



**COMPROMISO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO ANTE
EL RETO DE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES
INTEGRALES**



***SANDRA JOHANNA HERRERA ESPARZA
DIR. MARTHA VITALIA CORREDOR MONTAGUT***

***UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN LA UIS -
CEDEDUIS
BUCARAMANGA
2009***

**COMPROMISO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO ANTE
EL RETO DE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES
INTEGRALES**

SANDRA JOHANNA HERRERA ESPARZA

Enfermera

Monografía elaborada

como requisito parcial

para optar al título

Especialista en Docencia Universitaria

Directora: Martha Vitalia Corredor Montagut

Doctora Ingeniera de Telecomunicaciones

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA DOCENCIA EN
LA UIS - CEDEDUIS
BUCARAMANGA**

2009

AGRADECIMIENTOS

A Dios y su amorosa promesa

**“Yo lo libraré, porque se acoge a mí;
Lo protegeré, porque reconoce mi nombre.**

**Él me invocará, yo le responderé
Estaré con él en momentos de angustia;**

**Lo libraré y lo llenaré de honores.
Lo colmaré con muchos años de vida**

Y le haré gozar de mi salvación”.

Salmo 91: 14-16

A mi familia por su incansable apoyo.

A mis compañeros y sus valiosas lecciones de vida

A las profesoras porque desde el comienzo vieron en sus estudiantes a la mariposa y no al capullo; pues lo que vieron fue una promesa futura.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
1. COMPROMISO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO ANTE EL RETO DE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES INTEGRALES.....	2
2. RAZONES PARA FORMAR INTEGRALMENTE EN LA UNIVERSIDAD.....	14
2.1 LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INTEGRAL.....	17
2.2 LA FORMACIÓN INTEGRAL Y LA UNIVERSIDAD.....	19
3. LO QUE DEBE SABER EL DOCENTE UNIVERSITARIO RESPECTO A LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS.....	26
3.1 LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS (FBC).....	27
3.2 BENEFICIOS DE LA FBC PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	29
3.3 EL PROFESOR UNIVERSITARIO Y LA FCB.....	33
4. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DESDE LOS PRIMEROS SEMESTRES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	36
4.1 EL APRENDIZAJE EN LAS PERSONAS ADULTAS.....	37
4.2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	39
4.3 INTERVENCIÓN DOCENTE DESDE LOS PRIMEROS SEMESTRES ACADÉMICOS.....	44

5. EL ESTUDIO DE CASOS COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA PRÁCTICA DE ADMINISTRACIÓN DE MEDICAMENTOS EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA	47
5.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA ESTRATEGIA	48
5.2. UNA PROPUESTA PARA LA UTILIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS	56
6. CÓMO SE LOGRA LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INTEGRAL	70
BIBLIOGRAFÍA	84

SUMMARY

ABSTRACT

TITLE **COMMITMENT TO THE TEACHER'S COLLEGE CHALLENGE OF
THE PROFESSIONAL TRAINING OF INTEGRAL**

AUTHOR **SANDRA JOHANNA HERRERA ESPARZA**

KEY CONCEPTS: comprehensive training, mediation, research, skills, university teaching, dimensions.

This work arises from the interests in the exercise of the doc **teaching** university with excellence, of the interest by the growth and continuous improvement. It is a deep reflection on the being and intervenes of the teacher university in the compliance of the mission and vision of the university. In its pages the reader will find the answer on what should be the university, which is required to train students comprehensively, mental processes that influence student learning, it is the skills and how to train students under this educational method, the case study as a strategy that promotes meaningful learning and how to apply, the importance of research in the classroom for teacher development and enhancement of areas and interventions of education, evaluation as a new training opportunity and how to carry out the development of a curriculum plan. You can also find a practical guide for design and construction of subject and how to solve some the difficulties that arise during the teaching exercise, all instantiated from the experience. It is the chance to meet a perspective on what, when, how, why and who teach and also to realize that when teaching the more he learns who is the teacher.

* Monograph

** Center for the development of the teaching in the UIS - CEDEDUIS. Director: Martha Vitalia Corredor Montagut.

INTRODUCCIÓN

La docencia universitaria es una profesión muy importante porque contribuye a la formación de personas integrales, buenos ciudadanos y profesionales conscientes de los aportes de su disciplina al progreso de un núcleo familiar y al progreso de un país. Es una profesión que vive y se dinamiza en la evolución de las necesidades sociales, pues su quehacer apunta a darles respuestas, por tanto el docente como principal protagonista del proceso de enseñanza debe recrearse a sí mismo como mediador, usuario de las nuevas tecnologías, capaz de contextualizar y globalizar el conocimiento, como incansable investigador y buscador de la verdad y como eterno aprendiz. Además, debe equilibrar su forma de vida siendo orientador y modelo, para hacer del futuro profesional una persona competente, desarrollar su capacidad de análisis, reflexión, crítica y construcción de alternativas que generen un mayor bienestar.

El profesor universitario debe orientar la formación integral del estudiante y construir conocimientos a partir de los fragmentos de información, por eso este trabajo pretende mostrar el papel del profesor universitario como educador, formador, investigador y activo participante de los procesos que dentro del aula y la universidad debe liderar para la formación de los estudiantes y además muestra algunas herramientas que lo ayudarán a ser mejor cada día en su actividad profesional.

1. COMPROMISO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO ANTE EL RETO DE LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES INTEGRALES

Antes de iniciar cualquier reflexión sobre los compromisos del profesor universitario es fundamental analizar algunas concepciones sobre que es una universidad y su vinculación con la sociedad.

Antes de incorporarme a la universidad como estudiante de pregrado la consideraba como un lugar al que deseaba ingresar para adquirir mayores conocimientos que favorecieran el mejoramiento de mi calidad de vida y la de mi familia; igualmente, la consideraba como un lugar donde ingresaban personas importantes y muy inteligentes que se formaban para ser alguien dentro de la sociedad y con esto se favorecía el bienestar de la familia. Así que pensaba que al graduarme en una carrera profesional sería alguien importante.

Sin embargo, durante mi estancia como estudiante de pregrado en esta institución, al vivir la universidad, pude cambiar esta concepción. Difícil describirla sencillamente como un lugar o espacio donde se imparten conocimientos y donde se preparan personas para desempeñarse en el área profesional. Con las experiencias de formación que me ofrecieron ya la universidad se tornó un lugar donde se da la oportunidad de conocer una conceptualización teórica disciplinar profunda, demarcada por un proyecto curricular que se espera responda a las necesidades de una sociedad dinámica y que se transforma

constantemente, también ese lugar donde se puede observar de manera directa el desempeño de dos profesiones, la docencia y la de la disciplina que se está estudiando, por medio de las clases y las prácticas que se realizan. Y por último, un lugar donde se favorece la preparación para la vida en comunidad donde se considera al otro como ser humano en formación continua, alguien cercano con quien compartir esta experiencia de vida.

Posteriormente y ya desde el ejercicio y estudio de la docencia esta conceptualización volvió a cambiar para generar una idea más amplia de lo que significa UNIVERSIDAD. Sin necesariamente descartar que con el tiempo este concepto se renueve o que el de otras personas sea válido también.

La universidad es por un lado el lugar donde se construye, recontextualiza y aplica gran cantidad de conocimiento teórico-práctico recopilado a través de la investigación y experiencia de las diferentes disciplinas, de la investigación y la experiencia docente, del estudiar y participar en el conocimiento, planteamiento, comprensión y solución de los problemas de la sociedad en constante cambio, de las vivencias individuales y de grupo de los miembros de la comunidad académica, de las experiencias educativas de otros pueblos, de las políticas educativas nacionales y sus constantes reformas y de la experiencia de la formación de los seres humanos. Por otro lado, la universidad es el lugar donde toda esta información es recopilada y sistematizada buscando darle sentido y forma para usarla como herramienta en la formación de personas íntegras, autónomas, reflexivas y que puedan tomar decisiones basadas en argumentos válidos y fundamentados en los principios de la ciencia, la tecnología y la ética. Esta formación que se ofrece en la universidad debe favorecer en las personas el desarrollo de un mayor grado de libertad. Así, la Universidad es como dice Orozco *“un lugar en donde se empujan las fronteras del conocimiento en todos los órdenes, como realización de la vocación humana hacia la búsqueda de la verdad sin restricciones...”*¹.

¹ OROZCO, Luis Enrique; PARRA, Rodrigo y SERNA, Humberto. ¿La universidad a la deriva? Bogotá: Tercer Mundo-Uniandes, 1988, Pág. 28.

Sin embargo, la universidad no solo forma a las personas libre-pensantes, sino que su razón de ser también está dada por la sociedad, su dinámica y sus necesidades, pues esta institución ha estado vinculada con la sociedad desde sus comienzos, nació para responder a sus necesidades y sigue vigente gracias a éstas. Así, para responder a las necesidades de la sociedad, la universidad también requiere ser un espacio de debate de sus saberes, pues por medio de este debate puede acercarse a una conceptualización e interpretación más veraz de lo que es y lo que sucede en la sociedad. De esta forma la universidad puede realizar una intervención pertinente, cumpliéndose lo mencionado por Hernández que afirma

Es claro que la universidad deber aportar elementos para hacer más eficaces los procesos productivos, es claro que la universidad debe producir ideas que ayuden al proceso de construcción de la identidad y a fortalecer los sentimientos de pertenencia de quienes componen la sociedad. Es claro, también que la universidad debe convertirse en un espacio en el cual se desarrolle un pensamiento crítico y se aporten herramientas teóricas para la construcción de consensos, es claro que existen ciertos principios fundamentales como el bien común, como la autonomía de las personas y de las naciones y como la solidaridad que orienta a un mayor equilibrio social. Pero, como se ha dicho, estas observaciones generales son susceptibles de diferentes lecturas de acuerdo con intereses de diverso tipo.²

Puede considerarse que existe un aspecto común que ha caracterizado, y caracterizará, a todas las instituciones que deseen tomar para sí el nombre de “universidad”; y esto es, el ser una institución cuya finalidad es contener el saber superior y preservar la cultura. De acuerdo con esto, una Universidad se debe diferenciar de otras instituciones de educación superior por la clase especial de profesionales que forma (competentes pero también éticos, políticos y críticos, es decir, profesionales integrales), así como por el papel fundamental que desempeña la investigación y la producción de conocimiento en todos sus procesos académicos. De ahí que el artículo 19 de la Ley 30 de 1992 define a las universidades como aquellas instituciones “que acrediten su desempeño con criterio de

² HERNANDEZ, Carlos Augusto. Universidad y Excelencia. En: HENAO, Myriam y Otros. Educación Superior, Sociedad e Investigación. Bogotá. COLCIENCIAS-ASCUN, 2002. Pág. 30.

universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional”.

De ahí que, en una Universidad la reflexión crítica, la argumentación y la duda metódica constituyen las acciones por esencia de sus procesos académico – formativos. Reflexión, argumentación y duda que se orientan a los principales problemas de la sociedad en la cual “vive”, pero también a las mismas condiciones de posibilidad del conocimiento en general; de ahí la “universalidad” de la Universidad, universalidad de pensamientos, de posiciones, de disciplinas, de estrategias de formación, de argumentos.

Todo lo anterior, por lo demás, define la idea de “pertinencia” de la Universidad, pues en última instancia, una Universidad pertinente es aquella que se relaciona en forma adecuada con cada uno de los sectores de la sociedad, esto es, aquella que desarrolla de una forma cabal y completa los aspectos que constituyen su esencia. En términos más concretos, la esencia de la Universidad se podría desglosar en las siguientes acciones: a) la profesionalización de alto nivel, b) la formación de ciudadanos éticos y críticos, c) la investigación y producción de nuevo conocimiento y d) la reflexión crítica y la duda constante sobre los problemas sociales, así como sobre los problemas del conocimiento mismo. Acciones que, naturalmente, debe desarrollar de forma integrada.

Ahora bien, una realización completa e integrada de las anteriores acciones exige que la Universidad se vincule con todos los sectores sociales sin privilegiar uno sobre los otros, equilibrio que le permitirá a la Universidad conservar su autonomía. Por esta razón, si la universidad debe prestar atención a los intereses y las necesidades de los sectores políticos, económicos o sociales marginados, así como de los sectores que abogan por un cambio social, sin lugar a dudas deberá adoptar una perspectiva de su pertinencia que no ignore el rol político que ésta debe asumir pero tampoco los procesos económicos que existen y determinan gran parte de la vida social. Desde acá, la Universidad no aparece simplemente “como un actor pasivo que se adecua al medio como una institución

repartidora de bienes y servicios; sino como una institución protagónica de los procesos sociales, económicos y políticos, con capacidad crítica y de cuestionamiento del *status quo* o establecimiento, y con capacidad de diálogo e interlocución con el entorno y consigo misma”³ .

En relación con el papel que juega una universidad dentro de la sociedad, puede verse que hoy en día las personas necesitan estar capacitándose constantemente para desenvolverse de forma adecuada en los diferentes espacios profesionales y laborales, por lo que, se han volcado a las instituciones de educación superior en busca de ese conocimiento y competencias que les posibiliten mejores desempeños y aprovechar al máximo las oportunidades que les ofrece el mundo y la cultura.

Las empresas, por su grado de especialización tecnológica y por la diversidad de actividades que deben asumir sus trabajadores, cada vez exigen personal con mayores conocimientos en áreas específicas y además que en su desempeño se evidencie la capacidad de solucionar conflictos, de convivir con el otro, manifestación de valores como la honestidad, el respeto, el trabajo grupal, la creatividad y el una constante disposición para el aprendizaje. Así mismo, desde el área educativa vemos como actualmente con la migración de estudiantes, profesionales y trabajadores, en búsqueda de mejores oportunidades, hace necesaria la homologación de títulos académicos nuestros en otros países, con el fin de hacerlos validos y poder desempeñarnos.

