



REPÚBLICA DE CUBA
ESCUELA NACIONAL DE SALUD PÚBLICA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MÉDICA

**Guía metodológica para el desarrollo del Encuentro Docente en su Momento
Orientador. Asignatura Morfofisiología Humana I. Nuevo Programa de Formación
de Médicos Latinoamericano, Policlínico-Facultad “Félix Edén Aguada”.**

Cienfuegos, Cuba.

Autor: Jorge Carlos Abad Araujo

Especialista Primer Grado en Medicina General Integral

Tutor: Dra. Esther G. Báez Pérez

Especialista 2º Grado en Administración Salud Pública

Profesora Auxiliar

Master en Ciencias en Educación Médica

Asesor: Dr. Ramón Syr Salas Perea

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MASTER EN EDUCACIÓN MÉDICA

República Bolivariana de Venezuela

2007

DEDICATORIA

- A mi hijo.
- A la memoria de mis abuelos Elsa y Alfonso.
- A mis eternos maestros Ernesto Toirac y Eduardo Paz Presillas.
- A los profesores del aguerrido ejercito de batas. blancas que se desempeñan en el Nuevo Programa de Formación en Cuba y Venezuela..

AGRADECIMIENTOS

A la vida por permitirme compartir con personas excepcionales por su ejemplo, calidad humana, experiencia profesional y científica y que sin su apoyo no hubiera sido posible la culminación de éste trabajo.

A mi familia en Cuba por su presencia en cada empresa de mi vida.

A mis amigos que son mi tesoro más valioso y no podían faltar en éste empeño.

A Fidel y Chávez por confiar en nosotros la formación de recursos humanos que tendrán el encargo de mejorar la salud de nuestra América y del Mundo.

A todos mi eterno agradecimiento.

J. C. A. A.

RESUMEN

La asignatura Morfofisiología Humana I se desarrolla a través de diferentes formas de organización de la enseñanza, adoptándose el encuentro docente, en el aula multipropósito y la práctica docente en la comunidad, en la familia; como las formas organizativas fundamentales. El encuentro docente se inicia a partir de la orientación de los contenidos, la consolidación del conocimiento, la consulta docente dirigida y la evaluación del aprendizaje. Se realizó una investigación de desarrollo que permitió diseñar la guía metodológica para el desarrollo del encuentro docente en su momento orientador, dirigida a los profesores, en la asignatura Morfofisiología Humana I, en el Policlínico - Facultad "Félix Edén Aguada" del Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos, Horquita, Cienfuegos, Cuba. Para lo que se caracterizó desde el punto de vista metodológico la actividad orientadora, se describieron los vínculos de la actividad orientadora con el resto de los componentes del encuentro docente y la práctica docente en la comunidad y se organizaron los pasos metodológicos que sustentan la guía metodológica. Para la recolección de la información se aplicó una encuesta a estudiantes y otra a profesores, una guía de observación y la entrevista a informantes clave. Se caracteriza la actividad orientadora como el momento estratégico del encuentro docente además se reconocen a las tareas docentes con distintos niveles de complejidad como los vínculos para las diferentes formas organizativas de la enseñanza del programa. La guía metodológica que se propone es flexible en su aplicación. Se recomienda a la dirección del policlínico facultad "Félix Edén Aguada" la aplicación de la guía metodológica para la preparación

de los profesores y extender su aplicación a otras instituciones del Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos

ÍNDICE

Resumen

I. Introducción.....	1
II. Marco Teórico.....	9
III. Objetivos.....	29
IV. Diseño Metodológico.....	30
V. Resultados y Discusión	34
VI. Guía Metodológica.....	58
VII. Conclusiones.....	64
VIII. Recomendaciones.....	65
IX. Referencias Bibliográficas.....	66

Anexos

INTRODUCCIÓN

En Cuba hace 5 años se desarrollan importantes programas sociales, entre ellos una nueva y profunda revolución educacional, que no constituye sólo un perfeccionamiento del sistema nacional de educación, sino una forma diferente de elevar la calidad del proceso educativo, mediante nuevas fórmulas y estrategias educacionales cuyo primer objetivo es ampliar las posibilidades y oportunidades de estudio para todos los jóvenes, lo cual se concreta en el proceso de universalización de la enseñanza superior.¹

Este proceso de universalización, en las ciencias médicas se concretó en un primer momento con dos particularidades: por un lado el hecho de que bajo esta nueva concepción el plan de estudio, no sufre cambios trascendentales en lo que a su contenido se refiere, sin embargo se revela con fuerza la modificación que plantean a los métodos y medios de enseñanza que deben emplearse en su desarrollo¹, así como en los escenarios docentes, ahora desde la Atención Primaria de Salud.

El siglo XX recién concluido, ha sido testigo de grandes esfuerzos encaminados al perfeccionamiento de la educación médica, esfuerzos que han estado acompañados de radicales cambios en el paradigma de los profesionales de la salud.² Esta actividad de perfeccionamiento refleja el interés de la sociedad por la adecuada formación de quienes tienen como función velar por uno de los bienes más valorados por el ser humano, la salud.³

La práctica y la educación médica como realidades sociales están íntimamente relacionadas con los procesos de desarrollo. La práctica médica se estructura, se mantiene o se modifica en función de la organización y dinámica del estado, de la

economía, del desarrollo científico y tecnológico y de las necesidades sociales. A su vez, los mismos condicionantes, sea directamente o a través de la propia práctica, orientan y moldean los contenidos, las estrategias y los mecanismos del proceso de formación médica.²

Los retos que se han planteado en muchos países en los últimos años con relación a la calidad de la formación y superación de los recursos humanos han estado vinculados directamente con los cambios políticos, económicos y sociales que se han generado en diferentes países, donde el desarrollo social de la ciencia, la técnica, la práctica y la investigación han obligado a aplicar los conceptos de eficiencia, calidad y exigencia en los procesos educativos que realizan las universidades, cada vez más comprometidas y en interacción con la sociedad.⁴

La necesidad de formar médicos mejor capacitados se hizo evidente en el Proyecto "Salud para Todos en el año 2000" propuesto en Alma Atá en el año 1978. Muchas han sido las declaraciones en respuesta a esa estrategia, ejemplos de ellas son la Carta de Ottawa de 1986, las declaraciones de Sundsvall Statement on Supportive Environments de 1991. A partir de la Cumbre Mundial de Educación Médica celebrada en Edimburgo en 1988 y 1993, se desarrolla un movimiento internacional para la búsqueda de un cambio articulado entre la educación médica, la práctica médica y la organización de salud que posibilite la formación de un profesional que responda a las necesidades económico-sociales de sus respectivos países y sea capaz de enfrentar los avances científicos y tecnológicos, sobre la base de la cooperación e interrelación, tanto en los ámbitos nacionales y regionales como mundial.^{2, 5}

El Informe de la Organización Mundial de la Salud del 2006 pone énfasis en el déficit de trabajadores de la salud en 57 países de todo el mundo lo cual está limitando la

puesta en práctica de intervenciones esenciales para la salud tales como: inmunizaciones a la población infantil, seguridad de los nacimientos y servicios para las madres y acceso a tratamientos de VIH/SIDA, malaria y tuberculosis.⁶

El informe plantea además, "...Lo que se necesita ahora es voluntad política para poner en marcha planes nacionales, junto con medidas de cooperación internacional para coordinar recursos, aprovechar los conocimientos y desarrollar sistemas sanitarios robustos que traten y prevengan las enfermedades y promuevan la salud de la población".⁶

Ante las exigencias derivadas de cambios en la práctica médica, en el marco del orden flexneriano de 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.²

Las experiencias de integración docente asistencial en muchos casos han sido entendidas como sinónimos de laboratorios comunitarios o como la utilización de los ambientes hospitalarios para las actividades educativas, sin que frecuentemente impliquen un cambio del modelo educacional o un compromiso efectivo con la población.²

Además se plantea hoy la necesidad de integración de los contenidos, lo que resulta una vía apropiada para evitar la fragmentación o parcelación de los mismos, lo cual requiere de una correcta concepción del diseño curricular, del perfil del egresado y del plan de estudios con el fin de poder proyectar una estrategia de aprendizaje que propicie la integración de los contenidos centrada en la aspiración declarada en el perfil y lograr una integración horizontal y vertical que contribuya a la formación del médico general básico, como reclamo necesario de la sociedad.^{7, 8}

Durante la 3ra. Convención Internacional de Educación Superior “UNIVERSIDAD 2002”, celebrada en La Habana; se declaró como tema central: “La Universidad en el Nuevo Milenio”. En este evento se crearían las condiciones para garantizar un espacio apropiado que permitiera examinar de manera conjunta, los retos más trascendentes en este nivel educacional y dar continuidad además al debate comenzado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior convocado por la UNESCO en 1998. Entre los temas específicos abordados en éste evento estaban: la pertinencia, calidad de la educación médica, la investigación y formación de recursos humanos en salud.⁹

La enseñanza médica en Cuba cuenta con una vasta tradición. La educación médica superior se inició en Cuba, el 12 de enero de 1726, en el convento de Santo Domingo o San Juan de Letrán de La Habana con la enseñanza de la Medicina. Desde entonces y hasta nuestros días se ha acumulado una rica experiencia en la formación de profesionales universitarios médicos y estomatólogos y más recientemente también de licenciados en Enfermería y Tecnología de la Salud.⁴

La integración docente asistencial investigativa, característica relevante de la revolución científico-técnica del sector de la salud en Cuba, se convirtió desde 1959 en un paradigma de la vinculación estudio trabajo.^{4, 10}

En 1962 se inicia en las ciencias médicas básicas un programa integrado por áreas de carácter horizontal que duró 3 años, al no brindar los resultados esperados. A partir de 1965 se establece la integración vertical en aspectos preventivos y psicológicos y se crean nuevas asignaturas.¹¹

A partir de 1969, se produce en la Escuela de Medicina de la Habana un plan totalmente integrado de los estudios médicos, el mismo surge por la necesidad propia del desarrollo docente asistencial y el trabajo docente diario. A éste programa se le

denominó Plan Integrado de Medicina, el que se basa en la forma horizontal y vertical de integración de los contenidos.¹¹

En éste programa se introdujeron cambios en el plan de estudios de la carrera de Medicina, en el que aparecían importantes contenidos médico sociales y un hecho de gran trascendencia, se consolidaba, el que los estudiantes concurrieran al escenario de la atención primaria de salud (APS) en los policlínicos.⁴

Como resultado del desarrollo alcanzado en el sistema de salud, en la primera mitad de la década de los 80, se decidió formular un nuevo plan de estudios que se aplicó en 1985 y produjo un salto cualitativo en la enseñanza de la salud pública en Cuba. En ello intervenían varios factores: la experiencia acumulada en las actividades de promoción de salud y prevención de riesgo y enfermedades, por otra parte, en la estrategia de atención primaria de salud se producía un cambio cualitativamente superior con el surgimiento en 1984 del Médico y la Enfermera de la Familia iniciando con ello la formación del especialista en Medicina General Integral. La estrategia para la elaboración del plan definió el tipo de médico que necesitaba el país: un médico de perfil amplio, el médico general básico, orientado a la atención primaria. La fundamentación teórica de este currículo radicó en el cambio de un enfoque eminentemente biológico de la medicina centrado en la enfermedad, hacia uno biopsicosocial con acciones fundamentales de promoción de salud y de prevención de las enfermedades, lo que marcó un hito de verdadera transformación en el campo de la salud. Su diseño tuvo como premisa la identificación de los problemas de salud que el profesional médico debía resolver.^{4, 10}

La Revolución 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, si se parte del concepto de que la educación superior constituye un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social y la promoción de la cultura por la paz, entre otros muchos aspectos y se comprende la importancia de este empeño.⁴

La experiencia acumulada durante más de tres décadas de docencia médica en el primer nivel de atención, como eslabón esencial del sistema de salud cubano, constituye la base para el proceso de universalización de la educación médica superior, donde la familia, la comunidad y los centros de salud en la atención primaria se convierten de hecho en el escenario real de actuación e interacción entre el profesor y el alumno desde el inicio mismo de la carrera.^{1, 4}

Sobre la base de esta experiencia surge la Universidad “Barrio Adentro” y con ella el Programa Nacional de Formación de Medicina Integral Comunitaria que comienza en el 2005, en la República Bolivariana de Venezuela, para formar 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, 13}

Este programa es el antecedente directo del Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos (NPFML) que se desarrolla en Cuba donde el Policlínico – Facultad “Félix Edén Aguada” en el polo de Cienfuegos constituye una escuela pionera del mismo que se sustenta en la concepción de que es una institución de salud que brinda servicios de salud y desarrolla la formación de recursos humanos.

Como parte de la estructura curricular de NPFML, se asume al igual que en el Programa de Medicina Integral Comunitaria la disciplina Morfofisiología Humana, la cual requiere de una enseñanza de las ciencias básicas biomédicas, que aprovechando la rica

experiencia que se ha acumulado internacionalmente durante décadas, propicie la formación en los educandos de una concepción integrada del organismo humano en el plano teórico y su integración también desde la práctica médica a través de la educación en el trabajo como forma organizativa docente principal en la comunidad.¹²

Esta disciplina comienza con la asignatura Morfofisiología Humana I, que se desarrolla a través de diferentes formas de organización de la enseñanza, en dos escenarios básicos: la familia, en la comunidad para la práctica docente y el aula multipropósito, para el encuentro docente. Este transcurre a partir de intenciones metodológicas diferentes, relacionadas con la orientación del contenido, la consolidación y la evaluación y, es el punto de partida para el desarrollo de cada tema, donde la orientación brindada por el especialista de Medicina General Integral que actúa profesor y guía todo el proceso enseñanza aprendizaje cada semana y a la vez que se garantiza su vinculación constante con la práctica profesional.¹⁴ La asignatura se estudia de forma integrada, transdisciplinaria, sobre la base de una concepción sistémica del organismo humano, y sistemática en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, lo que favorece el abordaje simultáneo e interrelacionado de los contenidos por parte de los estudiantes.¹²

Desde esta posición se comprende que resulta indispensable orientar adecuadamente el sistema de acciones a lograr por el estudiante que garantizará el comportamiento necesario y suficiente en los diferentes momentos del proceso enseñanza aprendizaje y por consiguiente propiciar un desarrollo intelectual como consecuencia de la asimilación de los conocimientos, el dominio de las habilidades y la formación de las cualidades y valores esperados, todo lo cual distingue al modelo formativo de este profesional.

