el trabajo. Correo Cient Med Holg, Oct-Dic 2007. vol 11, no 4
28. Nogueira Sotolongo M, Rivera Michelena N, Blanco Horta F. Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación médica superior. Rev. Cubana Educ Med Super [Seriada en línea]. 2003; 17(3). Disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/ems/indice.html>. Consultado mayo 18, 2008.
29. Fernández Oliva, B y Nolla Cao, N. La maestría pedagógica, su relación con el modelo comunicativo de la enseñanza contemporánea. Rev. Cubana Educ Med Super [Seriada en línea]. 2003; 17(1):.5-13. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Consultado junio 19, 2008.

30. Perrenoud P. 10 Nuevas Competencias para enseñar. Porto Alegre: Ed ARTMED; 2000.
31. Díaz-Velis Martínez E, Ramos Ramírez R, Mendoza Rodríguez C. Un reclamo necesario, la integración de los contenidos en la carrera de Medicina. Rev. Cubana Educ Med Super [Seriada en línea]. 2005; 19(1):5-13. Disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/ems/indice.html>. Consultado marzo 8, 2008.
32. Peña LB. Las tecnologías de la mente, Cuba, 1998.
33. Dueñas BJ. Educación para la salud: bases psicopedagógicas. Rev. Cubana Educ Med Super [Seriada en línea]. 1999; 13(1):92-8 Disponible en http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol13_1_99/ems12199.htm. Consultado diciembre 19, 2007.
34. Salas Perea RS. Los medios de enseñanza en la educación en salud. Capítulo 2. 2ª ed. San Francisco de Macorís: Universidad Católica Nordestana; 2005.
35. Salas Perea RS. Los medios de enseñanza en la educación en salud. Biblioteca de Medicina Volumen XXIII, Universidad Mayor de San Andrés. La Paz; 1998.
36. Vidal Ledo M, Del Pozo Cruz CR. Medios de enseñanza. Rev Cubana Educ Med Super [Seriada en línea]. 2006, 20(1). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&p. Consultado junio 25, 2008.
37. Conferencia mundial sobre la educación superior UNESCO, París 5-9 de octubre de 1998 Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Rev. Cubana Educ Med Super 2000; 14(3). Disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/ems/indice.html>. Consultado abril 5, 2008.
38. Rojas A, Corral R, Alfonso I, Ojalvo V. La Tecnología Educativa. El uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación.

Tendencias pedagógicas contemporáneas. Centro de Estudio para el perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, 1995.

39. Bravo Reyes C. El video: un medio latinoamericano. [Monografía en Internet]. Universidad Pedagógica "Enrique José Varona"; 2002 Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/carlos%20bravo/no1-2.htm>. Consultado mayo 7, 2008].
40. Monteagudo Valdivia P, Sánchez Mansolo A y Hernández Medina, M. El video como medio de enseñanza: Universidad Barrio Adentro. República Bolivariana de Venezuela. Rev. Cubana Educ Med Super [Seriada en línea]. 2007; 21(2). Disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/ems/indice.html>. Consultado marzo 8, 2008.
41. Rojas A, Corral R, Alfonso I, Ojalvo V. La tecnología educativa. El uso de las NTIC en la educación. En: Colectivo de autores. Tendencias pedagógicas contemporáneas. Ciudad de la Habana, Cuba: CEPES, Universidad de la Habana; 1999. p. 26.
42. UNESCO-IESALC.-Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES 2008), Cartagena, Colombia, 2008.
43. Vela Valdés J. La enseñanza de las disciplinas de salud pública en la carrera de medicina. Situación actual y perspectivas. ISCM-H: La Habana; 1994
44. Vela Valdés J. Educación superior: inversión para el futuro. Rev Cubana Educ Med Super [Seriada en línea]. 2000; 14(2):171-83. Disponible en: <http://bvs.sld.cu/revistas/ems/indice.html>. Consultado junio 12, 2008.
45. Horruitiner Silva, P. La labor educativa desde el currículo. La Universidad Cubana: el modelo de formación. La Habana. Editorial Félix Varela, 2006 (77)