Adicionalmente la universidad, en especial en nuestro país, también debe pensar, comprender y contribuir a la transformación de la calidad de vida de la sociedad tan afectada por necesidades que siempre han existido en todas las sociedades sin exceptuar la nuestra como son la pobreza, la violencia, la intolerancia, el analfabetismo, el deterioro

³ MALAGÓN, Luis Alberto, *Universidad y Sociedad. Pertinencia y educación superior*. Bogotá: Magisterio, 2005, p. 99.

del medio ambiente, entre otras. Pues como menciona el mismo Malagón⁴ “la universidad es una institución social e histórica y siempre de diversas formas ha mantenido su vinculación con la sociedad.”

Ahora bien, la universidad debe responder por tres funciones claras y específicas que son la docencia, la investigación y la proyección social o extensión. La docencia debe favorecer el proceso de socialización en una cultura, el dominio cultural disciplinar, el trabajo con los contenidos fundamentales que permitan a los futuros profesionales un desempeño con calidad en el mundo laboral, social y político. La docencia exige la apropiación de una cultura disciplinar que es una cultura viva y, por tanto, exige la participación activa del estudiante para lograr su apropiación. La docencia es la tarea que se ha de comprometer con el logro de la formación integral de los estudiantes universitarios. Es importante reiterar que el compromiso de la educación debe ser de toda la comunidad educativa, por lo tanto, la universidad en sus políticas educativas debería tener presente todos estos puntos si en realidad su prioridad es la excelente formación de los estudiantes.

En relación con la función de investigación, se puede decir que representa una actividad académica esencial de la cual se derivan la calidad de la docencia y la pertinencia social de la universidad. De la investigación depende la construcción de conocimientos y la respuesta a situaciones problemáticas de las disciplinas y de los diversos sectores de la sociedad, que se constituyen en el objeto del aprendizaje de profesores y estudiantes participantes en los grupos de investigación, por una parte, y una forma de apuntarle a la pertinencia de la universidad dada la respuesta que esta puede ofrecer a los problemas de su entorno social. Es mediante la investigación que la Universidad puede conformar grupos de trabajo para interactuar con los diversos sectores sociales y así identificar, plantear, comprender y aportar soluciones a la problemática de los diferentes sectores sociales y áreas disciplinares. Para poder cumplir con esta función de la Universidad hay exigencias como: disponer de docentes investigadores, abrir espacios de diálogo y

⁴Ibid, Pág.11

cooperación, de discusión, reconocimiento de tiempo para la investigación, la necesidad de la publicación como mecanismo de impacto social, recursos físicos y financieros, y el establecimiento de una cultura de evaluación que posibilite el mejoramiento continuo. Adicionalmente, se debe tener claro que dependiendo de los objetivos y las funciones específicas de la universidad, se derivan las características de la investigación. Todo lo anterior enmarcado dentro del Proyecto Institucional y como estrategia pedagógica planteada, por y con el Currículo.

Como tercera función tenemos la Extensión como respuesta al compromiso que tiene la Universidad con la sociedad. En relación con el cumplimiento de esta función las Universidades deben organizarse como un laboratorio de las dinámicas cultural, económica, y social de su región, pero también como un punto de encuentro para difundir en su región las informaciones provenientes de otras regiones. Es por esto, que mediante la extensión se permite una verdadera integración entre la universidad y la sociedad, de tal manera que no se queda en reflexiones que permitan el avance en el conocimiento, sino que igualmente busca el planteamiento de soluciones a los problemas dentro del contexto en el que se desarrolla. Con la función de extensión la Universidad piensa la sociedad y enseña a la sociedad a pensarse a sí misma, reconocerse, comprenderse y transformarse; así mismo, la universidad aporta los profesionales integrales que forman, los saberes construidos y los resultados de sus procesos de investigación para el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad.

En el cumplimiento de estas tareas, el profesor universitario juega un papel fundamental como mediador de los procesos de formación integral y actor fundamental en los desarrollos de las funciones de investigación y extensión. Si miramos ahora desde el papel que juega el docente como mediador y facilitador de los procesos de formación, puede afirmarse que éste le exige ser un gestor de la información, experto en su asignatura, poseer dominio de los conocimientos, compartir sus conocimientos, vivencias, experiencias y reflexiones con sus estudiantes, favorecer la creación de un ambiente democrático que motive a los alumnos a profundizar en el estudio de las distintas temáticas. Así mismo, el profesor tiene la responsabilidad de orientar la identificación de

las mejores y más relevantes fuentes bibliográficas a utilizar, así como de señalar dónde acceder a éstas.

El profesor como guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje, también debe tener la formación pedagógica necesaria que le posibilite utilizar metodologías de enseñanza y aprendizaje, de forma que pueda orientar al estudiante en la construcción de sus conocimientos, actitudes y valores. El docente universitario como orientador y mediador en el aprendizaje de sus estudiantes debe diseñar situaciones y tareas de aprendizaje, que favorezcan el desarrollo de competencias cognitivas, actitudinales y axiológicas y, por tanto, su formación integral como persona que ejerce una profesión. Como lo afirman Corredor, Pérez y Arbeláez (2009,18)

“en la educación superior corresponde al docente mediar procesos de formación de manera que eduque para vivir, no solo para saber, es decir, eduque para dar sentido y significado a cuanto se hace dentro de un mundo en constante cambio y con procesos de globalización de todo tipo, donde no sirve entregar a los alumnos manuales de instrucciones para moverse dentro de las distintas situaciones y los diferentes contextos, puesto que los caminos no son directos y el suelo es firme”.

Para que el profesor sea un orientador, un guía en el aprendizaje de sus estudiantes debe ser auténtico en sus relaciones, enfático, lograr comprensión crítica, saber escuchar a sus alumnos, asumirlos como sujetos de aprendizaje, como personas en formación, con sus virtudes y defectos, aceptarlos tal y como son, ha de ser tolerante y, al mismo tiempo, propiciar en sus estudiantes el desarrollo de todas estas cualidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para cumplir las funciones anteriores el profesor universitario ha de ser para sus estudiantes un modelo de actuación personal y profesional, un ejemplo que estimule a sus alumnos en el proceso de su construcción como persona en el ejercicio de la profesión. Acompañar estos procesos exige que el profesor construya y ofrezca un espacio feliz de formación para lo que es necesario que viva, como lo afirma Freire (2005,70) *“la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la parsimonia verbal”.* Esto le permitirá crear ese espacio de formación

donde se piense, se actúe, se cree, se aprenda de los errores, se confronten ideas, se disienta, se ame, en la que se hable, se argumente, se reflexione, se resuelvan problemas, se tolere, se respeten las ideas, en fin un espacio que de una universidad que le dice sí a la vida en los procesos de formación.

Las ideas en relación con el papel de los docentes expuestas en los párrafos anteriores, muestra que lo señalado para el rol del profesor en la práctica docente- asistencial son modelos a seguir, en el sentido de la contextualización de los tratamientos realizados a los pacientes, donde el docente demuestra y guía al estudiante hasta que logre la destreza de una técnica. Cuando se trata de aprender a ser personas y a convivir, el docente es un ejemplo a seguir respecto al buen trato al paciente, la tolerancia frente a cualquier inquietud e inconformidad y la promoción de un clima de respeto entre los estudiantes que prestan el servicio y los usuarios, que son también estudiantes jóvenes con edades similares. Con el ejercicio clínico, se desarrolla un ambiente de aula para aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a desaprender. (Corredor, Pérez y Arbeláez, 2009).

Ahora bien, en relación con la práctica docencia servicio, cuando no se hace el acompañamiento pertinente, se puede ver que el profesor no realiza la búsqueda bibliográfica en el mismo momento que el estudiante, de forma que pueda darle herramientas para orientar su trabajo, promover la lectura del material que haya conseguido y hacer intervenciones argumentativas durante el seminario, así como exigir a todos los estudiantes que las realicen. Es muy conveniente el planteamiento de preguntas didácticas en el proceso de reflexión de los casos, pues su uso en el aula permite

“...evaluar los conocimientos del alumno, donde el docente espera que la respuesta coincida con sus ideas en relación al tema...” cuyo objetivo es *animar a los estudiantes e interesarlos en construir su saber, reflexionar, analizar, argumentar, buscar el por qué de un procedimiento, de una respuesta, en fin por adquirir, desarrollar y evaluar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.* (Corredor, Pérez y Arbeláez, 2009).

Según Antoine Prost, citado por SAINT-ONGE (1997, p. 151), “el enseñar se ha convertido en una actividad mucho más difícil que en el pasado”, es necesario entonces, como lo plantean Blanchard y Muzás (2005, p. 13) hacer algunas reflexiones en torno al sentido y a los objetivos de la acción educativa del docente: “¿Para qué enseñamos?, ¿Qué está en el punto de mira de nuestra tarea?, ¿Qué nueva educación?, y ¿Qué nuevo educador está emergiendo?”. Estos cuestionamientos debemos hacerlos con frecuencia, ya que debido a que las exigencias de la profesión cada vez son mayores, los docentes son considerados los únicos con responsabilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje e, igualmente, tienen un gran compromiso con los nuevos retos de la educación que conllevan a cambios en su discurso pedagógico, a la formación por competencias, aplicación de estrategias innovadoras en el aula, planificación de experiencias educativas que contribuyan al desarrollo de las capacidades de los estudiantes para ayudarlos a aprender, habilidad para orientar las actividades de aprendizaje y preocupación por el perfeccionamiento docente para afrontar con mayor responsabilidad su tarea. Así como afirman Blanchard y Muzás (2005, p. 9), *“el educar se convierte en una aventura, en un acto creativo en el que podemos poner toda nuestra motivación educadora y nuestras mejores energías”*.

Las anteriores reflexiones han llevado a varios autores en diferentes momentos históricos, a replantear el trabajo del profesor en lo relacionado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues no sólo deben ser simples transmisores de su saber, sino deben dirigir el desarrollo de las capacidades intelectuales de sus alumnos (SAINT-ONGE, 1997, p. 92) ó como decía Galileo Galilei: “Yo no puedo enseñarle nada al hombre, yo sólo puedo ayudarlo a descubrir la sabiduría que tiene en su interior”. El docente universitario, según FREIRE (1994, p. 29) tiene:

“La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica”.

También debe comprometerse con la formación autónoma de los estudiantes, pues *“enseñar es gestionar el proceso completo de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado, sobre unos contenidos concretos y con un grupo de alumnos con características particulares”* (ZABALZA, 2004, p. 123).

Teniendo en cuenta las tendencias actuales en la educación:

“el profesor universitario debe ser consciente de sus concepciones epistemológicas sobre lo que es aprender, enseñar, aprender a aprender y enseñar a aprender. Si bien las relaciones entre el binomio cognición – acción no son unidireccionales ni unicasales, se sabe que en la práctica docente influyen las ideas que los profesores tienen sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje” (MARTÍN, 2003, p. 291),

dando paso a una educación en donde se ayude a los alumnos “a recoger, discriminar, elaborar, y expresar la información”. BLANCHARD Y MUZÁS (2005, p. 18). Además, debe asumir su tarea en forma colectiva con otros docentes para construir la teoría y la práctica educativa y, de esta forma, favorecer el desarrollo personal, tanto de su grupo como el de los estudiantes,

“haciéndolos más tolerantes, solidarios, democráticos y comprometidos con la sociedad, haciendo posible una convivencia democrática, pacífica y solidaria entre los habitantes de esta aldea planetaria” (BLANCHARD Y MUZÁS. 2005, p. 8, 15).

Igualmente, debe asumir una posición de mediador para poner al alumno como protagonista de su proceso, privilegiando el trabajo independiente y en el aula, a través de la asesoría sobre la utilización de estrategias adecuadas para que se implique y se haga protagonista de su proceso de aprendizaje. Esta actividad mediadora, según BLANCHARD Y MUZÁS (2005, p. 22) requiere de “la capacidad del docente para intervenir en forma intencional, significativa y diferenciada que ayude al estudiante a realizar un proceso interno para que se vaya construyendo”. De igual forma, Feuerstein, citado por Corredor, Pérez y Arbeláez (2009, 25-32) propone diez características del profesor mediador, las cuales se mencionan a continuación:

- Mediación de la intencionalidad y reciprocidad
- Trascendencia

- Mediación del significado
- Sentimiento de competencia
- Participación activa y conducta compartida
- Individualización y diferenciación psicológica
- Mediación sobre la búsqueda, planificación y logro de objetivos
- Mediación sobre la adaptación a situaciones nuevas
- Mediación de la modificabilidad y el cambio estructural
- Mediación de los incentivos o refuerzo positivo.

Teniendo en cuenta estas características de la mediación, el docente se convierte en un educador que, según Blanchard y Muzás (2005), citado por Corredor, Pérez y Arbeláez (2009, 17):

“facilita (facilitador) el acceso al contenido y su integración en la vida; media (mediador) entre el alumno y la realidad y le ofrece claves para comprenderla, asimilarla, asumirla, integrarla; escucha al alumno, dialoga con él y le ofrece pistas y señales de ruta que le pueden ayudar en medio de las turbulencias de un mundo en perpetuo cambio”

2. RAZONES PARA FORMAR INTEGRALMENTE EN LA UNIVERSIDAD

Siempre habrá alguien que rompa tus récords.