El **problema científico** de esta investigación es que no se cuenta con una guía metodológica que facilite la orientación de los contenidos de los diferentes temas de la asignatura Morfofisiología Humana I y con ello facilitar al aprendizaje por parte de los estudiantes en el contexto del Nuevo Programa de Formación del Médico Latinoamericano, en el Policlínico - Facultad “Félix Edén Aguada”.

En la medida que este momento cumpla su cometido didáctico repercutirá de manera positiva en el cumplimiento de los objetivos de cada tema y de hecho en los objetivos generales de la asignatura. Este momento está encaminado no sólo a indicar cómo estudiar o buscar el contenido, sino que pretende facilitar la asimilación de los mismos de forma productiva. Es por ello que ofrecer a los profesores una herramienta metodológica para el desarrollo del momento orientador del encuentro docente en el programa de formación del Médico Latinoamericano en la asignatura Morfofisiología Humana I, permitirá un mejoramiento en el proceso enseñanza-aprendizaje y de las formas organizativas de la enseñanza declaradas en el nuevo programa formativo en la enseñanza médica superior. Es aquí donde radica la importancia teórico – práctica y metodológica de este estudio, el cual además es novedoso porque aporta una nueva herramienta metodológica, sustentada científicamente, para el desarrollo de la orientación de los contenidos que contribuirá al desarrollo de esta asignatura, por tratarse de un nuevo programa de formación del médico, en el cual se adoptan formas de organización de la enseñanza diferentes a las tradicionales.

MARCO TEÓRICO

El Nuevo Programa del Médico General Básico Latinoamericano se basa en la formación integral de los estudiantes en la comunidad. Su proceso de enseñanza aprendizaje se fundamenta en lo esencial en el conocimiento científico técnico de los contenidos según las disciplinas y las unidades curriculares organizadas en cada año académico y basadas en los principales problemas de salud, a partir de los cuales se dirige el proceso formativo de forma tal que cada componente tributa a dar solución a estos problemas.¹³ La premisa fundamental es aprender interactuando con la comunidad, con creatividad, sentido de pertenencia y de dar solución a los problemas de salud con independencia cognoscitiva.

Las formas organizativas de la enseñanza que se adoptan en este programa de formación son la práctica docente que tiene como escenarios: la familia en la comunidad y el encuentro docente que se desarrolla en el aula multipropósito. El aula está dotada de un grupo de recursos y materiales didácticos que permiten el desarrollo de las actividades grupales e individuales.^{13, 14}

El encuentro docente o clase encuentro¹⁴ es presencial y se caracteriza por tener cuatro momentos:

- Orientación de los contenidos.
- Consolidación del conocimiento.
- Estudio colectivo dirigido.
- Evaluación.

Toda la estrategia docente parte de la orientación de los contenidos, la cual identifica la esencia del encuentro docente en el aula multipropósito,¹⁴ donde se propicia

el aprendizaje centrado en el estudiante y se fomenta el estudio en colectivo. El profesor guía este aprendizaje y el estudiante no solo aprende a conocer sino que lo logra haciendo, a través de la resolución de las tareas docentes que se indican durante la orientación las cuales se resuelven en el trabajo independiente y se controlan durante la consolidación y la práctica docente. En su vinculación con la comunidad, aplica los conocimientos en la práctica docente y se relaciona con el mantenimiento de la salud individual y familiar, además de interactuar con los problemas de salud comunitarios.

La orientación de los contenidos en el encuentro docente está directamente relacionada con los recursos para el aprendizaje ¹⁴, tales como: guías de estudio para la preparación del estudiante en cada tema, la cual elabora el profesor a partir de su auto preparación y que se analiza, discute como parte de su preparación metodológica en el colectivo docente. Esta guía de estudio sirve al estudiante como estrategia para el estudio de todo el proceso. Es criterio del autor que en dependencia de la calidad con que la misma se desarrolle se logrará mayor fortaleza en el aprendizaje del estudiante.

Otro de los medios a utilizar son los videos orientadores, los cuales son elaborados por el grupo de diseño central de la asignatura y que según el autor de la investigación es un recurso indispensable para este momento, aunque no sustituye el papel del profesor. Otros medios con que se cuenta son los modelos didácticos, CD-ROM, presentación de diapositivas, esqueletos y otros, requeridos según el contenido a asimilar. Se utiliza además el aprendizaje basado en problemas que induce a la indagación, organización, análisis y producción de nuevos conocimientos.¹³

La evaluación del aprendizaje está relacionada directamente con la autoperparación del estudiante, orientada desde el encuentro docente en su momento orientador y se concreta en la guía de estudio como herramienta fundamental para

propiciar el aprendizaje¹⁴, la que debe garantizar la necesaria relación entre las orientaciones del profesor y la utilización de la bibliografía en la ejecución de las tareas docentes previstas en la misma y en el CD-ROM de la asignatura en función de los objetivos educacionales a alcanzar. Salas Perea¹⁵ plantea que la evaluación es el mecanismo regulador del sistema y el instrumento de control de la calidad del producto resultante del proceso docente educativo, línea de pensamiento que adopta el autor, por lo que se asume que la evaluación influye en lo que se orienta y retroalimenta de manera directa el logro de los objetivos por el estudiante.

Según reflexiones de la UNESCO, la pertinencia de la universidad en la sociedad tiene relación directa con las expectativas y relaciones de la sociedad con la universidad, y afirma: “si estas instituciones deben servir a la sociedad, no es posible estudiarlas sólo en términos de la calidad de las diversas funciones que deben cumplir”, y agrega “la universidad es una institución que pertenece a la sociedad, a cuyas demandas y necesidades debe responder. La universidad no sólo actúa en forma pertinente cuando responde eficazmente a las demandas externas, sino cuando se plantea como objeto de investigación ese entorno, entendido en el sentido más amplio posible, e incluso revierte sobre sí mismo y se toma como motivo de estudio y reflexión”.¹⁶

La educación médica y la medicina son prácticas sociales cuyos fines y medios se tienen que definir históricamente en correspondencia con las necesidades de cada sociedad.²

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.^{17, 18}

A la enseñanza aprendizaje de las ciencias en este milenio se le presentan diversos retos, como la estrategia para aprender a aprender, aprender a conocer, pero también para aprender a ser y aprender a sentir. Se debe buscar el desarrollo de habilidades tales como la observación, la clasificación, la modelación; el planteamiento de hipótesis; el planteamiento y solución de problemas, entre otras y, a la vez, crear motivos por lo que se hace, sentimientos de amor y respeto por los demás, incluyendo a sus compañeros, la familia y los restantes miembros de la comunidad.⁹

El padre de la didáctica Juan Amos Comenius (1572-1670) expresó “La proa y la popa de nuestra didáctica ha de ser investigar y hallar el modo de que los que enseñan tengan menos que enseñar y los que aprenden, más que aprender, las escuelas tengan menos ruido, molestias y trabajo en vano y más sosiego, atractivo y sólido provecho.” Sus consideraciones estaban relacionadas con el desarrollo de esta ciencia hacia la búsqueda de un proceso de enseñanza aprendizaje en donde el alumno se vea implicado en su propio proceso de aprendizaje.^{19, 20}

A partir de la Cumbre de Edimburgo de 1993, las escuelas de medicina definían un nuevo compromiso social para generar un nuevo modelo científico biomédico y social que proyecte y fundamente un nuevo paradigma educativo en función del individuo y de la comunidad; donde los desarrollos científicos deberán contribuir a que la educación médica pueda definir con claridad los conocimientos requeridos para las situaciones sanitarias, epidemiológicas y socialmente prioritarias. Se pretende que las escuelas estén abiertas al diálogo con otros saberes médicos legítimos y culturalmente validados, e integrar los conocimientos y métodos de las ciencias sociales para la comprensión de

una problemática que es esencialmente social. De forma tal que el nivel formativo tenga una imagen más realista de la futura práctica profesional.²

El proceso docente en sí mismo es la actividad o conjunto de acciones sistematizadas o interrelacionadas del docente y los estudiantes, que se desarrolla con el fin de lograr los objetivos, durante la apropiación de los contenidos planificados; línea de pensamiento que sigue el autor en la investigación que se defiende.¹⁵

Según Álvarez Zayas, la relación inmediata y fenomenológica de las actividades entre el docente y los estudiantes hay que entenderla como la manifestación concreta de las relaciones entre generaciones, en las que, las mayores transmiten a las que le suceden la cultura acumulada por la humanidad en una especialidad dada. En esa relación, la generación mayor le establece a las menores los objetivos a alcanzar, de acuerdo con los intereses de la sociedad o de la clase dominante en ella.^{18, 21}

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.¹⁸

El autor considera importante esta línea de pensamiento, en el estudio que se presenta, donde se asume que en el proceso enseñanza aprendizaje el papel orientador lo tiene el profesor como representante de la sociedad en dicho proceso y es el que le plantea los objetivos al estudiante. En la medida que el estudiante es más consciente, los objetivos a lograr los hace suyos de una manera más espontánea, trasladando la contradicción a sí mismo, al aprendizaje, como manifestación de su independencia. El

papel del docente se convierte de dirigente inmediato del proceso, en mediato, en orientador, consejero.¹⁸

En este programa formativo a partir de la orientación de un nuevo contenido, por parte del profesor, el estudiante recibe la base para su autopreparación y se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, aprendiendo a aprender.

Para M. Pansza y M. Uribe²² el método de enseñanza es la “forma sistemática del trabajo, global o generalizada, a fin de encontrar la verdad enseñada”.

Klingberg²² definió el método de enseñanza como la “principal vía que toma el maestro y el alumno para lograr los objetivos fijados en el plan de enseñanza, para impartir o asimilar el contenido de ese plan”.

C. Álvarez²² plantea que la forma de organización como categoría es “la estructuración y el ordenamiento interno de los componentes personales de dicho proceso: docente y estudiante, y de los elementos de contenido de las disciplinas: conocimientos y habilidades”.

G. Labarrere y G. Valdivia²² identifican a las formas de organización como “las distintas maneras en que se manifiesta externamente la relación profesor-alumno, es decir la confrontación del alumno con la materia de enseñanza bajo la dirección del profesor”.

Las estrategias de aprendizaje son para Nisbet y Shucksmith²³ “...las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimiento”.

Díaz Barriga y G. Hernández²⁴ asumen que una “...estrategia de aprendizaje es un procedimiento, conjunto de pasos o habilidades, que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar

problemas y demandas académicas, son ejecutadas voluntaria e intencionalmente por un aprendiz, cualquiera que este sea, siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje.

Para el autor la interacción del profesor y el estudiante es armónica, guiada hacia la asimilación de los sistemas de conocimientos y habilidades, de forma tal que puedan ser aplicados de manera creadora e integrada por parte de los estudiantes, con lo cual se modela la personalidad profesional y posibilita el desarrollo de nuevos modos de actuación que le permitirán cumplir con las demandas sociales a las cuales su profesión debe dar respuesta; por lo que la organización del proceso docente educativo debe estar relacionada con las exigencias sociales en un momento dado.

Con la incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones se introducen nuevos retos al proceso de enseñanza aprendizaje; como son los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje, intercambio mediante correo electrónico, listas de discusión, chat, servicios de noticias, audio y video conferencias, todas las cuales son importantes formas que permiten organizar en estas nuevas condiciones, el enseñar y aprender.²²

El reto de enseñar y aprender ciencias en el nuevo milenio, no radica solamente en vincular la teoría con la práctica, o conocer los últimos adelantos científicos. Se asume la opinión de Zilberstein ²⁵ que este reto "...va mucho más allá; pasa por valorar la historicidad del contenido de enseñanza, conocer la esencia, los nexos y relaciones entre los objetos, fenómenos y procesos, tener en cuenta los aspectos éticos que acompañan a los descubrimientos científicos y crear un sentido de compromiso social en las alumnas y alumnos".

Según Zilberstein ²⁵ un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador "...es aquel que constituye la vía mediatizada, la ayuda del otro, de los compañeros de clases, del docente, de la familia, así como de otros miembros de la comunidad, para la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, normas de relación, de comportamiento y valores legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza en estrecha relación con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes y que propicia el desarrollo del pensamiento, el salto en espiral desde un desarrollo alcanzado hasta uno potencial".

El autor coincide con Zilberstein en que el aprendizaje desarrollador es aquel que parte de la búsqueda del conocimiento por el alumno; por lo que el profesor utiliza en la clase métodos y procedimientos que estimulan el pensamiento teórico, posibilita llegar a la esencia y vincular el contenido con la vida, donde se organizan sistemas de actividades que promuevan los procesos de análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización que posibiliten la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos del pensamiento.^{25, 26}

La orientación de procedimientos a los estudiantes para el estudio y su actividad independiente, es fundamental en el logro de los éxitos en su aprendizaje, y, por consiguiente, un desarrollo intelectual elevado, que les permita la construcción de los conocimientos, desarrollar habilidades y que se formen en estos las cualidades y valores esperados. Ello exige, el uso de estrategias de aprendizaje que implica acciones y operaciones que se emplean por cada sujeto, al realizar una determinada tarea o actividad.²²

Para la doctora Rivera Michelena, ²⁷ la educación podrá responder a las demandas de la sociedad mediante el establecimiento de una relación dialéctica con la

ciencia, lo que va a incidir de manera esencial sobre la forma en que debe estructurarse la educación para lograr la óptima calidad en la preparación del futuro profesional, que debe sustentarse en los descubrimientos y métodos más novedosos de las ciencias relacionadas con la esfera de trabajo que corresponda. Por ello la reestructuración del proceso docente educativo en la educación superior constituye una realidad insoslayable.