46. Venezuela. Programa Nacional de Formación de Medicina Integral Comunitaria. Lineamientos generales para el trabajo metodológico. Circular MIC 14-06. República Bolivariana de Venezuela. 2006.
47. Venezuela. Programa Nacional de Formación de Medicina Integral Comunitaria. Lineamientos generales para el trabajo metodológico. Circular MIC 10-07. República Bolivariana de Venezuela. 2007.
48. Venezuela. Programa Nacional de Formación de Medicina Integral Comunitaria. Lineamientos generales para el trabajo metodológico. Circular MIC 02-08. República Bolivariana de Venezuela. 2008.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Borroto Cruz ER, Díaz Rojas PE, Molina JR, Leyva Sánchez E, Niño Escofet SE, Gil León MS, et al. Guías Didácticas y Materiales docentes para la preparación en Ciencias Básicas Biomédicas de los profesores del Programa Nacional de Medicina Integral Comunitaria. Morfofisiología Humana I. En Medicina Integral Comunitaria [CD- ROM]. Venezuela GIESP- CDS. 2006.
- Borroto Cruz ER, Díaz Rojas PE, Molina JR, Leyva Sánchez E, Niño Escofet SE, Gil León MS, et al. Guías Didácticas y Materiales docentes para la preparación en Ciencias Básicas Biomédicas de los profesores del Programa Nacional de Medicina Integral Comunitaria. Morfofisiología Humana II. En Medicina Integral Comunitaria [CD- ROM]. Venezuela GIESP- CDS. 2006.
- Borroto Cruz ER, Díaz Rojas PE, Molina JR, Leyva Sánchez E, Niño Escofet SE, Gil León MS, et al. Guías Didácticas y Materiales docentes para la preparación en Ciencias Básicas Biomédicas de los profesores del Programa Nacional de Medicina Integral Comunitaria. Morfofisiología Humana III. En Medicina Integral Comunitaria [CD- ROM]. Venezuela GIESP- CDS. 2006.
- Borroto Cruz ER, Díaz Rojas PE, Molina JR, Leyva Sánchez E, Niño Escofet SE, Gil León MS, et al. Guías Didácticas y Materiales docentes para la preparación en Ciencias Básicas Biomédicas de los profesores del Programa Nacional de Medicina Integral Comunitaria. Morfofisiología Humana IV. En Medicina Integral Comunitaria [CD- ROM]. Venezuela GIESP- CDS. 2006.
- Cuba. Ministerio de Salud Pública. Plan de estudios de la carrera de Medicina. Ecimed. La Habana. 1993.

- Venezuela. Coordinación Nacional de Docencia. Programa analítico de la asignatura Morfofisiología Humana II. Programa Nacional de Formación de Medicina Integral Comunitaria. Caracas: CND; 2005.
- Venezuela. Coordinación Nacional de Docencia. Programa analítico de la asignatura Morfofisiología Humana III. Programa Nacional de Formación de Medicina Integral Comunitaria. Caracas: CND; 2005.
- Venezuela. Coordinación Nacional de Docencia. Programa analítico de la asignatura Morfofisiología Humana IV. Programa Nacional de Formación de Medicina Integral Comunitaria. Caracas: CND; 2005.

ANEXOS

Anexo 1: CUESTIONARIO PROFESORES:

Estimado profesor. Estamos realizando una investigación encaminada a perfeccionar las Actividades de Orientación de Contenidos del Nuevo Modelo de Formación del Médico (NPFM). Agradeceríamos su colaboración respondiendo este cuestionario con objetividad, sus respuestas sólo tributarán a los fines de la investigación.

Muchas gracias.

- 1- Policlínico Facultad: _____
- 2- Experiencia docente en pregrado, previa a su participación en el Nuevo Programa de Formación de Médicos en Cuba:
 - 2.1-En Cuba: Si _____ No _____
 - 2.2-En Venezuela: Si _____ No _____
- 3- ¿Tiene categoría docente? Si _____ No _____
 - 3.1- En caso de respuesta afirmativa indique su categoría:
Instructor _____ Asistente _____ Auxiliar _____
 - 3.2- Tiempo de categorizado/a: _____ < 2 años _____ > 2 años _____
 - 3.3- ¿Dónde obtuvo la categoría docente?
Cuba (Facultad o Área de Salud) _____
Venezuela _____
Cuba NPFM (Nuevo Programa de Formación de Médicos) _____
- 4- Impartió Morfofisiología Humana antes del actual trimestre en:
MIC Venezuela _____
NPFM en Cuba _____
- 5- ¿Recibió Diplomado en EDUMED?
Si _____ No _____
- 6- Utilizó video conferencia en el NPFM:
Morfofisiología Humana I: Si _____ No _____
- 7- Marque con una x las Actividades de Preparación Metodológica en las que ha participado
Auto preparación _____
Reunión Metodológica del Colectivo Docente _____
Reunión Metodológica de la Facultad _____
 - 7.1 Organice jerárquicamente las actividades de Preparación Metodológica en las que ha participado de acuerdo a su aportación para su preparación (1 la que más aporta y 3 la que menos aporta)
Auto preparación _____
Reunión Metodológica del Colectivo Docente _____
Reunión Metodológica de la Facultad _____