Es cómo vives tu vida lo que al final cuenta

Earl Campbell

La formación integral es un concepto que actualmente es un propósito en los proyectos, las misiones y visiones de las instituciones educativas desde la educación preescolar hasta la universidad, es un compromiso que se desarrolla como una política universal. Su vigencia se debe a la problemática por la que atraviesan todos los países en cuanto a violencia, desintegración familiar, guerra, hambre, pobreza, falta de oportunidades y pérdida de identificación de las personas con un proyecto de vida que le de sentido a su hacer y propia existencia. Problemática que se encuentra más agudizada en los países en vía de desarrollo.

Para acercarnos a una definición de lo que es la formación integral me permito presentar en este escrito la definición de *la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia – ACODESI (2005,12-13)*, que expresa que,

La formación integral es el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano a fin de lograr su realización plena en la sociedad y su propósito es formar a las personas con el fin de hacerlos hombres y mujeres competentes para resolver los problemas que su entorno les plantea

Otra definición que podemos tener en cuenta la mencionada por Orozco en el tercer encuentro nacional de profesores de educación superior.

La formación integral es aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su intelecto y su sensibilidad, mediante la adquisición de competencias intelectuales, artísticas, morales y que contribuye al desarrollo de su pensamiento crítico; todo ello para que el individuo sea cada vez más apto para insertarse con dignidad en el mundo del trabajo y para vivir en una sociedad movilizadora por la justicia, la solidaridad y el respeto por la diferencia.

ACODESI también hace una clasificación de dimensiones del ser humano sobre las cuales debe apuntar la formación integral. Estas son la dimensión espiritual, cognitiva, afectiva, corporal, comunicativa, estética, ética, y socio-política. Por otro lado Zubiri, Xabier habla de tres dimensiones que son la individual, social e histórica y en la biblia se habla del ser humano en sus tres dimensiones cuerpo, alma y espíritu. En fin con la formación integral se busca el desarrollo del ser humano desde todos los aspectos y áreas que lo componen.

Para efectos de este escrito se asumirá la clasificación de ACODESI por considerarla la más adecuada desde el punto de vista académico:

La dimensión ética se define como la posibilidad del ser humano para tomar decisiones a partir del uso de su libertad, la cual se rige por principios que sustentan, justifican y significan desde los fines que orientan su vida, provenientes de su ambiente sociocultural.

La dimensión espiritual: la posibilidad que tiene el ser humano de trascender su existencia para abrirse a valores universales, creencias, doctrinas, ritos y convicciones que dan sentido global y profundo a la experiencia de la propia vida, y desde ella al mundo, la historia y la cultura.

La dimensión cognitiva: conjunto de potencialidades del ser humano que le permite entender, aprender, construir y hacer uso de las comprensiones que sobre la realidad de los objetos y la realidad social ha generado el hombre en su interacción consigo mismo y con su entorno, y que posibilitan transformaciones constantes.

La dimensión afectiva: conjunto de potencialidades y manifestaciones de la vida psíquica del ser humano que abarca tanto la vivencia de las emociones, los sentimientos y la sexualidad, como también la forma en que se relaciona consigo mismo y con los demás; comprende toda la realidad de la persona, ayudándola a construirse como ser social y a ser copartícipe del contexto en el que vive.

Dimensión comunicativa: conjunto de potencialidades del sujeto que le permiten la construcción y transformación de si mismo y del mundo a través de la representación de significados, su interpretación y la interacción con otros.

Dimensión estética: capacidad del ser humano para interactuar consigo mismo y con el mundo, desde la sensibilidad, permitiéndole apreciar la belleza y expresar su mundo interior de forma inteligible y comunicable, apelando a la sensación y sus efectos en un nivel diferente al de los discursos conceptuales.

Dimensión corporal: posibilidad que tiene el ser humano de manifestarse así mismo desde su cuerpo, de reconocer al otro y ser presencia “material” éste a partir de su cuerpo; incluye también la posibilidad de generar y participar en los procesos de formación y desarrollo físico y motriz.

Dimensión socio política: capacidad del ser humano para vivir “entre” y “con” otros, de tal manera que puede transformarse y transformar el entorno socio cultural en el que está inmerso.

2.1 LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INTEGRAL

La formación integral no solo encuentra su razón de ser en el formar hombres y mujeres competentes para resolver los problemas que el entorno les plantea, como lo afirma la definición de ACODESI, sino que, y como función principal, debe favorecer que el hombre se encuentre consigo mismo y su creador y pueda definir el propósito de su vida; que no solo se centre en lo que los libros de autoayuda enfatizan, trázate metas, averigua cuál es tu fuerte; apunta a la cima, alcázala, se disciplinado, cree en ti mismo para lograr tus metas, involucra a otros, nunca te des por vencido. Con lo cual se puede obtener el éxito momentáneo pero nunca una felicidad perdurable, pues detrás de esta meta vendrá una nueva y otra más, y con esto la vida dejará de ser un fin para convertirse en un medio y a cambio se deja de disfrutar su transcurrir.

Cuando cada persona encuentra su propósito, la vida adquiere sentido y significado se deja atrás la sensación de frustración que ocasiona el hacer un trabajo sin un objetivo claro, pues el propósito genera esperanza, simplifica la vida, define lo que haces o dejas de hacer y se convierte en la guía que indica cuáles son las cosas esenciales en la vida. Como lo menciona Rick Warren (2002,31)

Sin un propósito definido no tienes fundamento alguno en qué basar tus decisiones, distribuir tu tiempo y usar tus recursos. Entonces tomarás decisiones basadas en las circunstancias, en las presiones, en el estado anímico del momento. Los que no entienden su propósito suelen esforzarse demasiado; y eso genera estrés, cansancio y conflicto.

Síntomas que usualmente se ven en el estudiantado universitario ante la exigencia académica o más adelante en el trabajador de una empresa ante la exigencia de ésta a nivel laboral. Pero cuando se conoce el propósito de vida éste hace que la persona dirija todo su esfuerzo y energía a lo que es importante y, al mismo tiempo, la hace efectiva en

su trabajo; el trabajo bien hecho a su vez estimula el estado anímico de la persona y se genera un círculo de bienestar.

Los aspectos relacionados en el anterior párrafo, la satisfacción por conocer el propósito de la vida y el servir de forma adecuada, están directamente relacionados con los pilares de la educación del informe de DELORS, **aprender a ser**⁵ que trata de reencontrarse consigo mismo, desarrollar a plenitud todas nuestras capacidades como ser integral, social, político, cultural, económico, la búsqueda del ser más allá de los entornos inmediatos, en el propio entorno interno y el **aprender a hacer** referente al dominio de las dimensiones cognitiva e informativa en los sistemas de producción industrial, donde la labor actualmente se centra en como programar, mantener, supervisar y tareas de diseño, estudio y organización a medida que las máquinas se vuelven más inteligentes y el trabajo se desmaterializa.

Una persona que ha encontrado su propósito de vida comprende que este debe usualmente estar enfocado en el beneficio de los demás, pues el prestar un buen servicio es lo que permite la realización plena de la persona en la sociedad, de la misma forma una persona que se ha construido internamente trasciende, el egoísmo de su yo para serle útil a otro. Esta construcción interna se evidencia en el desarrollo de la libertad del pensamiento, el análisis reflexivo de las situaciones del entorno y en la creatividad y puesta en marcha de planes de mejora del contexto. En otras palabras una persona que piensa y vive en una sociedad y, además, puede responder a las necesidades de ésta, en eso consiste el **aprender a vivir juntos**, aprender a convivir con los demás, que implica la capacidad de reconocer al otro, de sacar adelante proyectos colectivos, de

⁵ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura, 1996, p 100. citado por: MALAGÓN, Luis Alberto, 2005, pág 179-180.

comprender la importancia del otro y de que todos estamos involucrados en la vida de nuestro entorno y de nosotros depende su supervivencia⁶

El padre general Pedro Arrupe afirma *“la excelencia humana consiste en que nuestros alumnos, siendo hombres y mujeres de principios rectos y bien asimilados, sean al mismo tiempo hombres abiertos a los signos de los tiempos, en sintonía de la cultura y los problemas de entorno, hombres para los demás.”*⁷

Y este deber ser el fin que se busque en las instituciones de educación superior, la excelencia humana por esta razón la formación integral busca el desarrollo todas las dimensiones de la persona pues el desarrollo de una sola mutila, atrofia o deforma otras realidades del ser humano⁸.

2.2 LA FORMACIÓN INTEGRAL Y LA UNIVERSIDAD.

Evidentemente que el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones es una tarea imposible para todo el sistema educativo, sencillamente la educación integral es la diana a la cual apuntar, pero este desarrollo de la persona se da a través de lo que ella percibe e interpreta de sus experiencias de vida, y esta percepción e interpretación son muy propias de cada individuo, el sistema educativo solo puede apuntar a unos ideales y dejar, en algunas dimensiones las bases, un conocimiento, unos pilares; para que posteriormente la persona con el resto de experiencias de vida tenga la oportunidad de comprenderlo y vivenciarlo, por esta razón es importante no perder de vista, la definición de **propósito** como voluntad o intención de hacer una cosa y que esta formación, aun cuando la universidad requiera de un currículo operativo que la albergue, no se dará en todos los estudiantes de igual forma ni en iguales niveles.

⁶ *Ibíd.* Pág. 180.

⁷ ARRUPE S.J., Pedro. Nuestros colegios hoy y mañana. D.C., 1980 citado por. ACODESI., formación integral y sus dimensiones ed. Kimpres, bogota – 2005. pag 11

⁸ ACODESI. Op. cit., Pág. 12

Con lo que la universidad si debe comprometerse es propiciar experiencias de formación que favorezcan el desarrollo armónico y coherente de todas las dimensiones de quien se está formando. La realización plena de las personas, el desarrollo de hombres y mujeres competentes para identificar, plantear y resolver los problemas del entorno y la sintonización de las personas con la cultura, con lo que pasa a su alrededor, con las necesidades de los otros. La institución educativa será en su totalidad y en todas las personas y su comportamiento el mejor ambiente en donde una de las características humanas, la educabilidad de las personas encuentra el amor que necesita para que su cerebro convierta las experiencias en las mejores oportunidades para aprender.

Dado que la formación integral es un proceso que se alimenta no solo de las experiencias a nivel social, cultural, familiar y educativo, en este último espacio es donde se busca posibilitarla y propiciarla de manera intencionada y sistemática.

Figuroa (2000), citado por Espinoza.N, Pérez, M. sostiene que el objetivo fundamental del proceso educativo es el fortalecimiento de la personalidad a través de la formación y desarrollo de los aspectos moral, intelectual y físico, entre otros, con el propósito de formar personas de alta calidad humana, capaces de elevar la calidad de vida del planeta en su conjunto. El mismo autor expresa que la educación debe rescatar la enseñanza de principios y valores universales que conlleven el desarrollo de sentimientos y actitudes positivas para un progreso conjunto de persona-persona, persona-naturaleza, persona-sociedad, además orientado hacia una formación humana integral.

Por otra parte para que la universidad pueda formar integralmente requiere tener en cuenta en el proceso de enseñanza que el estudiante es un ser individual y único, diferente a los demás, que el desarrollo de las dimensiones en las personas se da, de forma más completa, cuando éstas hacen conciencia de si mismas se perciben, y desde su interior identifican y definen lo que desean desarrollar, de esta forma dan sentido a sus aprendizajes.

En un estudio del Convenio Andrés Bello⁹ realizado con jóvenes de los segmentos socioeconómico alto, medio y bajo, del área urbana y rural, del nivel de escolaridad primaria, bachillerato y universitaria en cinco países Latinoamericanos, Chile, Argentina, Colombia, Perú y Venezuela, uno de los temas tratados fue el aporte a la formación integral que recibieron los jóvenes universitarios entre 18 y 23 años. Los jóvenes colombianos en dicho estudio opinaron que les gustaría que la educación contribuyese de una manera más eficiente a su formación integral como personas, para desarrollar y afianzar sus capacidades relacionadas con los valores de la convivencia y del crecimiento personal «aprender a ponerse en los zapatos de los demás». Los jóvenes colombianos sienten que la universidad les da conocimientos, destrezas mentales y aptitudes para el trabajo, pero que no los está formando como seres humanos integrales

Como resalta el anterior estudio los estudiantes muestran interés por formarse integralmente, pero adicionalmente se les escucha denominar las asignaturas humanísticas como de relleno, por tanto, en la universidad es necesario ayudar al estudiante a comprender la repercusión de cada asignatura en su formación, darles intencionalidad y relacionarlas con el quehacer disciplinar.

Es importante no perder de vista, como afirma Morín citado por Espinoza.N, Pérez, M. (2000),

la condición humana es un tema central que debe ser retomado y enseñado como un saber necesario a la educación ya que el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidad compleja de la naturaleza humana está completamente desintegrada en la educación, a través de las disciplinas, e imposibilita aprender lo que significa ser humano, por lo que hay que restaurarla de tal manera que cada educando tome conocimiento y conciencia, al mismo tiempo, de su identidad compleja y común a todos los demás seres humanos.

⁹ Convenio Andrés Bello. Somos jóvenes. Bogotá: Convenio Andrés Bello; 2000. p. 64, 146, 148, 149.citado por María Clara Tovar, Enf., M.S.P., Ph.D. investigación El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, 2002

Sin embargo no podemos desconocer la influencia poco benéfica del número desproporcionado de estudiantes en las aulas universitarias y en todos los niveles educativos, que dificulta el uso de ciertas estrategias de enseñanza que afianzarían los conocimientos de los estudiantes y facilitarían el desarrollo de experiencias que favorecieran aún más el logro de la formación integral. La cantidad de estudiantes en el aula igualmente dificulta una evaluación profunda y continua con una permanente retroalimentación debido al tiempo y el esfuerzo que implica este proceso.