El enfoque psicológico del proceso docente educativo permite su concepción sobre la base de diferentes leyes y etapas a través de las cuales transcurre la actividad de aprendizaje, lo cual permite comprender su esencia y planificar el aprendizaje teniendo en cuenta las leyes fundamentales para que éste tenga lugar.²⁷ En el trabajo que se presenta se considera que la orientación del contenido constituye un elemento fundamental en la gestión docente.

Zilbertestein y Portela,²⁸ consideran que el proceso de enseñanza aprendizaje deberá estructurarse de modo que el alumno se apropie de procedimientos para aprender a aprender, pero con conocimiento de la esencia y de las relaciones que se establecen entre los objetos, fenómenos y procesos.

La concepción científica de la actividad de aprendizaje tiene como elemento fundamental el logro de una motivación cognoscitiva estable y consciente que contribuirá a garantizar la calidad del comportamiento docente del estudiante.²⁷

El análisis e interpretación del Modelo Activo de P. Ya. Galperin²⁷ 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 estará en función de la calidad del aprendizaje.

El fundamento psicológico del proceso didáctico evidencia que existe una relación de dependencia entre la base de 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.²⁷

Galperin ²⁹ afirma que: "De no mediar este pasaje orientador, no se puede de manera alguna arribar a un final concreto y adecuado, salvo al azar". La enorme trascendencia de esta fase intelectual ha sido calificada por algunos autores como "momento psíquico por excelencia", "momento esencial de la actividad".

En relación con estos argumentos se asume por el autor de esta investigación, que en la estrategia didáctica de este programa la orientación de los contenidos tiene que estar basada en los elementos necesarios y suficientes que garanticen una lógica en sentido integrador, se orienta el como y con que métodos los estudiantes van a autoprepararse en todo el contenido, en tal sentido la tarea docente constituye la célula fundamental del proceso docente educativo, lo que garantiza el aprendizaje basado en la actividad de acuerdo a las habilidades que se pretendan lograr, por lo que se asume además que sobre la base de esta orientación se debe de guiar hacia la evaluación del aprendizaje que retroalimenta el proceso como un todo.

Las investigaciones realizadas sobre la estructura de la actividad cognoscitiva y transformadora de la realidad por el grupo de Jarkov y seguidores, así como los datos que aporta la Psicología Cognitiva han demostrado que en su funcionamiento pueden diferenciarse en ella, cuatro tipos de acciones generales: las acciones de orientación, las acciones de ejecución, de realización, las acciones de monitoreo o control y las acciones de ajuste o corrección.²⁹

El proceso de conocimiento no se detiene con la culminación de estos cuatro momentos, los cuales constituyen solo un comienzo. A continuación de un ciclo de orientación, acción, regulación, ajuste o corrección, sigue un nuevo ciclo a otro nivel con

estos mismos momentos en una espiral infinita del conocimiento. De esta forma se revela la relación dialéctica entre teoría y práctica en la actividad cognoscitiva individual, entendida la primera como marco teórico general de referencia que estructura las acciones a través del cual se expresan las teorías científicas a él vinculadas y que guían el proceso de ejecución. El ser humano no podría efectuar ninguna acción práctica sino tuviera algún conocimiento sobre la situación dentro de la cual actúa y alguna idea de lo que hay que hacer. Al mismo tiempo, su acción no podría perfeccionarse si no fuera capaz de regular su ejecución con criterios de interpretación derivados de una determinada conceptualización y formalización del conocimiento en una esfera determinada.^{29, 30}

Desde esta posición se 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 guía metodológica que permita estructurar de forma armónica los momentos del encuentro docente y la práctica docente dirigidas hacia el logro de los objetivos por los estudiantes.

Por lo que se comprende que resulta indispensable orientar adecuadamente el sistema de acciones a lograr por el estudiante que garantizaran el comportamiento necesario y suficiente que facilite la asimilación productiva. Desde esta posición se ratifica a la categoría objetivo como el elemento rector, que plantea al proceso de aprendizaje, los modos de actuación esenciales a lograr a través de los conocimientos fundamentales del contenido a impartir.

En todo método de enseñanza aprendizaje hay que tener presente los objetivos que sería el ¿Para qué enseñar y aprender?, el contenido ¿Qué enseñar y aprender? y el método ¿Cómo enseñar y aprender? El método constituye el sistema de acciones que regulan la actividad del profesor y los estudiantes, en función del logro de los objetivos.

Por lo que un proceso de enseñanza correctamente estructurado tiene que dar respuesta a estas interrogantes.^{22, 27}

El trabajo de un docente es de calidad cuando, entre otros aspectos esenciales, el estudiante logra el cumplimiento de los objetivos previstos, con la participación activa y consciente de ellos para lo cual el docente utilizará los métodos y formas de organización más adecuadas, que permitan optimizar tiempo y recursos. Esta idea tiene su expresión concreta en la necesidad de que se formen profesionales capaces de auto educarse.^{22, 27}

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.²⁰

Según Rivera Michelena ²⁷, el profesor cumple en el proceso de instrucción dos funciones fundamentales: servir de fuente de información y al propio tiempo organizar y dirigir el proceso de asimilación de los educandos. El autor concuerda con esta aseveración.

Según esta autora las estrategias didácticas que consideran la calidad del aprendizaje depende de la orientación del contenido, la cual debe ser completa generalizada, independiente, en la que se utiliza el método de análisis como elemento orientador, a partir de las invariantes o esencia del conocimiento y habilidades, que debe posibilitar al estudiante tener la imagen mental del sistema de habilidades o acciones que tiene que incorporar en íntima vinculación con el sistema de conocimientos esenciales del contenido a asimilar.²⁷

El autor de este trabajo sigue esta línea de pensamiento y asume que se trata de estructurar una base orientadora, que enseñe a los alumnos a localizar la información, organizarla, procesarla, comunicarla y aplicarla de manera creativa, que garantice la formación de intereses cognoscitivos de motivaciones fuertes y duraderas para estudiar a fin de lograr que el estudio se convierta en una necesidad duradera.

En relación con esto se plantea que, se tiene que poner en práctica la unidad de la enseñanza y la educación al planificar simultáneamente qué y cómo se enseña. Está demostrado que los alumnos asimilan, conjuntamente con los contenidos de la enseñanza, los procedimientos empleados para impartirlos y estos últimos son los que determinan el desarrollo de habilidades, hábitos y cualidades de la personalidad.¹⁹

El proceso de aprendizaje como proceso de asimilación especialmente organizado exige no solo el análisis de las habilidades específicas, propias del conocimiento, sino también el análisis de las habilidades generales, necesarias para el logro de las primeras. Este proceso no puede desarrollarse sobre una base memorística sino, por el contrario, el estudiante debe aprender trabajando.²⁷

En el Nuevo Programa de Formación del Médico Latinoamericano, el estudiante de acuerdo a la orientación que recibe, dirige su actividad hacia un objeto de estudio determinado, la tarea docente, como célula base del proceso enseñanza aprendizaje, la misma lleva implícita la contradicción entre lo conocido y lo desconocido, y para cuya solución es indispensable el logro de un sistema de acciones, de forma tal, que en la medida en que el estudiante solucione las tareas docentes se esta apropiando de modos de actuación de la asignatura y que responden en última instancia a los modos de actuación de la carrera.²⁷

Zilbertstein ²⁸, plantea que el proceso de búsqueda con una adecuada orientación hace que el alumno adquiera la vía que le permita una participación conciente, con una lógica, que le facilite adquirir procedimientos para la búsqueda que irán facilitando su actuación independiente y su auto orientación.

Sólo cuando el estudiante posee los medios y los recursos necesarios para actuar sobre el objeto de estudio es que se alcanza el producto deseado como resultado del proceso de enseñanza.²⁷ En este sentido el autor considera que es esencial que la guía de estudio para el estudiante sea consecuente con la orientación de los contenidos.

Según Zilbertstein ²⁸, el aprendizaje debe realizarse a partir de la búsqueda del conocimiento por el alumno, utilizando en la clase métodos y procedimientos que estimulen el pensamiento reflexivo, llegar a la esencia y vincular el contenido con la vida y para ello se hace necesario estimular la búsqueda activa por parte de los alumnos y motivarlos a aprender construyendo ciencia, a investigar, a proponer soluciones alternativas y a estar constantemente insatisfechos con lo que aprenden.

Las consideraciones teórico psicológicas son esenciales para la concepción científica del aprendizaje y su valor práctico radica en que se logra una correcta planificación y organización del proceso de enseñanza aprendizaje, sobre la base del proceso de asimilación.

Una de las primeras explicaciones sobre cómo se realizan los aprendizajes la ofreció Aristóteles, quien decía que recordamos a un tiempo cosas que son similares, contrastantes y contiguas. Este último principio, denominado contigüidad, es importante ya que se sientan las bases del aprendizaje asociativo, con lo que estableció las bases del condicionamiento clásico basado en el análisis de los mecanismos que relacionan los estímulos y las respuestas. Esta teoría fue descubierta hacia 1929 por el ruso Pavlov.³¹

El conductismo fue creado por Juan B. Watson en primera mitad siglo XX. Ésta era la formulación más temprana de una teoría coherente de aprender, por lo menos en sociedad occidental moderna. Una variedad de perspectivas emergió sobre las décadas próximas, incluyendo los trabajos de Thorndike, de Tolman, de Guthrie, Hull, Skinner y de otros. Esta corriente plantea como puntos fundamentales de la teoría que el foco está en el comportamiento observable más que en procesos cognoscitivos internos. Si ha ocurrido el aprender, después una cierta clase de comportamiento externo observable es evidente, el ambiente es la agudeza del aprendizaje y el comportamiento, no las características individuales, los principios de contigüidad y el refuerzo son centrales al explicar el proceso de aprendizaje.³¹

Skinner ³² creyó que la última meta de la educación era entrenar a individuos a los comportamientos que asegurarían su supervivencia personal, así como la supervivencia de culturas y de la especie. El papel del profesor, en esta perspectiva, es proporcionar un ambiente que saque los comportamientos deseados y extinga los indeseables.

El modelo pedagógico tradicional, se basa en esta teoría y se caracteriza por su excesivo énfasis en la transmisión de información por parte del docente, con base en un curriculum atomizado de contenidos.²⁸ Esta información es aprendida memorística-mente por los estudiantes, quienes la repiten mecánicamente en los exámenes. Por esta vía, el resultado final del sistema educativo, se expresa a través de un egresado que tiene un conocimiento episódico de la realidad, con una limitada capacidad para pensar crítica y creativamente, con poca formación ciudadana y con un desarrollo parcial de las herramientas básicas.³³

Jean Piaget fue influenciado tanto por el conductismo como por la escuela de Gestalt y propuso que las estructuras cognitivas internas cambian como un resultado de

los cambios del desarrollo en el sistema nervioso y como resultado de ser expuesto a la variedad de experiencias y de los ambientes que los contengan.^{20, 32}

La investigación contemporánea en la teoría cognoscitiva del aprendizaje se centra en el procesamiento de la información, memoria, metacognición, teorías de la transferencia, simulaciones de computadora, inteligencia artificial, modelos matemáticos de aprendizaje, Ausubel, Bruner, y Gagne se clasifican como los teóricos cognoscitivos contemporáneos.³²

En relación con el papel del docente, Piaget³² plantea que la función del maestro es crear un ambiente en el cual el alumno se interese por explorar y estudiar todo aquello que se adecua a sus intereses, en este sentido es el criterio del autor, que en la medida que la actividad orientadora, logre motivar a los estudiantes hacia la autopreparación y el resto de las formas organizativas de la enseñanza se facilitará el aprendizaje productivo.

A partir de estas posiciones se concibe que el aprendizaje se produzca a partir de situaciones problemáticas que tensionan y motivan al sujeto a actuar para resolverlas. La percepción de la situación en su totalidad permite descubrir las relaciones entre las distintas partes y el todo, lo cual conduce a la reestructuración del campo perceptivo/cognitivo, a la comprensión del problema y al camino que lleva a la meta, solucionar la situación como objetivo.³²

Como se plantea en los trabajos de García,²⁶ Lev S. Vigotsky, considera que las metas de la educación consisten en: promover el desarrollo sociocultural e integral del alumno. Plantean que la educación es un hecho consubstancial al desarrollo humano en el proceso de la evolución histórico cultural del hombre. Los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educacionales.

Esta teoría se basa en una concepción del aprendizaje donde la cultura, aprendizaje y desarrollo se influyen entre sí, existe unidad pero no identidad entre ambos, muestran interés por los procesos de cambio. Asume postulados marxistas: el ser humano transforma la naturaleza, y mediante esta acción, se transforma a sí mismo, donde el ser humano domina la naturaleza, donde existe una zona de desarrollo próximo: que es la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del niño expresada en forma espontánea y/o autónoma y el nivel de desarrollo potencial manifestado gracias al apoyo de otra persona o mediador, esto se basa en la noción de que el nivel de desarrollo no está fijo, existe una diferencia entre lo que puede hacer el niño solo y lo que puede hacer con la ayuda de un compañero o de un adulto, el aprendizaje colaborativo ayuda a la asimilación del conocimiento.³²

Desde esta posición podemos entender el aprendizaje desarrollador, que parte de su relación con una educación desarrolladora, la cual se concibe como aquella que conduce al desarrollo, que va delante de este, guiándolo, orientándolo, estimulándolo. Una educación desarrolladora es aquella que tiene en cuenta el nivel de desarrollo actual de la persona, para ampliar los límites de sus potencialidades de desarrollo.²⁶

Por lo que para Vigotsky el buen aprendizaje es aquel que precede el desarrollo y contribuye determinadamente a potenciarlo.¹⁹

Este Nuevo Programa de Formación del Médico Latinoamericano se basa en una enseñanza activa, en la que el alumno debe ser su propio constructor del aprendizaje y el papel del docente es el de orientar la conducta en base a relaciones que motiven al alumno a resolver situaciones problemáticas.