8- Indique si está de acuerdo, más o menos de acuerdo, o en desacuerdo con las siguientes frases:	De acuerdo	Más o menos de acuerdo	En desacuerdo
8.2-Se revisa material adicional para complementar la información.			
8.4-Se aportan ideas, propuestas y preguntas adicionales al material.			
8.6-Se buscan casos prácticos.			

9- Evalúe en una escala de 7 pasos las Reuniones Metodológicas del Colectivo Docente:

- 9.1-Adecuada a los objetivos 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ Inadecuada
9.2-Información suficiente 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ Insuficiente
9.3-Motivadora 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ Poco Motivadora
9.4-Realista, objetiva 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ Irrealista, poco objetiva
9.5-Útil para mí trabajo 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ Inútil para mi trabajo
9.6-Interesante 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ Aburrida
9.7-Abarca todos los temas 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ No abarca todos los temas
9.8-Desarrolla las habilidades necesarias 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ No desarrolla las habilidades necesarias
9.9-Responde todas mis dudas 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ No responde todas mis dudas
9.10-Se aprovecha eficientemente el tiempo 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ Se pierde el tiempo
9.11-Se unifican criterios 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ No se unifican criterios
9.12-Productiva 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ Improductiva

10- Marque con una x los temas que se tratan en las Reuniones Metodológicas del Colectivo Docente:

- 10.1____ Se elabora conjuntamente el plan de trabajo.
10.2____ Se organiza el trabajo.
10.3____ Se recepciona y se busca solución a las problemáticas presentadas.
10.4____ Se ofrece información y orientación a los profesores para el desempeño de su actividad..
10.5____ Se aclaran las dudas.
10.6____ Otros temas.

11- Evalúe en una escala de 7 pasos las Reuniones Metodológicas de la Facultad:

- 11.1-Adecuada a los objetivos 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ Inadecuada
11.2-Información suficiente 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ Insuficiente
11.3-Motivadora 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ Poco Motivadora
11.4-Realista, objetiva 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ Poco realista, poco objetiva
11.5-Útil para mí trabajo 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ Inútil para mi trabajo
11.6-Interesante 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7__ Aburrida

11.7-Abarca todos los temas 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___ No abarca todos los temas

11.8-Desarrolla las habilidades necesarias 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___ No desarrolla las habilidades necesarias

11.9-Responde todas mis dudas 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___ No responde todas mis dudas

11.10Se aprovecha eficientemente el tiempo 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___ Se pierde el tiempo

11.11-Se unifican criterios 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___ No se unifican criterios

11.12-Productiva 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___ Improductiva

12- Marque con una x los temas que se tratan en las Reuniones Metodológicas de la Facultad:

12.1___ Se elabora conjuntamente el plan de trabajo

12.2___ Se organiza el trabajo

12.3___ Se recepcionan y se busca solución a las problemáticas presentadas

12.4___ Se ofrece información y orientación a los profesores para el desempeño de su actividad

12.5___ Se aclaran las dudas

12.6___ Otros,

13- Marca con una x las **cinco** formas que mejor describan su intervención en la actividad orientadora docente (**marcar solo 5 opciones**)

13.1___ Aclaro dudas

13.2___ Desarrollo los temas pero el peso fundamental de la actividad lo llevan los estudiantes

13.3___ Reviso las actividades, tareas y/o trabajos independientes orientados con anterioridad

13.4___ Debato con los estudiantes

13.5___ Con mi conducta contribuyo a inculcar valores en los estudiantes

13.6___ Motivo para el desarrollo de nuevos contenidos

13.7___ Oriento actividades, tareas o trabajos independientes

13.8___ Desarrollo los nuevos contenidos y realizo aportaciones más allá del material