Como lo afirma John Stuart Mill, citado por Orozco, Parra y Serna (1988, 3):

"los hombres son hombres antes de ser abogados, médicos, comerciantes. Si hacéis hombres capaces y sensatos, ellos podrán devenir por si mismos abogados o médicos capaces y sensatos. Al salir de la Universidad, los técnicos han de llevar consigo mismos no sólo conocimientos profesionales, sino aquello que es necesario para guiar el uso de estos conocimientos, para esclarecer los aspectos técnicos de su trabajo a la luz de una cultura general..."

Entonces, la universidad sin desviarse de sus funciones y por medio de su proceso educativo, debe girar alrededor de la persona del estudiante, quien es *"titular de derechos y deberes, en búsqueda de una educación personal y social, basada en la libertad y en la solidaridad, y susceptible para ayudarlo a encontrar el sentido de la vida"*. Se debe recrear en cada uno de éstos, el horizonte de lo humano; tal es el sentido de una "educación integral": formar individuos éticos, excelentes profesionalmente, cultos y con un alto sentido de responsabilidad social que le permitan sensibilizarse con su entorno para facilitar y promover el desarrollo social, cultural y tecnológico de la región ó país, contribuyendo al desarrollo de la sociedad en la que opera, logrando cambios y a la vez integrándose con el área laboral.

Al respecto de este objetivo, CARNEIRO (2000) afirma que:

“la educación universitaria debe desarrollar, como prioridad, la persona total, sujeto de autonomía y de dignidad, portador de un proyecto único e irrepetible de vida, miembro responsable y participativo en sus comunidades de pertenencia”¹⁰.

Con el compromiso de la formación integral, es necesario considerar en las instituciones educativas el compromiso de desarrollar todas las dimensiones de la persona con el fin de formar individuos para la vida y no sólo en la dimensión de la ciencia, deformando o anulando las otras potencialidades. Aunque esta tarea no es exclusiva de la escuela, debe hacer parte de sus proyectos educativos de manera que sea posible desarrollar los aspectos o dimensiones menos evolucionados de la persona con el fin de cubrir sus necesidades de formación, facilitar las transformaciones en los diferentes contextos y dar significado a la vida desde una visión más orgánica, ecológica y espiritual.

Así en la universidad ha de plantearse un currículo cuyos tiempos para el abordaje de los temas coincida con la profundidad y especificidad de éstos y además facilite las experiencias de formación integral y no solo se centre en los contenidos disciplinares, donde se incluyan y se considere a las experiencias externas al aula de clase, como parte de esa formación integral; se fomenten y se hagan explícitas, donde se tengan en cuenta los siete saberes necesarios para la educación del futuro, de Morín y la UNESCO, que son el conocimiento del conocimiento, los principios de un conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión y la ética del género humano.

Para responderá a estos retos de la formación integral en la universidad es necesario contar con unos docentes que:

- Medien y dinamicen los procesos de formación.
- Contribuyan a la formación de la cultura disciplinar.

¹⁰ CARNEIRO, R. La educación, el aprendizaje y el sentido. Encuentro: sentidos de la educación y la cultura: cultivar la humanidad. Texto adaptado y ampliado a partir de un artículo originalmente publicado en inglés en: Carneiro, R., “On Meaning and Learning: Discovering the Treasure”, in Dinham, S. (editor) (2003), *Transforming Education: Engaging with Complexity and Diversity*, Deakin, ACT: Australian College of Education.

- Acompañen la construcción y reconstrucción del conocimiento.
- Ofrezcan experiencias de formación que apoyen el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, sus habilidades sociales y el desarrollo cognitivo.
- Conozcan el contexto para propiciar la interacción de los estudiantes con las situaciones del entorno.
- Retroalimenten continuamente el desempeño de los estudiantes
- Planifiquen y autoevalúen permanentemente su quehacer en el aula, así como la eficacia de las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación utilizadas.
- Enfaticen en el conocimiento y consecución de la misión, visión universitarias y perfil profesional
- Se apropien en la práctica docente, del abordaje de la formación integral, del conocimiento de la formación basada en competencias y socialicen profesor-estudiante de las competencias y dimensiones a desarrollar en cada módulo, bloque, semestre así como el nivel de logro que se espera.

Para terminar, considero importante mencionar el impacto de la dimensión espiritual como motivadora de los procesos de aprendizaje desde el encuentro con el sentido de vida.

La dimensión espiritual de los seres humanos, como menciona ACODESI, es el ámbito donde ellos se hacen preguntas por el sentido de su existencia en este mundo¹¹, tiene que

¹¹ ACODESI. Op. cit., Pág.53

ver también con fenómenos afectivos y emotivos que inducen la voluntad humana a tomar opciones.

Cuando una persona inicia su vida universitaria, ya tiene un objetivo en mente y este es trascender su estado actual desde los conocimientos, comportamientos, estilos de vida y posibilidades laborales; la persona ha decidido ser alguien diferente y reconoce que una de las mejores maneras de hacerlo es formándose para desempeñarse lo mejor posible en la disciplina que eligió. Hasta este punto la persona ya se ha preguntado por el sentido de su existencia, este interrogante ha generado un sentimiento que la ha movilizado hacia una acción, que ella considera que la hará mejor persona. Este sentido de trascendencia es el que el docente universitario debe mantener vivo en sus estudiantes, lo hace mediante el ejemplo cuando con sus comportamientos demuestra el interés en ser un mejor profesional día a día, mediante el estudio continuo, la investigación, el respeto hacia la individualidad de las personas y su trato con ellas, el profesionalismo en sus actividades; y desde la enseñanza, en el amor que imprime en cada mediación, en el mostrar la utilidad de lo aprendido en beneficio de los demás. Y en el preguntarse continuamente sobre la razón de ser y de hacer las cosas. De esta forma el estudiante encuentra que cada actividad se vuelve un fin en si misma dirigido hacia la consecución de ese sentido individual de la existencia.

3. LO QUE DEBE SABER EL DOCENTE UNIVERSITARIO RESPECTO A LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

La sociedad espera que las personas pertenecientes a ella se desempeñen adecuadamente en los diferentes espacios compartidos, en sus hogares, trabajos, con sus amistades, en sus estudios, en su credo religioso, en actividades recreativas y en su participación política, y es más exigente dependiendo del nivel académico y la etapa del ciclo vital en que se encuentre la persona. Por ejemplo, de un adulto se espera un comportamiento diferente al de un niño en un espacio público de un centro comercial, donde se es más permisivo con el segundo; por otro lado al sacerdote se le exige que sus dimensiones espiritual, ética, cognitiva y social se encuentren más desarrolladas y actúe coherentemente con ese desarrollo, mientras que a una modelo se le exige un mejor desempeño respecto a sus dimensiones corporales, comunicativas, estéticas y también sociales que se esperaría fueran las más desarrolladas por su profesión. Sin embargo no busco con estos ejemplos descartar que las personas debemos tener un desarrollo integral, sino, al contrario, es importante que cada ser humano desarrolle todas sus dimensiones para desempeñarnos de forma más armónica en los diferentes contextos.

Este tipo de exigencias que nos hace la sociedad van de la mano con sus progresos, con la cantidad de posibilidades que nos facilita el cambiante ambiente con el que nos relacionamos como por ejemplo, los veloces avances tecnológicos, la rapidez de las comunicaciones, las múltiples y cada vez más especializadas actividades a realizar en los entornos laborales, las exigencias académicas cada vez más altas que hacen las empresas para quienes busquen optar por las diversas opciones laborales que ofrecen, los cambios en las estructuras y dinámicas familiares, el cambio de las relaciones sociales, etc.

Debido a este vertiginoso avance del mundo, las personas requieren mantenerse a la vanguardia, actualizados y competentes y, por tanto, se requiere de una constante preparación que se adquiere desde corta edad empezando por aprender de la familia, y las personas que se encuentran en su entorno mas cercano, el ámbito social y la escuela y los espacios laborales. Sin embargo, es la escuela la principal encargada de formar a las personas pues en ella reposa el conocimiento ordenado, sistematizado y actualizado, además ella cuenta con las personas idóneas en la aplicación de estrategias que facilitan la adquisición y utilización de estos conocimientos sobre todo si nos referimos al ámbito laboral y manejo de tecnología.

Por estas razones las personas confían su formación a las instituciones educativas ya que a través de las épocas en ellas se han dado diferentes corrientes pedagógicas, que con sus propuestas de enseñanza y aprendizaje buscan brindar las mejores respuestas a las exigencias de su entorno como por ejemplo la formación basada en competencias.

3.1 LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS (FBC)

La FBC es una opción educativa para desarrollar el potencial humano enfocado en un ser y quehacer disciplinar y formación integral dirigido a dar respuesta a las necesidades del entorno laboral, familiar, social y cultural, Todo esto basado en competencias. Es válido referir que la formación basada en competencias Arbeláez, Corredor y Pérez (2007: 20-21) surgió por la necesidad de vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial de los individuos para poder enfrentar los cambios el mundo y la sociedad actual, pues el ámbito académico se encontraba centrado en la trasmisión del conocimiento, no en el desarrollo de su aplicación en la práctica, ni en el desarrollo del aprender a aprender, como herramienta que permite a partir de los conocimientos previos analizar una situación y resolverla con el enriquecimiento y la adquisición de nuevos conocimientos; de aquí que las empresas manifestaran su necesidad de personal

calificado para desempeñarse en roles laborales específicos. Lo que significa personas competentes para ejercer un cargo.

En la literatura se encuentra que fue hace unos 30 años, en EEUU, cuando surgió más formalmente la necesidad de atender a los principales aspectos que contribuyen a ser un *top Performer* en cada puesto de trabajo. Como es sabido, el “*competency movement*” fue impulsado por David McClelland.....quien apunta no sólo a aspectos tales como los conocimientos y habilidades, sino también a otros que pueden augurar o predecir un desempeño altamente satisfactorio en un puesto de trabajo (estamos pensando en creencias, valores, actitudes y comportamientos)¹²

Sin embargo, actualmente esta formación no solo busca preparar a las personas para ingresar y desempeñarse adecuadamente en una empresa, sino que está enfocada en lograr que las personas se formen integralmente para el desempeño en su propia vida.

Para hablar de formación basada en competencias se necesita saber que es una competencia. Como lo menciona Sladogna citado por Arbeláez, Corredor y Pérez (2007,17), las competencias se pueden definir como el conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores, habilidades que encuentran su sentido en el saber, el saber hacer, el ser y el saber convivir en un contexto determinado, Las competencias como dice Suárez Arroyo citado por Arbeláez, Corredor y Pérez, nacen con lo útil del conocimiento y con el conocimiento de lo útil; en el campo educativo se pueden definir de manera concisa como un desempeño adecuado o una actuación idónea. Fomentan en el estudiante actitudes críticas pues los capacita para investigar y argumentar; para tomar decisiones responsables y autónomas ya que les permite pasar por experiencias similares durante las prácticas, que están fundamentadas en el conocimiento disciplinar.

¹² *Ibíd.*, Pág. 20

Como característica del ser humano las competencias indican el sentido que cada uno ha atribuido a su vida desde sus conocimientos, destrezas, habilidades. Están hechas de saberes, acciones, habilidades, destrezas, conocimientos, valores, sentimientos, se organizan en competencias, niveles de logro e indicadores (Arbeláez, Corredor y Pérez, 2007).

Continuando con la definición de competencia While y Ramritu, mencionados por Falco, A (2004) hicieron alusión a la necesidad de clarificar los siguientes términos: **competencia** (competence en inglés), **la capacidad** (competency) y **la ejecución o desempeño** (performance). Es decir, un profesional puede acreditar el ser competente, pero ante una situación real no demostrarlo: no demostrar el saber, el saber estar, el saber hacer y el buen juicio que ha de caracterizar a un enfermero, por lo que no responde al nivel profesional de calidad exigible en aquella situación.

Sin embargo, en este documento, cuando se habla de competencia, dando por hecho que fue desarrollada, se refiere a que el profesional realiza adecuadamente lo que le corresponde según su disciplina o conocimiento; por tanto, se reúnen el saber, la capacidad y el hacer. Cabe mencionar que durante el ejercicio profesional las personas se expondrán a situaciones nuevas o no consideradas por el programa educativo, por lo que las entidades de educación superior deben promover que el estudiante desarrolle también el **aprender a aprender**.

3.2 BENEFICIOS DE LA FBC PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Heno citado por Carlos Hernández (1999:38;49) menciona que cuando se trata de una formación superior de calidad, se dificulta identificar la frontera que separa la formación en la profesión de la formación en las disciplina. Las exigencias y los requerimientos en habilidades, destrezas, capacidades y conocimientos para ingresar y pertenecer, tanto al

ámbito del mercado laboral profesional, como al ámbito del mercado laboral académico, en el momento actual, han dejado de ser excluyentes y, por el contrario, podría decirse que tienden a volverse tan similares que llegarán muy pronto a fundamentarse en una premisas básicas comunes.

Así mismo, respecto a la educación superior Miguel Zabalza mencionado por Aristimuño, expone seis retos que deben enfrentar las universidades hoy día de la siguiente forma:

1. Adaptarse a las demandas del empleo.
2. Situarse en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio.
3. Mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos.
4. Incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia.
5. Constituirse en motor de desarrollo local, tanto en lo cultural como en lo social y económico
6. Reubicarse en un escenario globalizado, que implica potenciar la Interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes, los sistemas de acreditación compartidos.

Con la implementación de la formación basada en competencias se puede responder a varios de estos retos pues esta formación:

- Permite a la universidad valorar al entorno y observar lo que las personas, la sociedad y la ciencia están esperando de ella, un conocimiento aplicable que responda a sus necesidades.