En cuanto al rol del docente, se considera como un experto que guía y mediatiza los saberes socioculturales con los procesos de internalización subyacentes a la

adquisición de los conocimientos por parte del alumno. Se asume que el desarrollo humano ocurre de afuera hacia adentro por medio de la internalización de procesos interpsicológicos. Al principio su rol es muy directivo, posteriormente es menos participativo hasta retirarse.³²

Con respecto a la concepción del estudiante, se plantea como un producto de procesos sociales y culturales debido a los procesos educacionales sustentados en procesos sociales de interactividad consigue culturarse y socializarse y al mismo tiempo se individualiza y autorrealiza.³²

Para Ruiz, más que programas específicos para enseñar a pensar en la escuela, lo que se requiere es que el docente enfoque la instrucción de tal manera que pueda hacer un balance apropiado entre el contenido que debemos transmitir y los procesos del pensamiento que son necesarios para comprender dicho contenido. Esto llevará a imprimir trascendencia a la enseñanza y a propiciar un aprendizaje significativo y efectivo.³³

Después de esta breve caracterización de algunas de las teorías que sustentan la metodología para el logro del aprendizaje, se constata que básicamente existen dos paradigmas explicativos que cubren de forma complementaria las distintas posibilidades de aprendizaje de los seres humanos: paradigma asociativo y paradigma constructivo.

De estos campos se han derivado principios básicos que orientan la acción del docente y el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el autor concuerda que el aprendizaje se define como el conjunto de cambios internos que ocurren en el organismo debido a la experiencia. Tales cambios inferidos a partir de la observación y evaluación del desempeño del alumno. El aprendizaje se produce como resultado de dos tipos de interacciones: una que relaciona al alumno con el currículo a través de la mediación

docente; y otra, dependiente de la primera, que relaciona directamente al alumno con el currículo.³³

Desde esta posición asume el autor, que en la formación de un profesional de este tiempo el aprendizaje debe encaminarse hacia el desarrollo de una personalidad comprometida con los intereses de nuestra sociedad, competente, donde exista la unidad de la teoría con la práctica en toda la proyección curricular y jerarquizando el aprendizaje en el colectivo atendiendo a las particularidades individuales, donde el profesor ofrece la base orientadora para que el estudiante logre apropiarse de los conocimientos y se logra el aprendizaje de forma independiente y en pequeños grupos. Pero es imprescindible que la orientación se logre en base a los contenidos esenciales, en función de los objetivos propuestos a los estudiantes sin la cual es muy difícil que se produzca la aproximación necesaria entre estas esencias, lo que construye el alumno durante su autopreparación y aplica durante la práctica docente en la comunidad como escenario de formación vinculados a problemas de salud reales y/o modelados como recursos para su aprendizaje.

La Morfofisiología Humana es una disciplina curricular que se 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.³⁴

Esta disciplina está integrada por las asignaturas Morfofisiología Humana I, II, III, IV cuya enseñanza se desarrolla durante los cuatro primeros trimestres de la carrera.³⁴

La asignatura Morfofisiología Humana I aborda conceptos y elementos que le permitirán al estudiante integrar el estudio del organismo humano como un todo, así como las características morfofuncionales de las células, el intercambio de sustancias y energía con el medio, el desarrollo prenatal y el sistema osteomioarticular. Esta asignatura tiene tres temas y se desarrolla durante 16 semanas.³⁴

OBJETIVOS

Objetivo General

Diseñar una guía metodológica para el desarrollo del encuentro docente en su momento orientador en la asignatura Morfofisiología Humana I. Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos. Policlínico - Facultad "Félix Edén Aguada", Cienfuegos, Cuba.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar el momento orientador del encuentro docente en la asignatura Morfofisiología Humana I.
2. Describir los vínculos del momento orientador con el resto de los componentes del encuentro docente y la práctica docente en la comunidad.
3. Estructurar los diferentes componentes de la guía metodológica para el desarrollo del encuentro docente en su momento orientador.

DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación que se presenta es un estudio de desarrollo cuyo producto fue la elaboración de una guía metodológica para el desarrollo del encuentro docente en su momento orientador en la asignatura Morfofisiología Humana I. Nuevo Programa de Formación de Médicos Latinoamericanos. Policlínico - Facultad "Félix Edén Aguada". Cienfuegos, Cuba.

Se realizó un estudio cuantitativo para lo cual se emplearon métodos teóricos, empíricos y procedimientos estadísticos.

Métodos teóricos: se realizó la revisión documental y bibliográfica sobre las temáticas siguientes: Diseño curricular, educación médica, proceso enseñanza aprendizaje, didáctica de la educación superior, documentos normativos del Programa de Formación del Médico Integral Comunitario en la República Bolivariana de Venezuela, los documentos del Nuevo Programa de Formación del Médico Latinoamericano en Cuba y otras fuentes de interés para el autor. Se realizó el análisis, síntesis y contrastación de criterios a partir de los materiales revisados y los criterios del autor.

Métodos empíricos: Se aplicó una encuesta a profesores y otra a estudiantes, así como una guía de observación y la entrevista a informantes clave.

Encuesta a profesores:

Se aplicó una encuesta semiestructurada a los 35 profesores que se desempeñaron en la asignatura Morfofisiología Humana I, en la institución para lo cual se elaboró una planilla de recolección de datos (ver Anexo 1). El cuestionario estuvo integrado por 19 preguntas, de ellas 13 cerradas y 6 mixtas. Algunas preguntas cerradas

fueron evaluadas con una escala tipo Likert, donde el 1 fue considerado el valor inferior de la respuesta y 5 el valor máximo, según la subjetividad del encuestado de acuerdo a la pregunta, aspectos estos aclarados en el cuestionario. Este cuestionario tuvo el propósito de indagar acerca de datos generales del profesor como: especialidad, experiencia docente, consideraciones sobre la preparación previa para la orientación de los contenidos, como guía desde la orientación al resto de los momentos del encuentro docente y la práctica docente en la comunidad, así como las opiniones de los mismos en relación a el orden metodológico en el momento orientador. El cuestionario fue precedido de un texto explicativo que caracterizó el consentimiento informado y el anonimato en la información brindada, su aplicación se llevó a cabo por el autor, las preguntas fueron leídas y esclarecidas las dudas.

Encuesta a estudiantes:

Se aplicó otra encuesta semiestructurada a un grupo de estudiantes, los que se seleccionaron a través de un muestreo por conglomerados, constituidos por los 15 grupos docentes, en los cuales se seleccionaron de manera aleatoria 10 estudiantes, quedando la muestra constituida por 150 estudiantes que representan el 35% de ese universo. Para ello se confeccionó una planilla de recolección de datos (ver Anexo 2), que contó con 12 preguntas, 10 cerradas y 2 mixtas. Algunas preguntas cerradas fueron evaluadas con una escala tipo Likert, donde 1 fue considerado el valor inferior de la respuesta y 5 el valor máximo, según la subjetividad del encuestado de acuerdo a la pregunta y estos aspectos fueron aclarados en el cuestionario. El mismo tuvo como intención recoger datos generales, consideraciones acerca de cómo la orientación guía al estudiante en el contenido a aprender, consideraciones de los mismos en relación con la

correspondencia de la tarea docente con los objetivos que se persigue con la actividad, así como correspondencia entre la orientación y el resto de los momentos del encuentro docente y la práctica docente en la comunidad y sugerencias de los mismos en relación con la metodología del encuentro docente orientador. El cuestionario fue precedido de un texto explicativo con el consentimiento informado y el anonimato en la información brindada, su aplicación se llevó a cabo por el autor, las preguntas fueron leídas y esclarecidas las dudas.

Entrevista a informantes clave:

Considerados como tal a:

- Médicos especialistas de las ciencias básicas biomédicas que se encontraban trabajando en el Policlínico – Facultad “Félix Edén Aguada” en el desarrollo de la asignatura Morfofisiología Humana I.
- Haber participado en el diseño y ejecución del Programa de Medicina Integral Comunitaria en la República Bolivariana de Venezuela.
- Tener experiencia en el diseño y la gestión de la carrera de medicina en Cuba.

A los informantes clave se les realizó una entrevista a profundidad, con la intención de recoger los criterios de los entrevistados sobre la metodología que consideran consecuente para el encuentro docente en su momento orientador, para lo cual se confeccionó una guía de entrevista, (ver Anexo 3) que se entregó con 72 horas de antelación a cada entrevistado, para su análisis y se fijó el lugar y la hora para el desarrollo de la entrevista se contó siempre con su consentimiento y se les explicó que

sus informaciones sólo serían utilizadas con fines científicos, la misma tuvo una duración de 1 hora y el autor no emitió ningún juicio ante las respuestas de los entrevistados.

Guía de Observación:

Se elaboró una guía de observación para el encuentro docente en su momento orientador (ver Anexo 4), y se procedió a realizar las observaciones en 5 grupos docentes por el autor, se llegó a la saturación al realizar la 10ma. observación, por lo que se observaron 2 actividades orientadoras en cada grupo y que representa el 45.5% de las 22 actividades orientadoras de la asignatura.

Estos instrumentos se aplicaron desde los meses de abril a junio del 2006.

Procedimientos estadísticos:

Los datos fueron procesados con el software EPIINFO versión 6.04. Se utilizaron números absolutos y por cientos para su presentación en tablas y gráficos.

Se realizó la triangulación de toda la información a partir de los métodos teóricos y empíricos empleados lo que permitió al autor la confección de la guía metodológica para el desarrollo del encuentro docente en su momento orientador en la asignatura Morfofisiología Humana I, objeto de la investigación.

En el desarrollo de la investigación fue utilizada una computadora personal con ambiente de Windows XP- Professional, versión 2003, se utilizó el Word XP, como procesador de texto así como para el diseño de los cuadros.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se exponen los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos utilizados en la presente investigación con su correspondiente análisis.

Encuesta a profesores (Anexo 1)

Tabla 1
Profesores según experiencia docente

Experiencia docente	Número	Por ciento
Si	24	68.6
No	11	31.4
Total	35	100

Fuente: Encuesta a profesores. n = 35

Es importante destacar como se observa en la tabla 1 que más de la mitad de los profesores encuestados, 24 para un 68.6 % tenían experiencia en el proceso docente en el momento de la investigación y al especificar el programa formativo en que se habían desempeñado, 5 de ellos para un 14.2% lo habían hecho en el programa de formación médica universitaria en Cuba, y 19(54.3%), como profesores en el Programa de Medicina Integral Comunitaria en la República Bolivariana de Venezuela. Es criterio del autor que el desempeño de más de la mitad de los profesores en el Programa de Formación de Medicina Integral Comunitaria facilita el desarrollo de la actividad orientadora del docente, pues están familiarizados con la dinámica de ésta nueva forma de organización de la enseñanza.

Con respecto a la categoría docente de los profesores encuestados más de la mitad 23 (65.7%), no tienen categoría docente. Es una realidad planteada por otros autores ³⁴ que muchos de los especialistas ³⁴ que laboran en las universidades no son pedagogos, sino profesionales de otras ramas que se han preparado para ejercer

funciones docentes, pero la tendencia en educación superior obliga a que progresivamente ellos reciban la preparación pedagógica necesaria para complementar sus conocimientos y crear así las bases de una mayor excelencia académica. En este sentido la guía que se propone tiene la intención de proporcionar a los profesores una herramienta que contribuya a facilitar el desarrollo metodológico del encuentro docente en su momento orientador.

Tabla 2
Profesores según especialidad

Especialidad	Número	Por ciento
MGI	28	80
MGI - Fisiología	1	2.8
MGI - Embriología	1	2.8
Histología	1	2.8
Bioquímica	1	2.8
Anatomía	1	2.8
Pediatría	2	5.7
Total	35	100

Fuente: Encuesta a profesores.

n =35

En relación con la especialidad de los profesores, en la tabla 2 se puede apreciar que 30 de ellos son especialistas en Medicina General Integral (MGI) para un 85.7%, de ellos 2 con segunda especialidad en las ciencias básicas biomédicas y 5 especialistas verticalizados, 3 en la ciencias básicas biomédicas y 2 pediatras.

Estos resultados a criterio del autor son un factor importante para el desarrollo de este nuevo programa formativo y en la vinculación clínico básica de los contenidos durante la práctica docente. Lo que coincide con otros autores ¹² que consideran que la interpretación integral del organismo humano que cada profesor puede hacer desde su puesto de trabajo en la comunidad tiene beneficios tanto para la docencia como para la atención médica.

Tabla 3
Profesores según grado de conocimientos para impartir la
asignatura Morfofisiología Humana I

Grado de conocimientos	Número	Por ciento
Excelente	1	2.8
Muy bueno	14	40
Bueno	17	48.7
Regular	3	8.6
Total	35	100

Fuente: Encuesta a profesores. n =35

En la tabla 3 se muestran las consideraciones de los profesores con relación al grado de conocimientos previos para impartir la asignatura Morfofisiología Humana I. Como se puede apreciar, 17 profesores (48.7%) consideran que sus conocimientos son buenos, 14 para un 40% son del criterio de que sus conocimientos son muy buenos y 3 (8.6%) consideran que es regular. Es criterio del autor que el desempeño previo de 30 de estos profesores en el Programa de Formación del Médico Integral Comunitario en Venezuela favoreció al grado de conocimientos sobre la asignatura.

Tabla 4
Profesores según grado de preparación previa para la actividad orientadora

Grado de preparación previa	Número	Por ciento
Excelente	7	20
Muy bueno	18	51.3
Bueno	10	28.7
Total	35	100

Fuente: Encuesta a profesores. n =35

En relación a la preparación previa de los profesores para la actividad orientadora, como se muestra en la tabla 4, 18 profesores para un 51.3% son del criterio que su preparación previa es muy buena, 10 consideran que es buena para un 28.7% y 7 (20%)

plantean que es excelente. Elementos éstos que a criterio del autor tienen un gran valor, una vez que a partir de la preparación profesoral que se debe lograr la organización de la actividad orientadora. En la actividad metodológica el colectivo docente unifica criterios, establece la secuencia lógica del contenido a orientar y la forma en que ese contenido será tratado en el transcurso de la semana, por lo que se justifica la necesidad de una guía metodológica para el desarrollo del encuentro docente en su momento orientador.