13.9___ Expongo de forma clara y precisa los contenidos

13.10___ Evalúo a los estudiantes

13.11___ Otras

14- Marque con una x los tres medios de enseñanza que más utiliza en sus actividades orientadoras (**marcar solo 3 medios**)

14.1.1___ Videoconferencia

2___ Presentaciones en power point

3___ Simulaciones

4___ Presentación de Casos

5___ Anécdotas

6___ Maquetas

7___ Otros

14.2- De los medios antes elegidos, mencione los dos que considere más eficaces para apoyar el proceso enseñanza – aprendizaje.

1. _____, 2. _____

14.3- De los medios antes elegidos mencione, de acuerdo a su experiencia, los dos que resultan más interesantes y atractivos para los estudiantes.

1. _____ . 2. _____

15- Durante la actividad orientadora se evalúa a los estudiantes por medio de:
(Marque con una X los 3 métodos de evaluación que más utiliza) **Marcar solo 3 opciones.**

15.1.1 _____ Preguntas orales en clase

2 _____ Preguntas escritas

3 _____ Trabajos prácticos

4 _____ Revisión del estudio individual de los temas nuevos a abordar

5 _____ Tareas

6 _____ Otros

15.2- Las actividades antes mencionadas se usan para:

(Marque con una X las dos opciones que más utilice) **Solo 2 opciones**

-Dar créditos a los estudiantes _____

-Retroalimentar al profesor y los estudiantes en relación con el desarrollo de la actividad _____

-Estimular la participación _____

15.3- Las actividades antes mencionadas se evalúan de forma:

Cuantitativa _____ Cualitativa _____

16- Marque con una X las dos alternativas que mejor describan el papel de los alumnos en el desarrollo del contenido durante la actividad orientadora (**Solo 2 opciones**)

16.1 _____ Preguntar y debatir

16.2 _____ Realizar ejercicios colectivos

16.3 _____ Reproducir los contenidos

16.4 _____ Protagonizar su propio aprendizaje

16.5 _____ Realizar ejercicios individuales

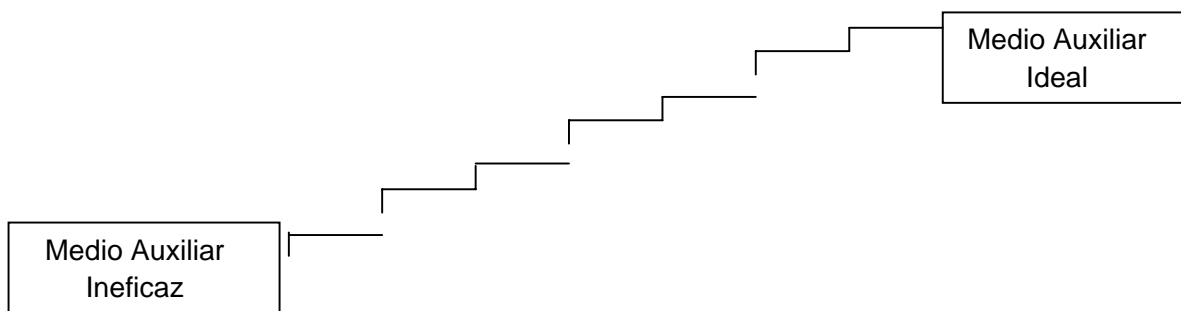
16.6 _____ Escuchar pasivamente

16.7 _____ Responder preguntas

16.8 _____ Otras

17- En la siguiente escalera el peldaño superior representa un medio auxiliar de la docencia ideal y el escalón inferior un medio auxiliar de la docencia ineficaz.

17.1- Marque con una cruz en cual de los 7 peldaños ubicaría a la Videoconferencia como medio auxiliar de la docencia.