- Permite construir una mejor visión de los haberes con los cuales un egresado universitario se debe integrar a la vida familiar como persona, a la sociedad como ciudadano y al mundo laboral como profesional.
- Facilita la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje dado que en la creación del currículo, el colectivo docente debe elaborar y avalar el sentido y las competencias de un programa universitario y organizar las estrategias que generen en el estudiante procesos de comunicación adecuados con el entorno promoviendo que reflexione, analice, comprenda, sintetice y argumente, aplique y evalúe sobre una situación abordada.
- Favorece el acceso del estudiante al mercado laboral, pues se encontrará familiarizado con este gracias a las prácticas de campo.
- Favorece el ejercicio de la profesión en escenarios nacionales e internacionales respondiendo a los movimientos migratorios ya que la formación basada en competencias es un movimiento internacional.
- Favorece la participación en el desarrollo económico pues se espera que el estudiante egrese preparado para proponer y diseñar proyectos de investigación; demostrar, formular y aplicar soluciones a los posibles problemas que se presenten en su medio laboral gracias al desarrollo de las competencias de empleabilidad. Evidentemente con este modelo de formación - al igual que con los demás modelos educativos - la universidad debe hacer reformas internas desde el diseño curricular, según el perfil profesional, pues este diseño curricular ha de tener en cuenta las necesidades de la sociedad, del mundo laboral y de las disciplinas, así como las políticas institucionales para definir el perfil del egresado

de cada uno de los programas. La FBC exige “modificar las estrategias de enseñanza aprendizaje de manera que se brinden opciones de intervención donde los estudiantes se puedan desempeñar” (Arbeláez, Corredor y Pérez, 2007, 29), fomentando siempre el aprendizaje significativo.

- Brindar los espacios y la tecnología necesaria para la realización de prácticas que permitan desarrollar en los estudiantes las competencias requeridas según su perfil disciplinar.
- Capacitar a los docentes en el conocimiento y aplicación del modelo de forma tal que el docente también adquiriera las competencias necesarias para llevarlo a cabo con éxito. Pues como afirma Montero:
- Permite superar la elaboración de planes y programas producto de un ejercicio de poder mal entendido, no compartido y excluyente. Esta propuesta puede ser un antídoto a la formación de egresados de Educación Media Superior y Superior ajenos a sí mismos, a los demás y a su entorno social, económico y laboral.¹³

Por otro lado Como lo menciona Jasper citado por Orozco, Parra y Serna (1988,43).

La formación que otorga la universidad es una formación científica, lo que significa que está orientada por la científicidad, y por el contenido de las ciencias. Esta formación por la ciencia no es un saber especializado; consiste en “la capacidad de suspender a cada instante las propias

¹³ MONTERO, RENE. Competencias Vs Desempeños. En: revista contexto-educativo. com. Ar /1999/12/ve6_05 .html

valoraciones en beneficio del conocimiento científico; el poder prescindir de la propia posición de la propia voluntad actual, en beneficio de un análisis imparcial de los hechos. Con esto se adquiere no sólo un libre conocimiento objetivo, sino que se transforma también la experiencia de lo propia adhesión a una posición; se suprimen el fanatismo y la ceguera. La experiencia de no constituir uno el todo, hace posible la autentica incondicionalidad.¹⁴

3.3 EL PROFESOR UNIVERSITARIO Y LA FCB.

Por lo que refiere al docente universitario y la formación basada en competencias

su importancia reside en su habilidad que tenga éste para plantear experiencias educativas y escoger los contenidos y procesos a enseñar, pues es quien destila y decanta el conocimiento propio y lo trasforma de manera que se pueda contextualizar en el entorno en que el futuro profesional se va a desenvolver, generando en el estudiante el aprendizaje significativo; el profesor es quien enseña el aprender a aprender , fomentando en el estudiante ser artífice de su propio conocimiento y posibilitando finalmente su formación integral. En resumidas cuentas para que las competencias se desarrollen se hace necesaria la acción conciente del estudiante para conocer, comprender y transformar su realidad por esta razón los docentes pasan a ser dinamizadores del proceso de aprendizaje y han de ofrecer experiencias que permitan a los estudiantes mostrar sus niveles de desempeño en las distintas competencias planteadas en su plan de formación.

El proceso de FBC exige el cambio de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación; el profesor que forma en competencias como lo menciona Arbeláez, Corredor y Pérez (2007), debe tener unas características propias que le permitan:

desempeñarse de manera coherente con su nuevo estilo de formación como el cuestionar su ser y quehacer docente propiciando la búsqueda permanentemente del perfeccionamiento, participando continuamente en procesos de formación y capacitación, desarrollando competencias similares a las que busca formar en los estudiantes, Aprendiendo a identificar las competencias que los alumnos necesitan según su cultura, contexto, potencialidades, proyectos educativos y expectativas personales y buscando estrategias y métodos que puedan ayudar a los alumnos para que las adquieran.

Cada cultura define las competencias para la interpretación y comprensión de la realidad profesional, al profesor corresponde que los estudiantes aprendan que es pertinente para su vida y puedan aplicarlo para solucionar nuevos problemas en situaciones cotidianas y laborales. El estudiante sigue siendo el protagonista de su proceso educativo, su éxito personal depende de la sintonía y el equilibrio que se logre entre sus metas y las propuestas por la escuela y la sociedad pero es el profesor el responsable de dinamizar de manera competente este proceso pues a pesar de la necesidad de horizontalizar las relaciones docente-dicente es el primero el poseedor del conocimiento y la experiencia selectos que son la llave que abre la puerta al mundo externo de las posibilidades a transformar.

Hay que destacar que el profesor que trabaja por competencias comprometido con su ser y quehacer le apunta al cumplimiento de la misión de la universidad porque fomenta la formación integral de las personas a nivel profesional y ético por medio del desarrollo de las competencias actitudinales y axiológicas, promueve la generación y adecuación del conocimiento en sus clases y esto se proyectará en los futuros profesionales; eleva su propia excelencia académica pues con la implementación de nuevas estrategias de enseñanza se deben poner en práctica los conocimientos teóricos en la solución de problemas.

Desde las funciones de la universidad la aplicación de este modelo educativo promueve el perfeccionamiento de la docencia debido a que para su desarrollo requiere docentes capacitados para : contextualizar del conocimiento, humanizar la educación abordando a la persona integralmente, generar debate o controversia a través de los temas disciplinares y abordarlos con la tolerancia que nace del conocimiento y la argumentación, posibilitar el respeto por la cultura y abordarla teniendo en cuenta el contexto social. A nivel de la investigación, corresponde a los profesores fomentar la formación de lectores críticos, capacitar para el análisis y la argumentación, la síntesis, la creación de proyectos y la valoración del entorno en busca de situaciones para resolver – como dice Jasper, citado por Orozco, Parra y Serna (1988), cuando habla del profesor investigador “Solo él pone en contacto al estudiante con el propio proceso del conocimiento y por intermedio de éste con el espíritu de las ciencias, en vez del contacto con los muertos resultados, fáciles de aprender”. Y desde la extensión brindar a la sociedad profesionales idóneos que lleven a cabo proyectos que generen el desarrollo regional y den respuesta a las necesidades de la sociedad.

Para terminar, mediante la evaluación por competencias la universidad puede dar cuenta del avance de los estudiantes, ya que esta formación requiere que haya una asimilación previa de conceptos, un análisis, una construcción y una aplicación de saberes para dar respuestas al problema abordado. Respecto a esta evaluación Quesada y Prados (2005) muestran en su artículo *evaluación de la competencia clínica con pacientes simulados*, como esta estrategia favorece el paralelismo entre la actuación clínica en situación de laboratorio con un actor entrenado, y la realidad, situando a los estudiantes en el tercer y cuarto escalafón de la escala de MILLER correspondientes a los que son capaces de hacer y los practicantes. Como puede verse el centro sobre el cual ha de girar el proceso educativo es la persona del estudiante; es el quien impone límites a la educación y no el profesor; el saber es ilimitado pero las posibilidades del estudiante son limitadas y condicionadas. La educación no es un añadido a la vida; debe favorecer una existencia rica en posibilidades (Orozco, Parra y Serna, 2005,36). Y esto es lo que busca lograr el docente a través del modelo educativo por competencias.

4. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LOS ESTUDIANTES DESDE LOS PRIMEROS SEMESTRES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

En efecto voy por todas partes sin hacer otra cosa que intentar persuadiros, a jóvenes y a viejos, a no preocuparos ni de los cuerpos ni de los bienes antes que del alma ni con tanto afán, a fin de que esta sea lo mejor posible, diciéndoos: “no sale de las riquezas la virtud para los hombres, sino de la virtud, las riqueza y todos los otros bienes, privados y públicos (Sócrates)

Asumiendo que en las instituciones de educación superior el currículo de las diferentes disciplinas está organizado de forma que el conocimiento sea fácil de asimilar por los estudiantes, en otras palabras, se trabaja con temáticas organizadas de forma que tengan cohesión y coherencia, que los profesores universitarios están preocupados por ser buenos mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por diseñar y utilizar las mejores estrategias de enseñanza, para que los estudiantes aprendan los contenidos de las diferentes disciplinas y desarrollen las competencias cognitivas, actitudinales y axiológicas que facilite la formación integral. Así mismo, se supone el uso de métodos evaluativos contextualizados en las realidades de los estudiantes, del entorno institucional y social, coherentes con las estrategias de enseñanza usadas.

Igualmente, se percibe que la mayoría de los estudiantes pasan jornadas completas en las aulas de clase y laboratorios de práctica tratando de comprender e interiorizar la información adquirida de sus profesores, textos y consultas, por lo que se esperaría que

los estos últimos obtuvieran los mejores resultados, que sus aprendizajes fueran significativos, duraderos, aplicables en diferentes contextos y demostrables en las evaluaciones realizadas; pero al final, todos estos esfuerzos se ven poco reflejados en los resultados de las evaluaciones, solo un pequeño porcentaje de la población estudiantil obtiene muy buen puntaje, quedando profesores y estudiantes sorprendidos y desanimados, iniciando un nuevo ciclo con la incertidumbre del éxito o el fracaso e interrogándose ¿cuál podría ser la causa de esta situación?

Considero que una de las causas es que se enseña y forma a los jóvenes asumiendo que por ser estudiantes universitarios sus estructuras cognitivas están lo suficientemente desarrolladas para adquirir los conocimientos que les queremos brindar y no tomamos en cuenta que esto no es una verdad absoluta y por tanto se requiere que el docente comprenda cómo aprenden las personas. Gonzáles (2000) menciona.

Ser un docente universitario competente desde una concepción humanista de la educación significa, no sólo ser un conocedor de la ciencia que explica (física, matemáticas) sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología, la pedagogía y la investigación educativa contemporáneas que los capacite para diseñar en sus disciplinas un proceso de enseñanza-aprendizaje potenciador del desarrollo de la personalidad del estudiante.

4.1 EL APRENDIZAJE EN LAS PERSONAS ADULTAS

Respecto al aprendizaje de las personas adultas Malcom Nowkles, citado por Heitkemper, identificó 7 principios de la andragogía (aprendizaje de los adultos). Se hace mención a las características del aprendizaje adulto pues los estudiantes universitarios oscilan en edad entre 15 y 26 años correspondientes a la edad de cruce entre la adolescencia y edad adulta joven y porque estos elementos además ayudan a identificar la importancia del aprendizaje significativo, un aprendizaje aplicable y para este grupo heterogéneo.

Los adultos presentan unas características que deben tenerse en cuenta en los procesos de mediación de su aprendizaje:

Se percibe que son independientes por lo que:

- El profesor que orienta su proceso de aprendizaje debe ser un facilitador que dirige al estudiante hacia los recursos y no la fuente de toda la información.
- Esperan tomar decisiones sobre sus propias vidas y las experiencias de sus aprendizajes y aceptan la responsabilidad de esas decisiones.
- El respeto por la independencia del estudiante se puede reflejar en frases como ¿qué cree usted que necesita aprender de este tema?

La preparación para aprender depende de los cambios en la vida.

- Ven los procesos vitales como problemas a resolver.
- La preparación y la motivación para aprender son altas cuando se enfrentan a nuevas tareas.

Las experiencias pasadas proporcionan recursos para el aprendizaje

- Han practicado el aprendizaje informal durante años
- La motivación aumenta cuando creen que ya saben algo sobre el tema aprendido en experiencias pasadas.

Aprenden mejor cuando el tema tiene un valor inmediato

- Requieren aplicar inmediatamente el aprendizaje
- Los resultados a largo plazo pueden resultar poco atractivos
- Se deben proporcionar objetivos realistas a corto plazo.

Abordan el aprendizaje como solución a un problema

- Buscan varias fuentes de información que los ayude a enfrentarse al problema

- La información no relevante para resolver el problema no es adquirida con facilidad
- Se debe explicar la razón por la que necesita aprender

Se consideran emprendedores

- Aprenden mejor practicando
- Se deben ofrecer demostraciones y prácticas.

Se resisten al aprendizaje cuando las condiciones son incongruentes con sus propios conceptos.

- No aprenden si son tratados como niños al decirles qué es lo que deben hacer.
- Necesitan control y autodirección para mantener la sensación de valor propio.

Por estas características particulares del grupo de adultos, el aprendizaje significativo resulta apropiado en su aplicación.

4.2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Cuando se habla de aprendizaje significativo se hace referencia al aprendizaje donde los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando (Díaz y Hernández, 2002)

Para lograr un aprendizaje significativo se requiere:

- Significatividad lógica del material: el material que presenta el maestro al estudiante debe estar organizado, para que se de una construcción de conocimientos.