Tabla 5
Profesores según se guían desde la orientación al resto de las formas de organización de la enseñanza

Guía al resto de las formas organizativas	Número	Por ciento
Si	25	71.3
No	10	28.7
Total	35	100

Fuente: Encuesta a profesores.

n =35

En la tabla 5 se aprecia que 25 de los profesores encuestados para un 71.4% son del criterio que guían a los estudiantes desde la orientación al resto de las formas organizativas de la enseñanza; sin embargo 10 de ellos para un 28.7%, no lo consideran así. Este es un aspecto a criterio del autor que hay que trabajar en la preparación metodológica de los colectivos docentes, pues es a partir de la orientación como plantea la Dra. Rivera Michelena,^{27, 29} que se recibe la base orientadora de la habilidad y constituye un elemento de dirección y control de la actividad de aprendizaje, la que se torna en una vía para la dirección docente de la actividad del estudiante, pues si no conoce cómo y en qué condiciones debe realizar la acción o habilidad, se dificulta la posibilidad de regular o dirigir la misma.

En relación a la consideración por parte de los profesores del tiempo previsto para la actividad orientadora como suficiente, 22 profesores para el 62.9% respondieron de forma afirmativa; de igual manera más de la mitad de los estudiantes, 84(56%) consideran que el tiempo previsto para el momento orientador es suficiente.

Tabla 6
Profesores según actividades que consideran necesarias desarrollar durante la orientación de los contenidos

Actividades	Si		No		Total	
	#	%	#	%	#	%
Da a conocer los objetivos	31	88.6	4	11.4	35	100
Indica tareas docentes	31	88.6	4	11.4	35	100
Explica los elementos esenciales del tema	25	71.4	10	28.6	35	100
Motiva el nuevo tema	25	71.4	10	28.6	35	100
Indica el uso de la bibliografía	25	71.4	10	28.6	35	100
Rememora contenidos del tema anterior	23	65.7	12	34.3	35	100
Indica el uso de la guías de estudio	16	45.7	19	54.3	35	100
Indica tareas para la práctica docente	13	37.1	22	62.9	35	100

Fuente: Encuesta a profesores.

n =35

Entre las actividades que consideran los profesores necesarias desarrollar en el encuentro docente en su momento orientador, como se puede apreciar en la tabla 6, se encuentran: dar a conocer los objetivos de la actividad e indicar tareas docentes según 31(88.6%) de los profesores; 25 (71.4%) de ellos motivan el nuevo tema, explican los elementos esenciales e indican el uso de la bibliografía. Es importante destacar el hecho de que 22 de los profesores encuestados para un 62.9% no consideran como una de las actividades a desarrollar en la actividad orientadora el indicar tareas para dar solución

durante la práctica docente lo que facilitaría la orientación del estudiante a las habilidades a lograr en esta forma organizativa. Así mismo, 19 de los profesores para un 54.3% no consideraron el uso de las guías de estudio, como medio que facilita el aprendizaje del estudiante en los contenidos orientados.

Es importante destacar el hecho que los profesores reconocen que indicar tareas docentes es una actividad necesaria para el momento orientador, lo que a criterio del autor facilita el aprendizaje del estudiante con un determinado nivel de independencia, además de permitir los nexos con el resto de las formas organizativas de la enseñanza. La tarea docente, como plantean otros autores ¹⁸ constituye la célula básica del proceso docente, es la acción del profesor y los estudiantes dentro del proceso, con el fin de alcanzar un objetivo de carácter elemental, el resolver el problema planteado al estudiante por el profesor.

Sin embargo llama la atención, en la tabla 6, como un por ciento de los profesores no indican tareas a desarrollar en la práctica docente, y al analizar los resultados de la encuesta a estudiantes, como se podrá apreciar más adelante, más de la mitad de los estudiantes consideran que desde la orientación no reciben la guía para la práctica docente. Estos resultados se corresponden con los resultados de la observación, como se verá más adelante donde en el 60% de las actividades orientadoras observadas no se vinculó la orientación de los contenidos con la práctica docente.

Según el criterio de los informantes clave el indicar tareas para desarrollar en la práctica docente debe ser una de las actividades que deben quedar esclarecidas en el momento orientador.

Tabla 7
Profesores según selección de los medios de enseñanza
para la orientación de los contenidos

Selecciona los medios	Número	Por ciento
Si	14	40
No	21	60
Total	35	100

Fuente: Encuesta a profesores. n =35

La selección de los medios de enseñanza que utiliza el profesor para el proceso deben de ser pertinentes para que sean mejor utilizados por ellos. Como se aprecia en la tabla 7, 21 de los profesores para un 60% no seleccionan su medios, mientras 14 (40%) sí lo hacen.

El autor considera que es imprescindible la selección de los medios de enseñanza por parte del docente y es uno de los aspectos que se tienen en cuenta en la guía metodológica que se propone. El autor coincide con Salas Perea ³⁵ en que es imprescindible tener un profundo dominio de la base metodológica general que sustenta el uso de los medios en cada una de las formas organizativas, el pleno conocimiento de sus posibilidades y limitaciones, así como la concepción sistémica necesaria a la hora de concebirlos, producirlos, utilizarlos y vincularlos a los demás componentes del proceso docente.

Este mismo autor ³⁵ plantea 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, así como la racionalización del tiempo de presentación de los contenidos.

Tabla 8
Profesores según utilización del video orientador

Utiliza el video orientador	Número	Por ciento
Si	16	45.7
No	19	54.3
Total	35	100

Fuente: Encuesta a profesores. n =35

En la tabla 8 se muestra la utilización del video orientador como medio de enseñanza, más de la mitad de los profesores 19 (54.3%) no la utilizan, sin embargo es el criterio de algunos de los informantes clave que el video orientador es un medio indispensable para el momento orientador, para otros de los entrevistados este medio es considerado como una herramienta metodológica que ofrece homogeneidad al proceso docente.

Es criterio del autor, que éste es un recurso de gran valor que debe ser utilizado en el desarrollo de la actividad orientadora; pero en ningún momento podrá sustituir el papel del docente, lo que concuerda con otros autores que plantean que los medios de enseñanza que se emplean en una clase son efectivos y valen tanto como el profesor que los utilice ³⁵. Sin preparación científica y metodológica, sin conocimientos teóricos al respecto, no hay sistemas de medios, ni medios aislados que puedan ofrecer grandes beneficios al trabajo docente.

Tabla 9
Profesores según grado de preparación profesoral

Grado de preparación	Número	Por ciento
Excelente	3	8.6
Muy bueno	20	57.1
Bueno	12	34.3
Total	35	100

Fuente: Encuesta a profesores. n =35

En la tabla 9 se muestra el grado de consideración de los encuestados en relación con la preparación profesoral que le permite el desempeño en la asignatura, donde 20 (57. 1%) de ellos consideran que su preparación es muy buena, 12 (34. 3%) manifiestan que es buena y 3 (8. 6%) consideran que es excelente.

El hecho que más de la mitad de los profesores consideren que su preparación profesoral es muy buena favorece el desarrollo del momento orientador. El autor coincide con el criterio de los informantes clave, que consideran que la orientación de los contenidos sólo podrá cumplir su objetivo si el profesor realiza una preparación previa de calidad.

Para el cumplimiento de los principios didácticos es vital la preparación y experiencia del docente en su ejercicio profesional, pues permitirá una correcta dirección de la actividad cognoscitiva mediante la adecuada selección de las formas, los métodos y los medios de enseñanza, así como el desarrollo exitoso de la actividad misma. Se debe eliminar radicalmente la espontaneidad y la improvisación dentro del proceso docente educativo.^{15, 35}

Tabla 10
Profesores según valoración del tiempo disponible para la autopreparación

Tiempo disponible	Número	Por ciento
Poco Tiempo	23	65. 8
Tiempo suficiente	10	28. 4
Mucho tiempo	2	5. 8
Total	35	100

Fuente: Encuesta a profesores.

n =35

Como se muestra en la tabla 10, 23 profesores para un 65. 8% valoran que el tiempo disponible para la autopreparación es poco. Es criterio del autor que la disponibilidad de tiempo para la preparación del docente es de vital importancia para el

logro de una orientación adecuada, si tenemos en cuenta que en la concepción del programa, el profesor que orienta los contenidos la Morfofisiología es un especialista en Medicina General Integral.¹³ Así mismo los informantes clave son del criterio que el profesor debe disponer de un tiempo previo suficiente para la preparación de la actividad, lo que está en dependencia del contenido a orientar.

El proceso de enseñanza aprendizaje es por excelencia un acto de comunicación donde profesores y educandos interactúan con el propósito de cumplir con los objetivos educacionales propuestos.³⁶

Tabla 11
Profesores según dominio de las técnicas de la comunicación

Dominio de las técnicas de comunicación	Número	Por ciento
Bueno	13	37. 1
Muy Bueno	19	54. 3
Excelente	3	8. 6
Total	35	100

Fuente: Encuesta a profesores.

n =35

En relación al dominio de las técnicas de la comunicación como se muestra en la tabla 11, encontrándose que 13 profesores para un 37. 1% consideran que el dominio de las técnicas de la comunicación es buena, 19 que representan el 54. 3% la evalúan como muy buena y 3 profesores para el 8. 6% como excelente, lo que a criterio del autor ello favorece la calidad en la orientación al contenido y es un elemento a considerar en el desarrollo metodológico de la actividad orientadora. Este criterio coincide con otros autores ³⁶ que plantean que el profesor es un comunicador profesional y por ello necesita estudiar el proceso de comunicación en profundidad para encontrar en él las bases que le posibiliten realizar sus actividades docentes con efectividad y eficacia.

Tabla 12
Profesores según dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Dominio de las TIC	Número	Por ciento
Bueno	8	22.9
Muy bueno	21	60
Excelente	6	17.1
Total	35	100

Fuente: Encuesta a profesores.

n =35

En la tabla 12 se representa el nivel de dominio de las tecnologías de la información y la comunicación por los profesores, donde 21 (60%) consideran que el dominio es muy bueno, 8 (22.9%) lo consideran como bueno y 6 (17.1%) de excelente, lo que favorece la dinámica de la actividad orientadora ya que el programa se basa en la utilización de medios como computadora, disco compacto (CD) multimedia y video orientador,¹³ por lo que la disponibilidad de estas herramientas tecnológicas presuponen un nuevo rol para los docentes y los estudiantes y se fundamentan en la seguridad de que el aprendizaje debe orientarse hacia el desarrollo del sentido crítico.³⁷

Encuesta a estudiantes (ver Anexo 2)

Tabla 13
Estudiantes según si desde la orientación reciben la guía al resto de las formas de organización de la enseñanza

Reciben la guía	Número	Por ciento
Si	123	82.0
No	27	18.0
Total	150	100

Fuente: Encuesta a estudiantes. n =150

Como resulta evidente en la tabla 13, más de los dos tercios de los estudiantes encuestados, el 82 %, consideran que desde la orientación reciben la guía para el desarrollo de todas las formas organizativas de la enseñanza en cada tema de la asignatura Morfofisiología Humana I. Estos resultados están en relación con la opinión del 71. 3% de los profesores que consideran que desde la orientación logran guiar a los estudiantes en todo el desarrollo del tema, como se ilustró en la tabla 5. Según el criterio de los informantes clave en la medida en que el momento orientador logre guiar a los estudiantes al resto de las formas organizativas se garantizará el cumplimiento de los objetivos propuestos, Ello está en concordancia con otros autores que plantean que en la medida que el estudiante está mejor orientado, los objetivos los hace suyos de una manera más espontánea, trasladando la contradicción a sí mismo, al aprendizaje, manifestando de ese modo su independencia.¹⁷

Tabla 14
Estudiantes según las actividades que el profesor realiza durante la orientación de los contenidos

Actividades	Si		No		Total	
	#	%	#	%	#	%
Da a conocer los objetivos	142	94.7	8	5.3	150	100
Indica el uso de la bibliografía	125	83.3	25	16.7	150	100
Indica tareas docentes	118	78.7	32	21.3	150	100
Explica los elementos esenciales del tema	117	78.0	33	22.0	150	100
Indica el uso de la guías de estudio	107	71.3	43	28.7	150	100
Motiva el nuevo tema	105	70.0	45	30.0	150	100
Rememora contenidos del tema anterior	94	62.7	56	37.3	150	100
Indica tareas para la práctica docente	46	30.7	104	69.3	150	100

Fuente: Encuesta a estudiantes.

n = 150

En la tabla 14, se exponen las actividades que los estudiantes encuestados reconocen que el profesor realiza durante la orientación de los contenidos. De ellos 142 para un 94.7% reconocen que el profesor da a conocer los objetivos del tema, 125 (83.3%); indican el uso de la bibliografía y 118 (78.7%) indica tareas docentes. Llama la atención que 104 estudiantes encuestados para un el 69.3% reconocen que el profesor no indica tareas a desarrollar durante la práctica docente, lo que está en relación con las respuestas de más de la mitad de los profesores que no indican tareas para la práctica docente. Los informantes clave consideran que desde la orientación el profesor debe enfocar tareas docentes apoyadas en problemas de salud que estén en relación con los contenidos orientados, éste vínculo garantiza, a criterio del autor, que las tareas docentes estén enfocadas en sistema, con distintos niveles de complejidad y cuya solución tribute a la asimilación del conocimiento y el desarrollo de habilidades.