18- Indique si está de acuerdo, más o menos de acuerdo, o en desacuerdo con las siguientes frases:

	De acuerdo	Más o menos de acuerdo	En desacuerdo
18.1-La videoconferencia motiva a los estudiantes para el estudio del tema.			
18.2-La videoconferencia suple el papel del profesor.			
18.3-La videoconferencia es un medio auxiliar interesante para los estudiantes.			
18.4-La videoconferencia facilita la participación activa de los estudiantes.			
18.5-La videoconferencia es un medio eficaz para el aprendizaje.			
18.6-La videoconferencia tiene un carácter eminentemente informativo.			
18.7-La videoconferencia es un medio auxiliar aburrido.			
18.8-La videoconferencia no vincula los conocimientos teóricos con la práctica y la vida.			
18.9-La videoconferencia tiene un carácter eminentemente orientador.			
18.10-La videoconferencia no se adecua al ritmo de aprendizaje de los estudiantes.			
18.11-La videoconferencia es una "camisa de fuerza" para el profesor.			

19- Atendiendo a la experiencia del colectivo de profesores, responda Verdadero o Falso, según corresponda:

En la Videoconferencia:

19.1 ____ El lenguaje es comprensible

19.2 ____ La entonación es adecuada

19.3 ____ Las ilustraciones ayudan a comprender la teoría que se explica

19.4 ____ Las paradas del profesor son las pertinentes de acuerdo al proceso de aprendizaje

19.5 ____ El ritmo es adecuado

19.6 ____ Es amena y ayuda a mantener el interés en la clase

19.7 ____ La explicación teórica que da el profesor se corresponde con las demostraciones visuales

20- Marque la alternativa con la que mejor se identifique.

Las paradas de la Videoconferencia deben:

20.1-Definirse unificadamente desde la Preparación Metodológica_____

20.2-Ser definidas en el curso de la clase cuando estime el profesor_____

20.3-Ambas_____

21- Evalúe en una escala de 7 pasos los CONTENIDOS de las Videoconferencias:

21.1-Adecuados a los objetivos 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___Inadecuados

21.2-Información Suficiente 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___Información Insuficiente

21.3-Aterrizados a la realidad práctica 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___Poco realistas

21.4-Útiles 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___Inútiles

21.5-Importantes para la práctica profesional 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___Poco importantes

21.6-Abordan los aspectos esenciales de los temas 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___Abordan detalles y especificidades inoportunas

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo 2: CUESTIONARIO ESTUDIANTES

Estimado estudiante. Estamos realizando una investigación encaminada a perfeccionar las Actividades de Orientación de Contenidos del Nuevo Modelo de Formación del Médico (NPFM). Agradeceríamos tu colaboración respondiendo este cuestionario con objetividad, tus respuestas sólo tributarán a los fines de la investigación.

Muchas gracias.

1-Policlínico Facultad: _____

2-Nacionalidad: _____

3-Edad: _____

4-Recibiste Videoconferencias en el NPFM: a) Morfofisiología Humana I: SI _____
No _____,

5-Marca con una x las cinco formas que mejor describan la intervención del profesor en la actividad orientadora: **Solo 5 opciones**

5.1 _____ Aclara dudas

5.2 _____ Desarrolla los temas pero el peso fundamental de la actividad lo llevamos los estudiantes

5.3 _____ Revisa las actividades, tareas y/o trabajos independientes orientados con anterioridad

5.4 _____ Debate con los estudiantes

5.5 _____ Contribuye a formar valores

5.6 _____ Motiva la participación

5.7 _____ Orienta actividades, tareas o trabajos independientes

5.8 _____ Exclusivamente presenta el material

5.9 _____ Facilita el aprendizaje

5.10 _____ Expone de forma clara y precisa los contenidos

5.11 _____ Evalúa a los estudiantes

5.12 _____ Otras

6-Evalúa en una escala de 7 pasos el desempeño de tus profesores en la actividad orientadora:

6.1-Preparados 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___ Insuficientemente preparados

6.2-Con experiencia práctica 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___ Sin experiencia práctica

6.3-Motivadores 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___ Pasivos

6.4-Con dominio de los temas 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___ Sin dominio de los temas

6.5-Creativos 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___ Nada creativos

6.6-Responden todas mis dudas 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___ No responden todas mis dudas

6.7-Con control de la clase 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___ Sin control de la clase

7-En las siguientes afirmaciones, marque con una X la que consideres:

7.1- El profesor orienta el tema con anterioridad (Marca solo 1)

Siempre___ A veces___ Casi Nunca___ Nunca___

7.2-Conoces el Plan Calendario y lo utilizas en tu preparación (**Marca solo 1**)

Siempre____ A veces____ Casi Nunca____ Nunca____

7.3-Preparas el tema antes de la actividad orientadora (**Marca solo 1**)