- **Significatividad psicológica del material:** para que el alumno conecte el nuevo conocimiento con sus concepciones previas, los comprenda y fomente de esta forma una memoria de largo plazo, porque de lo contrario se le olvidará todo en poco tiempo. Esto significa conseguir que el aprendizaje sea duradero.
- **Actitud favorable del alumno:** ya que el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en donde el maestro sólo puede influir a través de la motivación.

El aprendizaje significativo puede darse por recepción y por descubrimiento (Ausubel, Novak y Hanesian,1996). Por recepción pueden considerarse 3 tipos de aprendizaje significativo

Aprendizaje de representaciones: ejemplo cuando el niño adquiere el vocabulario Primero aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él, sin embargo no los identifica como categorías.

Aprendizaje de conceptos: el niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra "mamá" puede usarse también por otras personas refiriéndose a sus madres. También se presenta cuando los niños en edad preescolar se someten a contextos de aprendizaje por recepción o por descubrimiento y comprenden conceptos abstractos como "gobierno", "país", "mamífero"

Aprendizaje de proposiciones: cuando conoce el significado de los conceptos, puede formar frases que contengan dos o más conceptos en donde afirme o niegue algo. Así, un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos. Esta asimilación se da en los siguientes pasos:

- **Por diferenciación progresiva (subordinado o inclusivo):** cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusores que el alumno ya conocía.
- **Por reconciliación integradora (superordinado):** cuando el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos que el alumno ya conocía.

- **Por combinación:** cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos.

El aprendizaje significativo por descubrimiento hace referencia a aprendizaje en que el alumno debe descubrir este contenido por sí mismo, generando proposiciones que representen soluciones o pasos sucesivos para resolverlos los problemas planteados.

Ausubel, Novak y Hanesian (1996) conciben los conocimientos previos del alumno en términos de esquemas de conocimiento, los cuales consisten en la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad. Estos esquemas incluyen varios tipos de conocimiento sobre la realidad, como son: los hechos, sucesos, experiencias, anécdotas personales, actitudes, normas, etc.

Desde la experiencia personal considero que los estudiantes universitarios en sus procesos iniciales de aprendizaje disciplinar, adquieren el conocimiento por recepción de representaciones y de conceptos, intentando imitar al profesor o su conceptualización, igualando el significado de los términos usados por el profesor con sus referentes y comprendiendo el significado de los conceptos para posteriormente poder organizarlos como proposiciones e interiorizarlos en sus estructuras cognitivas; hasta este momento solo se habla del aprendizaje teórico. Posteriormente, con la problematización del conocimiento se da una construcción mas profunda de éste, que dentro de la teoría de Ausubel se puede relacionar con el significado potencial del conocimiento en donde el estudiante se familiariza con las proposiciones y las interpreta tratando de darles significado. Posteriormente con la vivencia de las situaciones en los entornos de desempeños se desarrolla la reconstrucción individual del conocimiento o lo que Ausubel llama el significado real del conocimiento que es un contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático, dentro de un individuo en particular, como resultado de haber sido relacionado de modo no arbitrario, sino sustancial con las ideas relevantes de su estructura cognoscitiva y de haber interactuado con estas.

Los estudiantes en un principio en sus procesos de aprendizaje iniciales adquieren el conocimiento por recepción de representaciones debido a que es la primera vez que se exponen a un área temática nueva y no tienen las estructuras cognoscitivas formadas para decidir dónde incluir este nuevo conocimiento; sin embargo, no todos los términos se adquieren de manera significativa sino que algunos de ellos son recibidos de forma arbitraria hasta que el tema se desarrolle a profundidad, esta situación se da a pesar de que los estudiantes llegan a la clase con unos conocimientos previos o preconceptos dados por el entorno, pero debido a que éstos no son los más apropiados por su poca profundidad y sustento científico, se podría seguir afirmando que parte de sus procesos de aprendizaje se siguen dando por recepción de representaciones y conceptos y hasta con características de aprendizaje memorístico.

Sin negar que los estudiantes en algunas ocasiones pueden relacionar sus conocimientos con algunos conocimientos previos poco profundos, parte de estos contenidos sencillamente quedan en sus mentes tal y como los recibieron sin generar ningún cambio en sus estructuras cognitivas. Sin embargo, los aceptan así porque consideran que sus fuentes son confiables, cuando menciono las fuentes hago referencia a los docentes de quienes recibieron los contenidos, quedando como aprendizaje memorístico. Posteriormente, con la continuación de las clases hacen nuevas asociaciones entre el conocimiento previo de las anteriores clases generando aprendizaje por recepción de conceptos y proposiciones, pero nuevamente hay una parte de conocimientos que se siguen adquiriendo por recepción.

Finalmente, cuando son expuestos a las prácticas o laboratorios donde se explican los contenidos por procedimientos y ejemplos, ellos pueden hacer una construcción del conocimiento que consiste en tomar el conocimiento que habían recibido por recepción y comprenderlo creando estructuras cognitivas donde van organizando diferentes tópicos del tema y a la postre cuando tienen oportunidad de desempeñarse o enfrentarse a una situación expuesta en la teoría, aun cuando estas situaciones varíen, pueden hacer reconstrucción del conocimiento, y pasar del significado potencial al real, pues esta aplicación del conocimiento adquiere significado en el contexto donde se está utilizando,

ya que es en el contexto donde se da una real interpretación y significado al contenido y a cada palabra que se dijo acerca de éste.

Pienso sin embargo, que cuando el estudiante relaciona la teoría y la práctica hace solo una construcción del conocimiento, para hacer una reconstrucción y encontrarle el significado real, se requiere estar enfrentado solo, a una circunstancia donde deba retomar los conocimientos que tiene en su mente y los procedimientos que alguna vez realizó en las prácticas y encontrarle significado en esa específica situación, acción que se logra dentro del desempeño profesional.

Respecto al conocimiento siempre se recibe del medio externo ya sea del entorno o por medio de otras personas y por eso el estudiante debe hacer su propia reconstrucción, pues el ser humano a medida que se va sometiendo a experiencias o estímulos diferentes de su entorno, va generando a su vez una diferente interpretación a ese conocimiento, esto es debido al grado de madurez de sus estructuras cognitivas. La persona puede enfrentarse varias veces a una situación similar, pero de la madurez de sus estructuras cognitivas dependerá el significado que le de en ese momento. Por tanto, la persona va reconstruyendo su conocimiento a través de las experiencias contextualizadas a las que esté expuesto, y así esta reconstrucción se realiza durante toda la vida.

Por otra parte, la reconstrucción del conocimiento se da a través del aprendizaje reflexivo, pues ésta permite darnos cuenta de la relación entre la teoría, la práctica y los resultados esperados de las dos primeras. Por ejemplo, una persona puede estar expuesta varias veces a un evento, pero solo cuando reflexiona sobre éste, es cuando puede realmente evaluar todos sus componentes y visualizar el conocimiento resultante e interiorizarlo, no solo verle la lógica sino verle el sentido. El docente universitario deberá en su aplicación de esta teoría brindar al estudiante posibilidades de aprendizaje significativo por recepción y por descubrimiento para que este genere proposiciones que represente ya sea soluciones a los problemas que se le planteen o los pasos sucesivos para resolverlos.

Cuando vemos un protocolo de procedimientos, podemos saber cual es el evento, como se aborda el evento y por qué se aborda de esta manera, y esta sería una construcción de conocimientos o un significado potencial, pero una reconstrucción de este solo se daría cuando estamos expuestos al evento, lo analizamos reflexionamos acerca de el y ya no esta construido dentro de nosotros sino reconstruido para nosotros, interpretado por nosotros e interiorizado. Significado real.

4.3 INTERVENCIÓN DOCENTE DESDE LOS PRIMEROS SEMESTRES ACADÉMICOS

Siendo así, los docentes no deberíamos preocuparnos únicamente por los contenidos que los estudiantes adquieren, sino por los procesos cognitivos y metacognitivos mediante los cuales construyen su saber, pues éstos son los que garantizan si el aprendizaje será o no duradero, aplicable y contextualizado. Para esto el docente requiere identificar el nivel de desarrollo efectivo de los estudiantes o sea hasta dónde pueden llegar ellos solos en la interpretación y el análisis de los contenidos y con base en esto brindar las herramientas o elementos adecuados utilizando estrategias de enseñanza que puedan facilitar que los estudiantes logren su desarrollo potencial, o sea la reconstrucción individual del conocimiento.

Dadas las anteriores consideraciones, para lograr aprendizajes significativos y duraderos, el docente universitario debe:

- Indagar los conocimientos previos del alumno, es decir, se debe asegurar que el contenido a presentar pueda relacionarse con las ideas previas pues como lo afirman Ausubel, Novak y Hanesian (1996, 151) *“si tuviera que reducir toda la psicología educativa en un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente”*.

- Planear para el desarrollo de sus clases estrategias de aprendizaje que ayuden al estudiante a relacionar sus conocimientos previos con los nuevos puesto que *“los esquemas de conocimiento de los alumnos son un elemento primordial, ya que el aprendizaje significativo únicamente ocurre cuando quien aprende construye sobre su experiencia y conocimientos anteriores el nuevo conjunto de ideas que se dispone a asimilar” (Cubero, 1995, 11).*
- Ayudar al estudiante a construir significados claros de las palabras y los conceptos y la relación de estos con el conocimiento más amplio que da el contexto de aplicación.
- Organizar los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica, teniendo en cuenta que no sólo importa el contenido sino la forma en que se presenta a los alumnos.
- Considerar la motivación como un factor fundamental para que el alumno se interese por aprender, que el alumno se sienta motivado en su clase, con una actitud favorable y cultive una buena relación con el docente.
- Utilizar ejemplos, por medio de dibujos, diagramas o fotografías, para enseñar los conceptos.

De otro lado, el docente debe recordar que el aprendizaje significativo:

- Produce una retención más duradera de la información.
- Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.
- La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.
- Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.

- Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante.

Finalmente, en la actualidad la formación basada en competencias, busca que el estudiante pueda desarrollar todo su potencial desde el que hacer, como hacer, y con que hacer, en otras palabras unir a la actuación el conocimiento, obteniendo como resultado una actuación eficaz, un adecuado desempeño, y para esto el docente muestra y forma al estudiante para el uso de las posibilidades existentes, a través de la mediación, de forma que trabaje de manera autónoma en su desarrollo profesional y en el proceso de construcción de conocimientos. Posteriormente en sus desempeños, el futuro profesional podrá hacer la reconstrucción del conocimiento desde la aplicación en un contexto determinado.

5. EL ESTUDIO DE CASOS COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA PRÁCTICA DE ADMINISTRACIÓN DE MEDICAMENTOS EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA

El único sitio dónde el éxito viene antes que el trabajo es en el diccionario.

(Autor desconocido)

La administración de medicamentos es una actividad propia de la disciplina de enfermería cualquiera que sea su área de desempeño; ya sea desde el área asistencial, en una institución prestadora de servicios de salud, desde el área comunitaria, dirigiendo los diferentes programas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, desde el área administrativa, coordinando los diversos programas de salud para las comunidades; e incluso cuando se decide dejar de ejercer la profesión, pues en la vida social y familiar un profesional de la salud no estará exento de la posibilidad de ser abordado por la necesidad de alguna persona de saber qué hacer en caso de presentársele alguna alteración de la salud, o al tener dudas sobre para qué sirven los medicamentos inscritos e una receta dada en una consulta médica.

Como profesionales del cuidado y de la docencia, la(o)s enfermera(o)s deben instruir de manera fundamentada a los estudiantes en la importante labor de la adecuada preparación y administración de los medicamentos, pues es una actividad que realizarán a lo largo de toda su vida; se requiere que el aprendizaje al respecto sea perdurable, significativo, trascendente y aplicable en las diferentes situaciones que se le presenten. Por tanto, el presente trabajo pretende mostrar a los docentes y enfermeros interesados en la trasmisión y construcción continua de este conocimiento, una propuesta de enseñanza que ayude a lograr tal cometido.

Es importante en primer lugar tener en cuenta que para la enseñanza de la adecuada preparación y administración de los medicamentos se necesitan estrategias de enseñanza y aprendizaje que se caractericen por: tener intencionalidad y, por tanto, lograr la reciprocidad o la implicación de los estudiantes en las actividades que se propongan; han de favorecer la trascendencia de las acciones de formación, esto es, los estudiantes

deben identificar que lo aprendido será útil y podrá ser aplicable en situaciones futuras de la vida profesional, familiar y aún social. Igualmente, será importante: presentar experiencias y contenidos significativos que den sentido a todas las acciones de estudiantes y del docente; proporcionar experiencias donde los estudiantes sientan que son capaces de hacer frente a situaciones propuestas y tomar decisiones acertadas; tener en cuenta las diferencias individuales y psicológicas de los alumnos y favorecer la planificación de sus acciones y el logro de los objetivos de formación.

Para lograr lo anterior se requiere del empleo de las estrategias de enseñanza organizativas, que se caracterizan por permitir crear ambientes adecuados para la participación del estudiante de manera individual y grupal. Entre estas estrategias pueden resaltarse la lectura comentada, **las preguntas**, el trabajo en grupo y la resolución de problemas. También conviene utilizar estrategias cognitivas como la **pregunta**, el estudio de **casos**, la discusión guiada, los resúmenes, los ejercicios y los mapas mentales que apoyan el desarrollo de los procesos mentales, competencias cognitivas y metacognitivas de los estudiantes, facilitando la construcción de conceptos y el procesamiento de la información, la relación de la nueva información con el conocimiento previo, lo que puede ser muy favorable para el caso que nos ocupa puesto que en la práctica de medicamentos se requiere vincular los contenidos de los protocolos con la realización de los procedimientos para lograr un aprendizaje significativo, la evaluación constante, la comprensión de los contenidos y procesos, la identificación de los errores y la respectiva retroalimentación en el proceso de aprendizaje para su posterior aplicación en otros contextos o situaciones. Sin embargo, en este capítulo se mostrará el estudio de casos como estrategia que puede favorecer el aprendizaje significativo en la práctica de Preparación y Administración de medicamentos que cursan los estudiantes de la carrera de Enfermería.