Tabla 15
Estudiantes según disponibilidad de la bibliografía para la autopreparación

Disponibilidad de la literatura	Número	Por ciento
Mala	12	8.0
Buena	116	77.3
Muy buena	22	14.7
Total	150	100

Fuente: Encuesta a estudiantes. n = 150

Los resultados observados en la tabla 15, confirman que la disponibilidad de la literatura para la autopreparación en los contenidos es buena según el criterio de 116 de los estudiantes encuestados para un 77.3%; resultados éstos similares a la respuestas de los profesores donde más de la mitad, 19 para un 54.3 %, consideraron que la disponibilidad de la literatura es buena. Lo que a criterio del autor confirma que existe un soporte bibliográfico para la autopreparación en la asignatura.

Tabla 16
Estudiantes según si desde la orientación reciben la información suficiente para la práctica docente

Reciben la información	Número	Por ciento
Si	60	40.0
No	90	60.0
Total	150	100

Fuente: Encuesta a estudiantes. n = 150

Se destaca en la tabla 16 que el 60.0% de los estudiantes consideran que desde la orientación no reciben la información suficiente para el desarrollo de la práctica docente, lo que a criterio del autor debe ser una de las acciones a desarrollar por el docente en este momento, pues sólo si el estudiante se siente orientado podrá ejecutar las habilidades que se le proponen.

Los informantes clave consideran que desde la orientación el profesor debe guiar hacia la práctica docente y para ello debe indicar las habilidades a desarrollar y un sistema de tareas docentes apoyadas en situaciones reales y/o modelos que le garanticen la aplicación de los contenidos orientados.

Tabla 17
Estudiantes según consideración de la importancia de la realización de las tareas docentes

La consideran importante	Número	Por ciento
Si	130	86.7
No	20	13.3
Total	150	100

Fuente: Encuesta a estudiantes.

n = 150

Resulta evidente en la tabla 17 que 130 (86.7%) de los estudiantes encuestados consideran importante la realización de las tareas docentes, lo que es un elemento positivo ya que según el criterio del autor de la investigación y concuerda con otros autores ¹⁸⁻²⁰ de investigaciones similares que consideran que en la tarea docente se pone de manifiesto la relación profesor estudiante y es la célula básica del proceso enseñanza aprendizaje.

Cada tarea lleva implícito un conflicto aproximación evitación, ³³ si el estudiante no valora la tarea de forma favorable o si considera que no tendrá éxito en el contenido que ella encierra, el hecho de evitar el fracaso puede ser más importante que intentar tener éxito.

Guía de Observación: (ver Anexo 3)

En las diez actividades orientadoras observadas se corroboró que los aspectos generales sobre: puntualidad, saludo, correcto porte y aspecto personal se cumplieron.

Tabla 18
Observación de la parte introductoria de la actividad orientadora

Aspectos observados	Si		No	
	#	%	#	%
Presenta los contenidos de la clase	9	90.0	1	10.0
Motiva la clase y vincula los contenidos precedentes	6	60.0	5	50.0
Sinopsis de los contenidos a tratar en el video	2	20.0	8	80.0

Fuente: Guía de Observación

n = 10

Como se puede apreciar en la tabla 18 en relación a los aspectos observados en la parte introductoria de la actividad, en el 90.0% de las actividades se presentan los contenidos que serán tratados y en el 60.0% se motivó la actividad y se vincularon los nuevos contenidos con los contenidos precedentes, lo que garantiza la sistematicidad de los contenidos. Llama la atención que en el 80.0% de las actividades no se realizó una sinopsis previa a la proyección del video orientador, lo que a criterio de los informantes clave debe ser un paso previo a la utilización del medio. Es en este momento según el criterio de los entrevistados, donde el profesor debe aclarar: la duración del video orientador, si existiera algún problema con la calidad de la imagen o el sonido y motivar a los estudiantes a centrar la atención en aspectos esenciales.

Tabla 19
Observación del desarrollo de la actividad orientadora

Aspectos observados	Si		No	
	#	%	#	%
Plantea objetivos de la actividad.	9	90.0	1	10.0
Utiliza la video orientadora	9	90.0	1	10.0
Informa conceptos básicos	7	70.0	3	30.0
Precisa las invariantes	2	20.0	8	80.0
Realiza la proyección completa de forma continua.	6	60.0	4	40.0
La proyección se realiza con pausas	4	40.0	6	60.0
Se hacen resúmenes parciales	1	10.0	9	90.0

Fuente: Guía de Observación

n = 10

En la tabla 19 se muestra que en el 90.0% de las observaciones realizadas se plantearon los objetivos de la actividad, y se utilizó el video orientador en el desarrollo de la misma. Llama la atención que sólo en dos de las actividades observadas se realizó una sinopsis previa a la proyección del video orientador. Es criterio de los informantes clave que el profesor debe informar a los estudiantes de los aspectos que tratará el video orientador, lo cual permitirá no solo la motivación de la misma, sino que centre la atención en los aspectos esenciales de los contenidos que se orientan. En el 70.0% de las observaciones realizadas se informaron los conceptos básicos de los contenidos orientados, lo que se corresponde con los resultados del cuestionario a profesores y estudiantes donde éstas son actividades que se realizan por el docente en el momento orientador. En sólo una de las observaciones se realizó resúmenes parciales, para indicar tareas docentes y orientar las estrategias de estudio pertinentes. En este sentido, los informantes clave consideran que es conveniente la realización de resúmenes parciales donde se aclaren elementos esenciales, se orienten tareas docentes, se aclaren dudas, pero los mismos deben ser planificados al igual que las pausas en la proyección del video.

El autor considera que los resúmenes parciales garantizan que se aclaren conceptos, se establezcan las mejores estrategias para el estudio y el profesor se retroalimenta de la asimilación de los contenidos por los estudiantes.

Tabla 20
Observación del desarrollo de la actividad después del video orientador

Aspectos observados	Si		No	
	#	%	#	%
Recorre los aspectos del tema de mayor complejidad	7	70.0	3	30.0
Utiliza la presentaciones previamente elaboradas	9	90.0	1	10.0
Utiliza la pizarra	6	60.0	4	40.0
Realiza nexos con el momento de consolidación	8	80.0	2	20.0
Realiza nexos con la práctica docente	4	40.0	6	60.0
Se orienta al estudio independiente y la bibliografía	10	100	0	0.0
Se orientan tareas docentes	9	90.0	1	10.0

Fuente: Guía de Observación

n = 10

Los resultados de las observaciones realizadas después de la proyección del video orientador se presentan en la tabla 20, donde podemos apreciar que en el 100% de las observaciones los profesores orientan a los estudiantes para el estudio independiente y el uso de la bibliografía. Así mismo en más de la mitad de las observaciones se utilizan presentaciones de PowerPoint para aclarar los contenidos más complejos o profundizar en las esencias y combinan el uso de la pizarra. En el 40.0% de las observaciones se vinculó el contenido con la práctica docente, lo que se corresponde con los resultados de los cuestionarios a estudiantes y profesores que se expusieron con anterioridad. Según el criterio de los informantes clave es en este momento de la actividad, que el docente debe motivar al estudiante en los contenidos del tema, debe sugerir las mejores estrategias para el aprendizaje independiente de los estudiantes y para ello puede

apoyarse según las reflexiones textuales de uno de los entrevistados en “...tareas docentes en sistema con distintos niveles de complejidad y cuya solución tribute a la asimilación de los contenidos y el desarrollo de habilidades...”

Tabla 21
Observaciones de las conclusiones de la actividad orientadora

Aspectos observados	Si		No	
	#	%	#	%
Se motiva la próxima actividad.	8	80.0	2	20.0
Resume aspectos relevantes del contenido.	7	70.0	3	30.0
Se realiza valoración general de la actividad.	5	50.0	5	50.0
Se realizan preguntas de comprobación.	4	40.0	6	60.0

Fuente: Guía de Observación

n = 10

Como se aprecia en la tabla 21, en las observaciones de las conclusiones del momento orientador, se motivó la próxima actividad en el 80.0% de las observaciones y se resumieron los aspectos más relevantes del contenido orientado en el 70.0% de ellas.

Llama la atención que sólo en el 40.0% de las observaciones se hicieron preguntas de comprobación, lo que los informantes clave consideran un aspecto importante para la retroalimentación del profesor.

El autor es del criterio que las preguntas de comprobación le permiten al docente verificar en qué medida los estudiantes se sienten orientados en el tema y deben ser consideradas como uno de los aspectos metodológicos en toda actividad orientadora.

En relación con las consideraciones finales de las observaciones sobre aspectos relacionados con el profesor, en el 100% de ellas, el dominio de los contenidos y la forma de comunicación del docente se consideró adecuada, (ver en anexo 3). En relación con

el uso y distribución del tiempo y fue inadecuado en 7 para un 70% de las observaciones realizadas.

Es criterio de los informantes clave que el profesor debe lograr realizar una distribución del tiempo previsto para la actividad lo que se logra con una planificación, de todos los pasos a desarrollar en la actividad.

Tabla 22
Consideraciones didácticas de las observaciones de la actividad orientadora

Aspectos considerados	Adecuado		Inadecuado	
	#	%	#	%
Orientación a autopreparación del estudiante.	10	100.0	0	0.0
Correspondencia de los medios de enseñanza	9	90.0	1	10.0
Integración de los contenidos.	8	80.0	2	20.0
Correspondencia objetivos - contenido	8	80.0	2	20.0
Vinculación con momentos del encuentro docente.	7	70.0	3	30.0
Vinculación con la práctica docente	4	40.0	6	60.0

Fuente: Guía de Observación

n = 10

En la tabla 22 se ilustran los resultados de las consideraciones finales de las observaciones de la actividad orientadora. Como se puede apreciar, en el 100% de las actividades se consideró como adecuada la orientación a la autopreparación del estudiante. La correspondencia de los medios de enseñanza fue adecuada en 9 para un 90% de las observaciones realizadas.

Se consideró como adecuada la correspondencia de los objetivos con los contenidos orientados y la integración de los contenidos en 8 para un 80% de las observaciones. La vinculación de la orientación con la práctica docente fue inadecuada en 6 (60%) de las observaciones, lo que a criterio del autor hace evidente la necesidad de una guía para facilitar el desarrollo metodológico del encuentro docente en su momento orientador.

A partir de los resultados de los instrumentos aplicados se caracteriza el encuentro docente en la modalidad de la actividad orientadora como:

- Los profesores orientan a los estudiantes a partir del encuentro docente hacia el estudio independiente, la consolidación del conocimiento y la evaluación.
- Los profesores consideran que su preparación para la actividad orientadora es buena lo que favorece el desarrollo de la actividad, pero consideran que el tiempo para su autopreparación es poco.
- No se orienta desde la actividad orientadora hacia a la práctica docente por todos los docentes y los estudiantes consideran que no reciben la orientación para ésta forma organizativa.
- Entre las actividades que con mayor frecuencia realiza el docente están: dar a conocer los objetivos de la actividad, rememoran los contenidos del tema anterior, indican tareas docentes y la bibliografía.
- La disponibilidad de la bibliografía para la autopreparación de los profesores y estudiantes en la asignatura es buena.
- Se seleccionan los medios de enseñanza a emplear en la actividad. El video orientador es utilizado con frecuencia y durante su proyección se realizan pausas para realizar resúmenes parciales.
- El dominio de las tecnologías de la información y la comunicación por los profesores es buena.

Las tareas docentes en sistema y el uso de las guías de estudio para los estudiantes son los vínculos de la actividad orientadora con el resto de las modalidades del encuentro docente, pero no se logra por todos los profesores la vinculación con la práctica docente desde el momento orientador.

Entrevista a informantes clave: (ver Anexo 4)

Hubo consenso en las opiniones de los informantes clave en que:

- La actividad orientadora es el momento estratégico del encuentro docente.
- De su calidad depende el resto de las formas organizativas de la enseñanza en que se estructura cada tema de la asignatura Morfofisiología Humana I.
- El docente debe esclarecer los nudos críticos en la asimilación de los contenidos por el estudiante.
- Deben vincular los contenidos con el perfil del egresado, lo que motiva a los estudiantes y los compromete con el estudio.
- La estructura del encuentro docente en su momento orientador debe dividirse en tres momentos: introducción, desarrollo y conclusiones.
- En la introducción de la actividad orientadora se debe motivar la actividad, realizar una sinopsis del video orientadora a proyectar a proyectar, informar a los estudiantes los aspectos fundamentales en los que debe centrar su atención y se debe dar a conocer el sumario de la actividad.
- En el desarrollo se debe proyectar el video orientador. Éste medio se consideró por los entrevistados como un medio fundamental a utilizar; durante su proyección se pueden hacer pausas, las que utilizará el profesor para hacer resúmenes parciales, explicar un determinado contenido. Estas pausas deben ser previamente planificadas por el docente, para evitar así las improvisaciones.
- Debe orientarse tareas docentes para el desarrollo de las habilidades, las que deben ser elaborados en función de los objetivos de cada tema.

- En las conclusiones se deben hacer las consideraciones de la actividad, se indican las tareas docentes y se vincula con la consolidación de los contenidos, se dan a conocer las rutas para la autopreparación en el tema así como las habilidades que realizará durante la práctica docente y orientar como se va a evaluar los contenidos que fueron orientados.
- Para la selección de los contenidos esenciales el profesor debe tener en cuenta los objetivos de cada tema, la pertinencia del contenido a orientar con el perfil del egresado; considerar la complejidad de los contenidos.

El autor considera que es importante en la selección de los contenidos esenciales el trabajo metodológico que se realice en colectivo docente.

No hubo consenso entre las opiniones de los informantes clave en:

- El tiempo a dedicar en cada uno de los momentos de la actividad orientadora.

Es criterio del autor que el tiempo que se debe dedicar a cada momento de la actividad orientadora estará en dependencia de los contenidos, su complejidad y las diferencias individuales de los estudiantes.

A partir de estos resultados, de su análisis y contrastación con los referentes teóricos se estructuraron los pasos que conforman la guía metodológica para la el desarrollo del encuentro docente en su momento orientador en la asignatura Morfofisiología Humana I.