Siempre____ A veces____ Casi Nunca____ Nunca____

7.4-La actividad orientadora te sirve de guía para profundizar el conocimiento por otros materiales. Siempre____ A veces____ Casi Nunca____ Nunca____

8-Marca con una X las dos alternativas que mejor describan tu papel en el desarrollo de la actividad orientadora: **Solo 2 alternativas**

8.1____ Preguntar y debatir

8.2____ Realizar ejercicios colectivos

8.3____ Distraerme con la computadora

8.4____ Reproducir los contenidos

8.5____ Realizar ejercicios individuales

8.6____ Escuchar pasivamente

8.7____ Responder preguntas

8.8____ Pensar en otra cosa

8.9____ Otras

9-Marca con una x los tres medios de enseñanza que más utilizan tus profesores en la actividad orientadora: **Solo puedes marcar 3**

9.1.____ Videoconferencia

2____ Presentaciones en power point

3____ Simulaciones

4____ Presentación de Casos

5____ Anécdotas

6____ Maquetas

7____ Otros.

¿Cuáles?

9.2-De los 7 medios antes expuestos, menciona los dos que te resultan más interesantes y atractivos

1. _____

2. _____

10-Marque con una X los 3 métodos de evaluación que más utiliza su profesor Durante la actividad orientadora el profesor me evalúa por medio de: **Marcar solo 3 opciones.**

10.1.1____ Preguntas orales en clase

2____ Preguntas escritas

3____ Trabajos prácticos

4____ Estudio individual de los temas nuevos a abordar

5____ Tareas

6____ Otros

10.2-Las actividades antes mencionadas el profesor las usa para:
 (Marca con una X las dos opciones más usadas) **Solo puedes marcar 2**

- 10.2. 1-Dar puntuación_____
- 2-Retroalimentar al profesor y los estudiantes_____
- 3-Estimular la participación_____

10.3-Las actividades antes mencionadas se evalúan de forma:
 Cuantitativa_____ Cualitativa _____

11-Indica si estás de acuerdo, más o menos de acuerdo, o en desacuerdo con las siguientes frases:	De acuerdo	Más o menos de acuerdo	En desacuerdo
11.1-La videoconferencia me motiva sobre el contenido que aborda.			
11.2-La videoconferencia suple el papel del profesor.			
11.3-La videoconferencia es un medio auxiliar interesante y atractivo.			
11.4-La videoconferencia facilita mi participación en la clase.			
11.5-La videoconferencia es un medio eficaz para aprender.			
11.6-La videoconferencia tiene un carácter eminentemente informativo.			
11.7-La videoconferencia es un medio aburrido y monótono.			
11.8-La videoconferencia no vincula los conocimientos teóricos con la práctica y la vida.			
11.9-La videoconferencia tiene un carácter eminentemente orientador.			

12-Responde V (verdadero) o F (falso), según corresponda:

En la Videoconferencia:

- 12.1_____El lenguaje es comprensible
- 12.2_____La entonación es adecuada
- 12.3_____Las ilustraciones ayudan a comprender la teoría que se explica
- 12.4_____Las paradas del profesor son las pertinentes de acuerdo al proceso de aprendizaje
- 12.5_____El ritmo es adecuado
- 12.6_____Es amena y ayuda a mantener el interés en la clase
- 12.7_____La explicación teórica que da el profesor se corresponde con las demostraciones visuales

13-Evalúa en una escala de 7 pasos los CONTENIDOS de las Videoconferencias:

- 13.1-Adecuados a los objetivos 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___
 Inadecuados
- 13.2-Información Suficiente 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___ Insuficiente información

13.3-Aterrizados a la realidad práctica 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___
Poco realistas

13.4-Útiles 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___ 7___ Inútiles

13.5-Importantes para la práctica profesional 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6___
7___ Poco importantes

13.6-Abordan los aspectos esenciales de los temas 1___ 2___ 3___ 4___ 5___
6___ 7___ Abordan detalles y especificidades inoportunas

14- Cuántas veces sueles ver cada Videoconferencia

Una ___ Dos ___ Tres ___ Más de tres ___

15- Con la Videoconferencia aprendo:

Mucho___ Bastante___ Poco___ Nada_____.

Muchas gracias por tu colaboración.