5.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA ESTRATEGIA

5.1.1 Estudio de casos:

Esta estrategia de enseñanza aprendizaje consiste en una indagación empírica que, según Robert Yin citado por Márquez (2009): "Investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse".

Corredor, Arbeláez y Pérez (2009:134) definen el estudio de caso como el procedimiento dirigido a:

“presentar a los estudiantes una situación real para que la analicen y examinen de forma sistemática, lo comprendan, elaboren conclusiones y tomen decisiones en consecuencia” Con el estudio de casos el estudiante se enfrenta a un reto, un desafío, un problema que, debe ser comprendido, valorado y resuelto por el grupo mediante un diálogo abierto y argumentado. Se presenta al estudiante una situación que le describe un caso de la vida profesional y debe ser capaz de analizar los hechos, identificar las variables implicadas, las relaciones entre éstas. El caso tiene que ver con un área específica de conocimiento o de la actividad profesional y mediante una discusión en grupos de trabajo se debe llegar a un análisis o decisión razonada en relación con el caso. Para la resolución del caso se requiere el diálogo abierto y argumentado, el análisis crítico, la toma de decisiones, el trabajo individual y grupal”.

Todos estos elementos muestran que esta estrategia resulta adecuada para el aprendizaje de la preparación y administración de medicamentos ; Según Corredor, Pérez y Arbeláez (2009, 135), el uso de esta estrategia permite:

- El análisis crítico de las situaciones.
- Planteamientos de hipótesis
- La defensa de posiciones con argumentos claros
- La toma de decisiones
- El contraste de posiciones propias con las de los demás compañeros.

5.1.2 Propósitos de aplicación del estudio de casos:

Según Corredor, Pérez y Arbeláez (2009,138) la aplicación del estudio de casos como estrategia didáctica tiene, entre otros, los siguientes propósitos:

- *Recopilar gran cantidad de datos detallados y esenciales alrededor de casos que suelen ser escasos o tienen un nivel de complejidad alto.*
- *Fomentar el uso de diversas técnicas para la recolección de información que contribuya al análisis y toma de decisiones o hallazgo de las soluciones correspondientes.*
- *Mejorar las capacidades de los estudiantes para la selección, organización, el análisis y la síntesis de información relevante.*

- *Familiarizar a los estudiantes con temas novedosos y situaciones de su vida profesional.*
- *Favorecer la comprensión de los fundamentos teóricos en los que se sustenta el análisis y la solución del caso.*
- *Desarrollar las facultades intelectuales, funciones cognitivas y metacognitivas, así como competencias actitudinales y axiológicas.*
- *Desarrollar habilidades sociales para el trabajo colaborativo como el reconocer al otro, saber escuchar, tolerar diversas posiciones y argumentos.*

Para evidenciar la efectividad del método Birx, Foster Y Johnson citados por Herreid 2005 en su artículo ***Uso de casos estudio para la enseñanza de la ciencia*** enuncia los resultados de un meta-análisis de más de 1200 estudios en los cuales los investigadores compararon el rendimiento de los estudiantes educados con el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo (incluyendo casos estudio) versus aquellos enseñados con métodos de clase tradicionales, que mostró que el aprendizaje cooperativo promueve un mejor aprendizaje y una mayor retención en las habilidades verbales, matemáticas y físicas y los estudiantes disfrutaban más las experiencias, poseen mejores actitudes hacia los temas, desarrollan habilidades sociales mejores, poseen mejor capacidad de expresión y son más tolerantes a los puntos de vista diferentes que aquellos bajo el estilo tradicional de charlas.

5.1.3 Tipos de estudio de casos y características de los mismos

Los estudios de casos tienen unas características entre las cuales se Corredor, Pérez y Arbeláez (2009:135-136), resaltan:

- *Describen situaciones en un entorno, institución, empresa, organización, que deben ser reales. Deben incluir información sobre el contexto, los actores, sentimientos, las acciones y actitudes involucradas.*
- *Debe ser claro y comprensible y de lectura fácil.*
- *Debe motivar e interesar a los estudiantes por el tema, y su análisis debe facilitar la participación de los estudiantes y el desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas, actitudinales y axiológicas.*
- *No debe sugerir soluciones*

- *Debe posibilitar el planteamiento de preguntas, interrogantes, interpretaciones y soluciones en los estudiantes.*
- *Tener un límite de tiempo para su análisis y toma de decisiones.*
- *La descripción del caso debe tener una fundamentación teórica*
- *El análisis debe estar orientado al logro de los propósitos educativos planteados.*

La aplicación de la estrategia estudio de casos requiere la formulación de situaciones reales del entorno en que se esté trabajando con los estudiantes para motivar su interés y participación, el caso debe describirse en un texto de corta extensión como lo sugiere **Herreid** (2005) “Entre una y tres páginas funciona bien para la mayoría de los instructores, siendo una cantidad adecuada para ser cubierta en un periodos de clase. Sin embargo, algunos casos excelentes pueden ser extendidos a varias semanas o hasta a un semestre completo”.

Los estudios de casos también se pueden clasificar según los propósitos de la enseñanza, así encontramos algunas clasificaciones sintetizadas por Corredor, Pérez y Arbeláez (2009:133-137):

Por su naturaleza intrínseca, los casos pueden ser:

- Cuantitativos
- Cualitativos
- De incidentes críticos
- De simulación

Desde el punto de vista general partiendo de la misma situación, los casos pueden ser:

- Tipo 1
- Tipo 2

- Tipo 3

Según el objetivo de aprendizaje los casos pueden servir para:

- Resolver o analizar un problema o tomar o analizar una decisión
- Realizar una evaluación
- Ilustrar una temática.

5.1.4 Posibles etapas para el uso del estudio de casos como estrategia didáctica

Por otra parte para su desarrollo en el aula de clase es indispensable la planificación de las actividades a realizar; en primera instancia efectuar la lectura y el análisis del caso por cada uno de los estudiantes, posteriormente realizar este análisis y discusión del caso en grupos colaborativos para llegar a consensos respecto a las soluciones generadas y por último, organizar la discusión del grupo en general para socializar las conclusiones a las que llegó cada grupo colaborativo, construir las soluciones más óptimas según los aportes y argumentos de cada grupo, siempre contando con la mediación del docente.

Podemos mencionar 3 etapas para el desarrollo del caso (Corredor, Pérez y Arbeláez, 2009,139):

A. Preparación. En esta etapa se:

- Describen los propósitos educativos y las competencias que se busca desarrollar con el análisis del caso.
- Selecciona o redacta el caso haciendo uso de diferentes fuentes documentales, la experiencia o la consulta a expertos o bases de datos.
- Orienta la formación de los grupos para el trabajo colaborativo

B. Aplicación de la estrategia. En esta etapa se:

- Socializa le propósito de la actividad.

- Expone en forma clara el caso y las condiciones para su análisis y solución, el análisis y la comprensión del caso por cada uno de los estudiantes.
- Inicia el trabajo en grupos colaborativos para el estudio y análisis del caso, y la elaboración de las conclusiones alrededor del caso estudiado.

C. Evaluación. A esta última etapa corresponde:

- La puesta en común de las conclusiones de cada uno de los grupos de trabajo mediante la argumentación, el debate y la construcción de las soluciones más óptimas.

5.1.5 Roles del profesor y de los estudiantes en el uso del estudio de casos en el aula

Corredor, Arbeláez y Pérez (2009,139-140) afirman que para el éxito del uso del estudio de casos como estrategia en el aula de clase, es importante que el profesor:

- presente el caso y justifique su selección
- exprese los propósitos educativos de la actividad
- medie la preparación, aplicación y evaluación de la estrategia
- estimule el análisis individual del caso y dinamice la actividad en los grupos colaborativos
- monitorice el proceso para plantear cambios en caso de no obtener los resultados propuestos.
- Formule durante la discusión preguntas que soporten un análisis riguroso y un proceso de toma de decisiones.
- Mantenga con los alumnos una relación sincera, afable, informal y democrática.
- Conceda la palabra a los alumnos y promueva que todos participen, pero sin que nadie acapare la conversación.
- Lleva al grupo de una etapa a otra, sintetizando progresivamente lo que descubra el grupo, evitando exponer ideas personales.
- Utilice el tablero para resumir y clarificar, cronometrando el tiempo.

Para el desarrollo de la estrategia se requiere por parte del profesor

- Conocimiento de la metodología propia del método del caso.
- Hacer investigación acerca de situaciones reales.
- Redactar el caso para presentarlo como documento ante el grupo.
- Conducir la participación de los alumnos y cuidar el comportamiento del grupo.

Dado que el método es dinámico el docente actúa como facilitador del proceso, orientando la discusión en los momentos en que ésta se pudiera desviar de los objetivos de aprendizaje.

Al **estudiante** como protagonista del proceso de aprendizaje, le corresponde:

- ser activo
- trabajar cooperativamente
- entender claramente la tarea y el tiempo para realizarla
- comprometerse en la realización de la tarea
- ser consciente de su propio estilo de aprendizaje para utilizarlo de forma efectiva creando simultáneamente una estructura de conocimiento
- ser responsable de su proceso de aprendizaje.
- Seguir un método preciso para buscar causas, consecuencias y soluciones en un hecho concreto.
- Analizar detenidamente todos los detalles de un hecho concreto.
- No precipitar sus conclusiones, evitando el prejuicio, la impulsividad y la superficialidad.
- Entrenarse sistemáticamente en un enfoque maduro y objetivo de problemas que en el futuro pueden presentársele en la vida real.
- Considerar varias “soluciones correctas” para un mismo problema.

En esta estrategia es necesario tener en cuenta que el estudiante es el protagonista y el docente es el mediador de aprendizaje, por tanto es necesario conocer que es lo que se evalúa en la estrategia.

La **evaluación** del estudiante en la estrategia estudio de casos centra en dos aspectos fundamentales:

A .La participación en clase.

Algunos de los criterios que pueden ser utilizados para observar la participación del alumno son:

- Su capacidad para saber escuchar.
- Su disposición para interactuar con otros miembros de la clase.
- La relevancia y pertinencia de sus aportaciones o intervenciones durante la discusión.
- La relación de sus aportaciones o intervenciones con los comentarios de los otros participantes.
- Su capacidad para distinguir entre diferentes tipos de datos (por ejemplo: hechos, opiniones, creencias, conceptos).
- Su deseo de probar nuevas ideas, en lugar de simplemente emitir comentarios seguros (por ejemplo: repetición de los hechos del caso sin análisis ni conclusiones).

B. Evaluaciones escritas.

Los casos, pueden también ser utilizados como recurso de evaluación de conocimientos, actitudes y valores que el estudiante manifiesta en el análisis que realiza y las soluciones que da en cada caso.

5.2. UNA PROPUESTA PARA LA UTILIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS

5.2.1 Situación de aula

Los estudiantes de cuarto semestre de Enfermería de la Universidad Industrial de Santander cursan por el núcleo temático Cuidado a la Familia, Gestante y Recién Nacido y realizan sus prácticas en el Hospital Universitario de Santander - HUS en áreas como sala de partos y alto riesgo obstétrico. Adicional a estas prácticas, debido al cambio curricular, se incluyó la práctica de medicamentos cuya fundamentación teórica se realiza durante el semestre anterior, por lo que se solicita a los estudiantes que revisen los contenidos vistos en esas clases ya que no solo se abordó el estudio de los conceptos necesarios para el desarrollo de la práctica, sino también se desarrollaron ejercicios sobre cálculos de medicamentos y se realizaron laboratorios sobre la aplicación de medicamentos en diferentes áreas corporales y por diferentes vías.

Durante la práctica, que tiene una duración de cuatro días (24 horas), se organizan los estudiantes en grupos de 5 o 6, se realiza una inducción al servicio para que los estudiantes conozcan el espacio de práctica, dónde se encuentran los implementos y los ubiquen rápidamente en caso de necesitarlos, se muestra y explican cuáles son los diferentes sistemas para la administración de medicamentos (buretroles, equipos, bránulas, catéteres), o sea los insumos, y se menciona su correcto funcionamiento. Posteriormente, se realiza una demostración de la correcta forma de preparar medicamentos dependiendo si es una ampolla, frasco ampolla, vial y sobre su adecuada administración según la vía (oral, inhalada, por sonda orogástrica, catéter central o periférico). Adicionalmente se solicita a los estudiantes que lean 3 protocolos sobre el manejo de catéter central, catéter periférico y administración de medicamentos, dos de los cuales solo serían un repaso pues los vieron el semestre anterior, lectura que los apoyará en la resolución de unos casos clínicos relacionados con la administración de medicamentos. La práctica se inicia administrando los medicamentos de un horario, ejemplo el de las 10 de la mañana y luego durante los siguientes días de práctica se administran los medicamentos de 8, 10 y 12 de la mañana con el fin de que los estudiantes tengan oportunidad de aprender a preparar y administrar los fármacos.