GUÍA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DEL ENCUENTRO DOCENTE EN SU MOMENTO ORIENTADOR EN LA ASIGNATURA MORFOFISIOLOGÍA HUMANA I.

El encuentro docente es una de las formas organizativas básicas del proceso enseñanza aprendizaje en el Nuevo Programa de Formación del Médico Latinoamericano, el que tiene como escenario el aula multipropósito; el mismo se desarrolla a partir de la orientación de los contenidos, la consolidación del conocimiento, la consulta docente dirigida y la evaluación del aprendizaje. El encuentro docente tiene un carácter presencial.

A partir de esta premisa se concibe la actividad orientadora como la esencia del encuentro docente, como el momento estratégico y de cuya calidad depende el resto de los momentos del encuentro docente; es a partir de este momento que se propicia el aprendizaje del estudiante, permite que los contenidos teóricos y prácticos estén dirigidos a la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y hábitos previstos en la asignatura a partir del aprendizaje activo de los estudiantes.

Objetivo

Facilitar el desarrollo de la actividad orientadora a partir de una guía metodológica para la orientación de los contenidos de los diferentes temas de la asignatura Morfofisiología Humana I y con ello el aprendizaje independiente por parte del estudiante.

La actividad orientadora se relaciona siempre con contenidos nuevos, caracterizados por lo necesario y suficiente que el estudiante debe saber, se tiene en cuenta los núcleos básicos del contenido y la significación de estos para su futura profesión y brinda al estudiante la base para autoprepararse en el tema.

En la actividad orientadora el profesor debe:

- Tener en cuenta los objetivos del tema y los específicos de la actividad.
- Explicar los núcleos básicos de los contenidos.
- Orientar tareas docentes en sistema.
- Motivar a los estudiantes para su aprendizaje significativo.
- Sugerir las mejores estrategias para el aprendizaje.
- Tener en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes.
- Orientar al estudiante para su autopreparación, la consolidación, la consulta docente dirigida, la evaluación y la práctica docente.
- Vincular los contenidos orientados hacia el perfil del egresado.

En la actividad orientadora el profesor empleará medios y métodos que se decidan en los colectivos docentes durante la preparación metodológica y que resultan adecuados para facilitar el logro de los objetivos específicos. En éste sentido el uso del video orientador de cada tema se convierte en un medio fundamental que deberá ser utilizado con toda la flexibilidad, pero nunca podrá superar el papel del profesor.

Para el desarrollo de la actividad orientadora el profesor debe ser muy cuidadoso en el cumplimiento de aspectos generales como: correcto porte y aspecto, puntualidad, disciplina, los cuales son de importancia en la formación general del estudiante.

Estructura del encuentro docente en la actividad orientadora

La estructura del encuentro docente en la actividad orientadora estará dividida en tres momentos: introducción, desarrollo y conclusiones.

Estos constituyen una guía para la organización de la actividad docente, en la que se realizarán una serie de pasos para lograr la lógica en la orientación de los contenidos, sin que esto se convierta en una norma de pasos inviolables, pues la dinámica de la actividad estará en dependencia de los objetivos específicos y los contenidos a orientar.

La introducción tiene como propósito motivar la actividad y vincular los contenidos precedentes con los nuevos a estudiar. En éste momento el profesor podrá emplear el 10 por ciento del tiempo destinado a la actividad.

Entre las acciones a realizar por el docente están:

- Retroalimentar al estudiante sobre aspectos teóricos y prácticos que fueron tratados en temas anteriores.
- Vincular el nuevo contenido con los ya recibidos.
- Motivar el nuevo contenido a orientar, para lo cual el docente podrá realizarlo a través de situaciones problémicas, técnicas afectivo participativas u otras que se consideren pertinentes en relación con el contenido.
- Dar a conocer los objetivos de la actividad.

Recursos: Los recursos a utilizar en éste momento son la pizarra, simulación u otros que el profesor considere necesarios.

El desarrollo de la actividad es la parte informativa y orientadora del encuentro, a éste momento de debe dedicar el 80 por ciento del tiempo previsto.

Durante este momento el docente podrá:

- Realizar una sinopsis del contenido del video orientador antes de su proyección, además ofrecerá información sobre su duración, la calidad de la misma y dirigir el

proceso de atención del estudiante hacia los momentos del video donde se encuentran los aspectos esenciales del tema.

- Hacer pausas para realizar resúmenes parciales durante la proyección del video orientador. Estas paradas en la proyección del medio deberán ser planificadas por el docente durante su preparación para la actividad y tienen como intención fundamentar los aspectos esenciales del tema, como son conceptos básicos para la comprensión y asimilación de los contenidos, explicación de las invariantes o un contenido que por su nivel de complejidad es necesario explicar, este es el momento para sugerir al estudiante las mejores estrategias para el su aprendizaje y se pueden proponer tareas docente que le faciliten el aprendizaje significativo. El profesor utilizará métodos de enseñanza productivos se sugiere la enseñanza problemica enfatizando en éste momento en el método de enseñanza problemica y procedimiento de búsqueda parcial. Los medios que se empleen deberán ser apropiados en función de los objetivos propuestos.
- Orientar al estudiante una vez culminada la proyección del video orientador como podrá realizar su autopreparación, es en este momento donde guiará al estudiante en el uso de la guía de estudio del tema, para facilitar su autopreparación en la profundización de los contenidos orientados, así como los ejercicios que aparecen en el CD-ROM de la asignatura y que deberá responder, el estudiante, para el momento de consolidación y que tareas desarrollará durante la práctica docente en la comunidad. Se deberá orientar al estudiante la forma que serán evaluados y la bibliografía básica que den respuestas a las tareas asignadas.

- Realizar preguntas de comprobación para controlar si el estudiante está bien orientado.
- Deberá aclarar dudas si existieran.

Recursos: Los medios que se empleen deberán ser apropiados en función de los objetivos propuestos. Los recursos a utilizar en éste momento pueden ser: video conferencia, pizarra, presentaciones de PowerPoint, CD-ROM, maquetas, esqueleto, laminario, u otros que el profesor considere.

En las conclusiones de la actividad tiene la intención de orientar al estudio y al trabajo independiente del estudiante. Para este momento se empleará el 10 por ciento del tiempo previsto.

En este momento se deberá:

- Realizar un resumen de la actividad.
- Podrá realizar preguntas de comprobación para retroalimentarse si los estudiantes están orientados.
- Motivar la próxima actividad.

Recursos: Los recursos a utilizar en éste momento pueden ser: pizarra, presentaciones de PowerPoint, CD-ROM de la asignatura u otros que el profesor considere.

Durante el desarrollo de la actividad el profesor no podrá olvidar que uno de los objetivos esenciales de la educación es preparar al hombre con convicciones y valores que respondan a los intereses de la sociedad. El profesor será portador de los valores que pretende desarrollar en los estudiantes en consecuencia con un modelo de

comportamiento ético, de educación formal, altruismo, solidaridad, consagración al trabajo, preparación científica y humanismo en general.

CONCLUSIONES

- Se caracterizó la actividad orientadora como el momento estratégico del encuentro docente.
- Los momentos del encuentro docente y la práctica docente constituyen un todo y se interrelacionan a través de un sistema de tareas docentes con distintos niveles de complejidad y cuya solución tributa a el logro de los objetivos y por tanto a la asimilación del contenido y el desarrollo de habilidades propias de la asignatura Morfofisiología Humana I.
- Se estructuraron los diferentes momentos de la guía metodológica que se propone para el desarrollo del encuentro docente en su momento orientador.

RECOMENDACIONES

- Proponer a la dirección del Policlínico Facultad “Félix Edén Aguada” la aplicación de la guía metodológica para la preparación de los profesores en el desarrollo del encuentro docente en su momento orientador en el próximo curso académico.
- Divulgar los resultados de ésta investigación en reuniones metodológicas y eventos científicos, así como mediante su publicación.
- Evaluar el impacto de la aplicación de la guía metodológica durante su aplicación el próximo curso académico en el Policlínico Facultad “Félix Edén Aguada”.
- Valorar la extensión de ésta guía a otras instituciones del Nuevo Programa de Formación del Médico Latinoamericano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Vidal M, Morales I. Universalización de la Enseñanza: Reflexiones sobre el tema. Rev Cubana Educ Med Super. 2005 jul.- sep; 19(3).
2. Blima L, Cezar A, Mendes R. 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.
3. Vicedo A. Abraham Flexner. Pionero de la Educación Médica. Rev. Cubana Educ. Med. Super. 2002 abr.- jun; 16(2).
4. Lugones M, García M, Pichs L. La enseñanza tutelar y los profesores principales en el proyecto del policlínico universitario. Rev Cubana Educ Med Super. [online]. abr.-jun. 2005, vol.19, no.2 [Citado 18 Mayo 2006], p.1-1. Disponible en: [www.<http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000200002&lng=es&nrm=iso>](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000200002&lng=es&nrm=iso). ISSN 0864-2141.
5. Nogueira M, Rivera N, Blanco F. Competencias docentes del Médico de Familia en el desempeño de la tutoría en la carrera de Medicina. Rev Cubana Educ Med Super. [online]. ene.-mar. 2005, vol.19, no.1 [Citado 18 Abril 2006], p.1-1. Disponible en: [www.<http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000100004&lng=es&nrm=iso>](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000100004&lng=es&nrm=iso). ISSN 0864-2141.
6. Organización Panamericana de la Salud. Informe sobre la salud en el Mundo 2006. Washington, DC: OPS. 2006.
7. Díaz-Velis E, Ramos R, Mendoza C. Un reclamo necesario, la integración de los contenidos en la carrera de Medicina. Rev Cubana de Educ Med Super. 2005 ene.-mar; 19(1).

8. Morales I, Borroto R, Fernández B. Políticas y estrategia para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Rev Cubana Educ Med Super. [online]. ene.-mar. 2005, vol.19, no.1 [Citado 18 Abril 2006], p.1-1. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000100007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0864-2141.
9. 3ra Convención Internacional de Educación Médica Superior. 1ra Conferencia de Educación Médica 2002. . Rev. Cubana Educ. Med. Super. 2001;15(1):102-3
10. Caballero J. Análisis del perfil del egresado de la carrera de medicina en la Universidad Medica Cubana. Rev Cubana Educ Med Super. 2000 ene.-abr; 14(1): 10 – 16.
11. Ilizástigui F. Salud Medicina y Educación Médica. Ed. Ciencias Médicas: Ciudad Habana; 1985.
12. Cañizares O, Sarasa N, Labrada C. Enseñanza Integrada de las Ciencias Básicas Biomédicas en Medicina Integral Comunitaria. Rev Cubana Educ. Med. Super. 2006 ene.-abr; 20(1).
13. Venezuela. Ministerio de Educación Superior. Programa Nacional para la Formación del Medico Integral Comunitario. República Bolivariana de Venezuela; 2005.
14. Venezuela. Programa Nacional de Formación del Medicina Integral Comunitaria. Lineamientos generales para el trabajo metodológico. Circular MIC 14-06. República Bolivariana de Venezuela. 2006.
15. Salas-Perea RS, Aneiros-Riba R, Rivera N. Educación en Salud. Competencia y desempeño profesionales. La Habana: Ecimed 1999.

16. Fuentes H, Álvarez I, Cruz S, Suárez C, et al. Teoría Holístico Configuracional y su aplicación a la Didáctica de la Educación Superior. Santiago de Cuba; 2002.
17. Álvarez C. Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana. MES. 1989.
18. Rivera N. Proceso enseñanza aprendizaje: Lecturas seleccionadas. Maestría de Educación Médica. La Habana. 2002.
19. Risco S. Propuesta metodológica de proceso de enseñanza aprendizaje activo: Una vía para propiciar mayor independencia en la elaboración de cartas tecnológicas. Tesis de opción de grado académico: Instituto Superior Pedagógico "José Martí" Camagüey.2001. Disponible en: http://www.monografias.com/trabajos_21/cartas_tecnologicas/shtml
20. Washington P, Más M. El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza. Rev Cubana Educ Med Super. 2003 abr.-jun; 17(2).
21. Álvarez C. La Pedagogía como ciencia. ISPEJV. La Habana; 1996.
22. Zilberstein J. Los métodos, procedimientos de enseñanza y aprendizaje y las formas de organización. Su relación con los estilos y estrategias para aprender a aprender. IPLAC. Cuba.2002
23. Aprende a aprender, El aprender a aprender en el aula de educación de personas adultas: <http://www.monografias.com/trabajos4/aprender//aprender.shtml>,
24. Díaz Barriga F, Hernández G. Estrategias para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, 1998.
25. Zilbestein J y et al. Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las ciencias. IPLAC. Cuba.2002.

26. García G, et al. Temas de introducción a la formación pedagógica. La Habana: Ed. Pueblo y Educación; 2004.
27. Rivera N. Fundamentos metodológicos del proceso docente educativo. El Modelo de la actividad. Material de Estudio de la Maestría en Educación Médica. La Habana. 2002.
28. Álvarez M. Interdisciplinariedad: Una aproximación desde la enseñanza aprendizaje de las ciencias. La Habana: Ed. Pueblo y Educación; 2004.
29. Grupo de Pedagogía y Psicología. Didáctica Universitaria. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES). La Habana. 1995.
30. Begoña G, Romaña T. Ser profesor: Palabras sobre la docencia universitaria. 1era. ed. Barcelona: Octaedro – ICE; 2004.
31. Zilberstein J, Silvestre M. ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?
<http://www.monografias.com/trabajos11/aprendje/aprendje.shtml> (06/11/2002).
32. Álvarez C. Constructivismo, Dogmatismo, Didáctica. Rev Pedagogía Universitaria; 1997;2 (2).
33. Ruiz C. La Estrategia Didáctica Mediadora: Una propuesta Institucional para el desarrollo de procesos cognitivos a través del contenido curricular. Actas del 5to. Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento, Ponce, Puerto Rico; 2004.
34. Venezuela. Programa Nacional de Formación del Medicina Integral Comunitaria. Programa Analítico de la asignatura Morfofisiología Humana I. República Bolivariana de Venezuela; 2006.
35. Salas-Perea RS. Los medios de enseñanza en la educación en salud. Biblioteca de Medicina. Volumen XXIII. UMSA, La Paz Bolivia 1998: En [CD-ROM] Maestría Educación Médica. La Habana: ENSAP, CEDISAP; 2005.

36. Salas-Perea RS. La comunicación pedagógica: En Salas Perea RS. Los medios de enseñanza en la educación en salud. Cap. 3, 2da. Ed. San Francisco de Macorís: Universidad Católica Nordestana.2005
37. Zangara A, Galli A. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación y educación médica. Módulo. No. 3 Metodología docente en Ciencias de la Salud. Formación de Formadores. AFACIMERA, Argentina, 2000

ANEXOS

Anexo No. 1 Cuestionario para Profesores.

Estimado Colega:

Con el objetivo de diseñar una metodología para el encuentro docente en su momento orientador en la asignatura Morfofisiología Humana I se realiza una investigación en la facultad por lo cual el autor de la investigación se ha confeccionado una serie de interrogantes las cuales usted deberá responder con toda la sinceridad posible ya que de ello depende el éxito de la investigación. Este será contestado de forma anónima y siempre sobre la base de su aceptación.

Como verá debajo de algunas de las interrogantes se le presenta una escala de posibles respuestas, siendo el número 1 el valor mínimo y el número 5 el valor máximo en dependencia del grado de intensidad según su acuerdo o desacuerdo con el enunciado.

La escala será:

1 Excelente 2 Muy Bueno 3 Bueno 4 Regular 5 Mala

Estamos muy agradecidos por su colaboración.

1. ¿Tiene usted experiencia como docente antes de impartir Morfofisiología Humana I?

Si ____ No ____

De responder de forma positiva diga en que programa se ha desempeñado?

2. Categoría docente que posee

3. ¿Como usted valora el grado de sus conocimientos previos para impartir la asignatura de Morfofisiología Humana I?

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___

4. ¿Cómo valora usted su preparación para el momento orientador en la asignatura Morfofisiología Humana I?

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___

5. ¿Considera que durante la orientación guía al estudiante para la autopreparación, la consolidación, el estudio docente dirigido y la evaluación?

Si ___ No ___

De responder de forma afirmativa el planteamiento anterior, mencione como logra.

6. ¿Considera que el tiempo previsto para la orientación de los contenidos es suficiente?

Si ___ No ___

7. ¿Usted da a conocer los objetivos que persigue la orientación de cada tema?

Si ___ No ___

8. ¿En la consolidación comienza revisando las tareas indicadas en la orientación?

Si ___ No ___

9. Seleccione con una cruz (X) las actividades que consideras necesarias para el adecuado desarrollo del encuentro docente en su momento orientador.

___ Rememoración de los contenidos del tema anterior.

___ Motivación del nuevo tema.

___ Información de los aspectos más importantes del tema.

_____ Indicar el uso de las guías didácticas.

_____ Indicar las tareas docentes.

_____ Indicar la Bibliografía por donde estudiar.

_____ Indicar las tareas a desarrollar en la actividad practica.

_____ Selección de los medios a utilizar para la orientación.

10. ¿Considera usted que su preparación profesional actual le permite desempeñarse en la asignatura Morfofisiología Humana I?

1 ___ 2___ 3 ___ 4 ___ 5 ___

11. ¿Como usted evalúa su preparación profesoral para impartir la Morfofisiología Humana I?

1 ___ 2___ 3 ___ 4 ___ 5 ___

12. Evalúe la disponibilidad de la literatura para su autopreparación.

1 ___ 2___ 3 ___ 4 ___ 5 ___

13. Especifique el nivel de actualización de la literatura disponible.

1 ___ 2___ 3 ___ 4 ___ 5 ___

14. ¿Cómo considera que ha sido el tiempo disponible para su autopreparación?

1 ___ 2___ 3 ___ 4 ___ 5 ___

15. Valore el conocimiento que usted tiene sobre las técnicas de comunicación.

1 ___ 2___ 3 ___ 4 ___ 5 ___

16. Valore su dominio de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

1 ___ 2___ 3 ___ 4 ___ 5 ___

17. Escriba los diferentes momentos en los que estructura la orientación de los contenidos.

Anexo No. 2: Cuestionario a Estudiantes.

Estimado Estudiante:

Con el objetivo de diseñar una metodología para el encuentro docente en su momento orientador en la asignatura Morfofisiología Humana I se realiza una investigación en la facultad por lo cual el autor de la investigación se ha confeccionado una serie de interrogantes las cuales usted deberá responder con toda la sinceridad posible ya que de ello depende el éxito de la investigación. Este será contestado de forma anónima y siempre sobre la base de su aceptación.

Como vera debajo de algunas de las interrogantes se le presenta una escala de posibles respuestas, siendo el numero 1 el valor mínimo y el numero 5 el valor máximo en dependencia del grado de intensidad según su acuerdo o desacuerdo con el enunciado.

La escala será:

1 Excelente 2 Muy Bueno 3 Bueno 4 Regular 5 Mala

Estamos muy agradecidos por su colaboración.

1. ¿Considera que durante la orientación recibe la guía para la su autopreparación, consolidación, el estudio docente dirigido y la evaluación de cada tema?

Si _____ No _____

2. ¿Considera que el tiempo previsto para la orientación de los contenidos es suficiente?

Si _____ No _____

3. ¿Su profesor le da a conocer los objetivos que persigue la orientación de cada tema?

Si _____ No _____

4. ¿En la consolidación se comienza con la revisión de las tareas indicadas en la orientación?

Si _____ No _____

5. Seleccione con una cruz (X) cuales de las siguientes actividades realiza su profesor durante el desarrollo del encuentro docente en su momento orientador.

_____ Rememoración de los contenidos del tema anterior.

_____ Motiva el nuevo tema.

_____ Informa los aspectos más importantes del tema.

_____ Indica el uso de las guías didácticas.

_____ Indica las tareas docentes.

_____ Indica la Bibliografía por donde estudiar.

_____ Indica las tareas a desarrollar en la actividad practica.

_____ Orienta como utilizar las video clases, presentaciones de Power Point, pancartas, etc.

6. Evalúe la disponibilidad de la literatura para su autopreparación.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

7. Especifique el nivel de actualización de la literatura disponible.

1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

8. ¿Consideras que con la orientación de los contenidos recibes toda la orientación necesaria para el estudio del tema de cada semana?

Si _____ No _____

De responder de forma negativa (NO) exponga tres razones por la que considere así su respuesta.

9. ¿Consideras que desde la orientación recibes la información necesaria para poder realizar la actividad practica en la comunidad?

Si _____ No_____

10. ¿Consideras importante la realización de las tareas docentes?

Si_____ No _____

11. Fundamente su respuesta tanto positiva (Si) o negativa (No) con tres razones.

Anexo No. 3: Guía de observación para el encuentro docente en su momento orientador.

Aspectos Generales.	Si	No	Observación.
Puntualidad.			
Saludo			
Correcto porte y aspecto personal.			
Escribe créditos en la pizarra.			
Parte Introductoria			
Presenta los contenidos de la clase.			
Motiva la clase y vincula los contenidos precedentes con los del nuevo tema y con el perfil del egresado.			
Realiza sinopsis de los contenidos a tratar en la video orientadora.			
Desarrollo			
Plantea objetivos de la actividad.			
Utiliza la video clase.			
Informa conceptos básicos para la comprensión del tema.			
Precisa las invariantes.			
Realiza la proyección completa de forma continua.			
La proyección se realiza con pausas a intervalos a solicitud de los estudiantes.			
Se realizan pausas de la proyección en momentos previamente determinados por el profesor.			
Se hacen resúmenes parciales.			
Después de la video			
Recorre los aspectos del tema de mayor complejidad haciendo énfasis en aspectos previamente identificados.			
Utiliza la computadora(Presentaciones)			
Utiliza la Pizarra.			
Utiliza otros medios.			
Relaciona la orientación de los contenidos con el momento de consolidación.			
Relaciona la orientación de los contenidos con la práctica docente en la comunidad.			
Se enfatiza al estudio independiente en correspondencia con los objetivos y de la guía del CD de los estudiantes.			

Se orienta el uso de la bibliografía básica del programa.			
Se orientan tareas docentes.			
Se logra sistematización de los contenidos.			
Se logra integración morfofuncional de los contenidos.			
Conclusiones.			
Resume aspectos relevantes del contenido.			
Se realizan preguntas de comprobación.			
Se realiza valoración general de la actividad.			
Se motiva la próxima actividad.			

Consideraciones sobre el momento orientador.

Sobre el profesor	Adecuado	Inadecuado	Observación.
Dominio del contenido.			
Forma de Comunicación.			
Uso y distribución del tiempo.			
Aspectos Didácticos.			
Correspondencia objetivos con el contenido de la orientación.			
Integración de los contenidos.			
Vinculación con el resto de los momentos del encuentro docente.			
Vinculación con la práctica docente en la comunidad.			
Correspondencia entre los medios de enseñanza y los contenidos orientados.			
Orientación a Autopreparación del estudiante.			

Operacionalización sobre las consideraciones de las observaciones del momento orientador.

Sobre el profesor:

Dominio del contenido:

Adecuado: Muestra dominio del contenido a impartir, sin imprecisiones.

Dominio de la esencia del tema.

Enfoque integrado de los contenidos.

Inadecuado: Imprecisiones en el contenido.

Poco dominio de las esencias.

No logra integración de los contenidos.

Forma de Comunicación:

Adecuado: Interactúa con los alumnos.

Lenguaje claro y asequible.

Adecuada expresión oral.

Inadecuado: Interactúa poco con los estudiantes.

Lenguaje poco asequible.

Uso y distribución del tiempo:

Adecuado: Se ajusta al tiempo previsto a la orientación.

Divide la orientación en momentos de acuerdo al tiempo.

Inadecuado: No se ajusta al tiempo previsto.

Aspectos didácticos

Correspondencia de los objetivos con el contenido de la orientación.

Adecuado: Cuando existe correspondencia entre la habilidad que se persigue en la actividad con el contenido, nivel de profundidad y condiciones de estudio que se proponen para el tema.

Inadecuado: Cuando no existe correspondencia entre la habilidad que se persigue en la actividad con el contenido, nivel de profundidad y condiciones de estudio que se proponen para el tema.

Integración de los contenidos:

Adecuado: Logra integración de los contenidos desde el punto de vista morfofuncional, sistematiza el contenido.

Inadecuado: No lo logra integración morfofuncional o lo hace con imprecisiones, no realiza sistematización de los contenidos.

Vinculación con el resto de los momentos del encuentro docente:

Adecuado: Orienta hacia la consolidación a través de las preguntas que se presentan en el CD de la asignatura, tareas docentes, orientación de la bibliografía.

Inadecuado: No orienta la realización de los ejercicios de la consolidación, no orienta tareas docentes para ser controladas en la consolidación, así como el uso de la bibliografía.

Vinculación con la práctica docente en la comunidad:

Adecuado: Orienta tareas docentes para la práctica docente en la comunidad, habilidades a desarrollar en esta forma organizativa y como serán controladas.

Inadecuada: No orienta tareas docentes, ni las habilidades a desarrollar en la práctica docente.

Correspondencia entre los medios de enseñanza y los contenidos orientados:

Adecuado: Cuando existe correspondencia entre los métodos empleados en la actividad y los medios seleccionados, se conservan los aspectos metodológicos en el uso de los medios.

Inadecuado: Cuando no existe correspondencia entre los métodos empleados y los medios seleccionados o se seleccionan de forma correcta pero no se cumplen con aspectos metodológicos en el uso de los medios.

Orientación a Autopreparación del estudiante.

Adecuada: Se orientan tareas docentes, se indica el uso del CD-ROM de la asignatura, el uso de la bibliografía y las estrategias de estudio para la mejor asimilación de los contenidos.

Inadecuada: No se orientan tareas docentes o no se indica el uso del CD-ROM, o se omite la orientación al uso de la bibliografía y de las estrategias para el estudio.

Anexo No. 4: Protocolo para la entrevista a expertos.

Estimado Profesor:

Con el objetivo de diseñar una metodología para el encuentro docente en su momento orientador en la asignatura Morfofisiología Humana I se realiza una investigación en la facultad por lo cual el autor ha confeccionado una serie de interrogantes que servirán como guía para el desarrollo de la entrevista, la cual tendrá una duración de 1 hora, sepa usted que sus respuestas son muy valiosas pues de ello depende el éxito de la investigación.

La entrevista estará dividida en tres momentos fundamentales:

- Estructura del Encuentro Docente en su momento Orientador.
- Vínculos de la orientación del contenido con el resto de los momentos del proceso docente educativo.
- Conclusiones.

De la estructura del encuentro docente en su momento orientador.

1. ¿Podría usted describir como concibe el Encuentro docente en su momento orientador?
2. ¿Qué medios de enseñanza considera necesarios para la orientación de los contenidos?
3. ¿Cómo selecciona los contenidos esenciales que debe de orientar?
4. ¿Cómo distribuye el tiempo durante la orientación del contenido?
5. Entonces, ¿como usted estructura el Encuentro Docente en su momento orientador desde el punto de vista metodológico?.

De los vínculos de la orientación del contenido con el resto de los momentos del proceso docente educativo.

1. ¿Como guía usted el proceso docente desde la orientación de los contenidos, para el encuentro docente en el momento de consolidación, estudio docente dirigido, evaluación y auto preparación del estudiante?
2. ¿Como consideras se debe de guiar al estudiante desde la orientación del contenido para la practica docente en la comunidad?

Conclusiones.

1. Entonces como resumen, ¿Como considera usted debe ser una buena Orientación de los contenidos?
2. ¿Quisiera usted añadir alguna cosa, insistir en algún aspecto, o introducir en alguna cuestión no haya salido durante la entrevista?.