Sin embargo, en esta experiencia de formación al evaluar los conocimientos previos que deben poseer los estudiantes para asumir con éxito la preparación y administración de medicamentos durante los días de práctica, se detecta que solo 1 de cada 5 estudiantes de la práctica responde las preguntas y resuelve los ejercicios prácticos relacionados con goteos, infusiones y dosis. Los alumnos a pesar de expresar que la práctica les parece

interesante y muy útil en su vida profesional, no realizan una lectura de los protocolos, ni de sus apuntes del semestre anterior y, por tanto, tampoco pueden enunciar las contraindicaciones de la administración de los medicamentos según las vías, mucho menos argumentarlas. Los alumnos demuestran comprensión cuando se les realizan las demostraciones sobre la forma de abordar problemas como oclusión del catéter periférico, aire en los equipos de goteo, posición de los miembros superiores para el paso del medicamento y manejo de catéteres centrales, pero al enfrentarse con la situación real, sus acciones no obtienen buenos resultados, que normalmente se presentan por el temor que les genera la realización de estas actividades.

Además, el nerviosismo demostrado en el desarrollo de las actividades y los resultados no óptimos obtenidos por los estudiantes durante la práctica, también son derivados de la actitud permanente que tienen los estudiantes de realizar los trabajos solicitados sobre la fecha establecida para su entrega, algunos estudiantes hasta piden permiso para imprimirlos; en estos trabajos se evidencia una pobre lectura o que los realiza solo una persona del grupo pues al preguntar sobre el mismo, todos los alumnos de cada grupo no pueden dar la respuesta correcta. Realmente, el liderazgo durante la práctica se evidencia en la persona que demuestra una buena fundamentación derivada de los conocimientos previos que tiene por la lectura de los textos citados anteriormente.

Al preguntar a los estudiantes sobre la situación, veo gran desmotivación por la lectura, falta de compromiso con la práctica a pesar de que las competencias a desarrollar son socializadas durante la inducción. Los alumnos prefieren el aprendizaje receptivo, la demostración de procedimientos lo que no genera liderazgo pues no hay apoyo teórico para la argumentación y por este mismo motivo se lanzan a responder las preguntas del docente en son de adivinanza, de ensayo y error, comentan no recordar el tema por haberlo visto el semestre anterior, por lo que puede afirmarse que quizás incluir la práctica en el semestre anterior puede ser una estrategia apropiada para lograr una mejor relación teoría-práctica. Sin embargo, los estudiantes aceptan no dedicar suficiente tiempo al estudio durante esta práctica, dados sus otros compromisos académicos.

Ante esta situación, el docente ha cambiado el orden de aplicación de las estrategias y ha realizado diferentes acciones para motivar la lectura y facilitar el avance en la práctica, estimular el interés de los estudiantes, ofrecerles oportunidades de éxito para elevar su autoestima y mejorar su desempeño. En resumidas cuentas ha puesto en práctica el hecho de “ser un profesor reflexivo que busca conocer, comprender y tener claves y patrones para analizar sus propias prácticas docentes, y estén decididos a transformarlas mediante propuestas innovadoras...” (Corredor, Arbeláez y Pérez, 2009:24). En este sentido el docente media el aprendizaje mediante: (1) la realización de una inducción

donde se explica el funcionamiento del servicio, las funciones de la enfermera en la administración de medicamentos, los insumos que maneja y su adecuado uso; (2) la planificación casos clínicos sobre la administración de medicamentos; (3) la demostración de la adecuada administración de medicamentos; (4) la socialización de las competencias a alcanzar durante la práctica; (5) el aumento gradual de los niveles de dificultad según se avance en la práctica; (6) la realización durante la primera práctica de la lectura de un protocolo en el mismo sitio de práctica pero los estudiantes no estuvieron muy receptivos y les pareció tedioso; (7) La consulta al grupo anterior que cosas de la práctica consideran que debieran modificarse y se aplicaron en la siguiente práctica; (8) el desarrollo de la lectura de las actividades y experiencias a realizar para enfocar al estudiante en las metas a lograr.

Sin embargo, en las prácticas ha faltado que el profesor evalúe el conocimiento previo de los estudiantes que las vayan a realizar, no dar como un hecho la comprensión de los contenidos porque los estudiantes los han recibido desde el semestre anterior. Identificar las concepciones previas permitirá al docente dar coherencia a los contenidos y darse cuenta de la complejidad de éstos para los estudiantes y responder a lo que afirman Ausubel Novak y Anesian (1996,151) al afirmar que “de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe, averigua esto y enseña en consecuencia”

Finalmente, en relación con esta situación de aula, quizás falta por parte del docente analizar detenidamente cuáles son las motivaciones e intereses de los estudiantes en esta práctica y por esto se ha generado que los estudiantes no respondan activamente a las actividades propuestas durante el proceso. Otro factor sería que el profesor señalara menos el error y la incompetencia de sus estudiantes y buscara más opciones u oportunidades de éxito, así mismo implicarse más en el acompañamiento de las lecturas para evaluar su comprensión y no solo en la exigencia de la entrega de los trabajos y ejercicios, ayudar al estudiante a planear sus objetivos de acuerdo con el tiempo de práctica. Es igualmente necesario que el profesor muestre al estudiante técnicas para recordar y memorizar mejor los contenidos, evitar el olvido y fomentar el conocimiento de la propia comprensión y los procesos mentales necesarios para conseguirla. De otro lado, los estudiantes han de comprender la importancia de realizar la práctica con conocimientos teóricos previos para poder dar respuestas claras y concisas y tener un control de estas y planear permanente y sistemáticamente las tareas.

5.2.2 Elección y propósitos de uso de la estrategia

Como lo mencioné anteriormente la estrategia **Estudio de casos** es la que reúne más elementos para responder a las necesidades del docente y estudiantes en el desarrollo de

la práctica, pues tiene que ver con un área específica del conocimiento o de la actividad profesional, se puede trabajar en grupos para que la solución del caso sea mas completa y considere diversos puntos de vista; así mismo, motivaría a los estudiantes por la lectura, ya que exige que relacione el contenido teórico y perciba su importancia para la atención oportuna y adecuada de las personas a su cuidado, promovería el desarrollo cognitivo y metacognitivo debido a la puesta en evidencia de las competencias y a los procesos de reestructuración del conocimiento que se pueden dar. Adicionalmente, el uso de esta estrategia permite el planteamiento de **preguntas** cuya adecuada mediación favorecería la autorregulación del proceso por parte de los estudiantes puesto que se realiza el análisis y la toma de decisiones, fomenta la argumentación y hace posible un aprendizaje duradero, que se puede percibir en la aplicación del conocimiento a otros casos similares, en otras palabras se generarían conocimientos trascendentes, más allá del espacio de práctica y de la experiencia de formación.

Por otra parte, el docente al mediar el desarrollo del caso podría evaluar los conocimientos previos de los estudiantes para apreciar su nivel de comprensión y la posibilidad de conexión con los nuevos conocimientos y así facilitar material significativo adicional durante la práctica, de forma que las actividades desarrolladas sean más coherentes disminuyéndose el nivel de complejidad e incertidumbre en los estudiantes. Adicional a esto el docente también podrá enfocarse en la realización de actividades que involucren casos que permitan al estudiante evidenciar oportunidades de desempeño exitosas fomentando en ellos el liderazgo.

Además, como los casos son situaciones reales, durante las prácticas se lograría disminuir el temor pues se habrá trabajado con anterioridad en algunos de estos sucesos y detectado los errores conceptuales previos realizando su respectiva retroalimentación y aprendizajes que sean necesarios

Los propósitos que tendrá el uso de la estrategia en este tipo de prácticas son:

- Favorecer el trabajo en grupo.
- Motivar a los estudiantes en la realización de lecturas relacionadas con la administración de medicamentos.
- Promover el desarrollo cognitivo y metacognitivo mediante la aplicación de conocimientos previos en el análisis y solución de casos relacionados con la preparación y administración de medicamentos.
- Fomentar la argumentación en ejercicios de estudio de casos con base en textos leídos.

- Fomentar la confianza del estudiantado en la intervención directa a la persona en la administración de medicamentos por sus diferentes vías.

5.2.3 Competencias que se pretende reforzar:

Al final de la experiencia en la que se tenga en cuenta el uso del estudio de casos como estrategia de enseñanza, el estudiante ha de mostrar que:

- Comprende la clasificación de los medicamentos según el tratamiento de las enfermedades.
- Identifica las diferencias en la preparación de los medicamentos según sus presentaciones.
- Aplica adecuadamente los medicamentos utilizando las vías correctas en su administración.
- Utiliza la consulta y discusión en la toma de decisiones respecto al tratamiento farmacológico.
- Usa racionalmente los recursos institucionales.
- Se comunica en forma respetuosa con sus compañeros, con el profesor y con los pacientes.

5.2.4 Contenidos a trabajar

Las temáticas a trabajar en los casos tienen relación con:

- Clasificación de medicamentos según tratamiento de enfermedades.
- Administración de medicamentos.
- Vías de administración de medicamentos.
- Elementos utilizados en la administración de medicamentos.
- Diluciones.
- Protocolos de enfermería manejo de catéter venoso central, manejo de catéter venoso periférico y administración de medicamentos.

5.2.5 Actividades a desarrollar en el aula

Las actividades que se sugiere desarrollar durante la práctica cuando se plantee el Estudio de casos, son:

- Presentación de la temática a trabajar y de las actividades a realizar durante el tiempo en aula y la práctica de administración de medicamentos.
- Motivación del profesor a los estudiantes sobre la estrategia a utilizar, en este caso el **Estudio de casos y la pregunta**, como estrategias que fomentan el análisis, el aprendizaje significativo y duradero, además de la posibilidad de aplicación del conocimiento durante la realización de la práctica. En este caso es importante dar una orientación sobre en qué consisten estas estrategias y el papel que le corresponde a los estudiantes para una acertada utilización de las mismas con miras a lograr aprendizajes duraderos.
- Facilitar previamente a los estudiantes el material de lectura (protocolos del hospital: administración de medicamentos, manejo de catéter venoso central, manejo de catéter venosos periférico).
- Aclaración de dudas o inquietudes respecto al material dado para la lectura.
- Asignación de guía de casos por grupos para su solución y posterior exposición al resto del salón.
- Mediación constante del docente durante todo el proceso de solución de casos por parte de los grupos para evaluar sus conocimientos previos y su grado de comprensión del material dado con anterioridad. Igualmente, será necesario atender a las preguntas de los grupos, evaluar el trabajo de cada grupo en el análisis de los casos y realimentarlo según la dinámica que se vaya dando en cada uno de ellos.

5.2.6 Actividades a desarrollar en la práctica:

Durante la práctica se realizarán las siguientes actividades:

- Presentación del servicio noveno piso para facilitar la ubicación de los estudiantes y la toma de elementos necesarios para la administración de medicamentos.
- Lectura y análisis de las competencias que se espera lograr durante la práctica.
- Entrega de listado de medicamentos usados frecuentemente en este servicio para que durante los días restantes de práctica consulten acerca de ellos y realicen un cuadro

con: nombre del medicamento, dosis, efectos, efectos secundarios, efectos adversos, contraindicaciones y aspectos especiales a tener en cuenta por la enfermera.

- Entrega de casos de aplicación de medicamentos cuya solución requiere lectura de los protocolos de la institución de salud.
- Entrega de la guía para el análisis de historia clínica y relación del tratamiento farmacológico con la enfermedad o alteración de la salud de la persona escogida.
- Se recordarían los casos analizados para aplicarlos en las intervenciones y realizaría constantemente **preguntas** para conocer los conocimientos adquiridos por los estudiantes, sus fortalezas y debilidades.
- Socialización de actividades a realizar en un día de práctica normal.
- Demostración de la adecuada preparación de medicamentos y su administración por parte del docente.
- Asignación de tarjetas de medicamentos a estudiantes para su proceso individual de preparación y administración de los medicamentos.
- Desarrollo del trabajo por parte de los estudiantes según la guía de trabajo y Asesoría permanente del docente para la aclaración de dudas.

5. 2.7 Papeles del profesor y de los estudiantes

Para el adecuado desarrollo de las prácticas clínicas el profesor debe:

- ☞ Presentar la temática a tratar, “administración de medicamentos”
- ☞ Motivar a los estudiantes a participar de la actividad mostrando los beneficios de la estrategia estudio de casos en la administración de medicamentos.
- ☞ Presentar y explicar la estrategia a utilizar y las guías a desarrollar.
- ☞ Explicar las guías dadas para el aprendizaje de la administración de medicamentos y los tiempos de entrega de cada una de ellas.
- ☞ Entregar una parte del material para lectura e indicar la ubicación de la otra parte del material y horarios de atención en la subgerencia de enfermería.
- ☞ Acordar los tiempos para la asesoría correspondiente para cada trabajo.
- ☞ Realizar la demostración en la práctica de la adecuada preparación de medicamentos y su administración.

- ☞ Socializar las competencias que se espera lograr durante la rotación por el noveno piso.
- ☞ Asignación del trabajo a realizar en cada día de práctica para cada uno de los estudiantes.
- ☞ Entregar a tiempo la evaluación de cada trabajo asignado con su correspondiente auto evaluación.
- ☞ Evaluar todo el proceso desde teniendo en cuenta el logro de las competencias y los propósitos de la estrategia previamente establecidos de manera grupal e individual.

Así mismo, corresponde al estudiante:

- ☞ Realizar el repaso previo de los conceptos estudiados en los semestres anteriores sobre la preparación y administración de medicamentos.
- ☞ Asistir a las clases programadas para abordar la temática.
- ☞ Participar activamente en las actividades propuestas en el aula y la práctica de administración de medicamentos.
- ☞ Desarrollar las guías asignadas para el aprendizaje de la administración de los medicamentos
- ☞ Utilizar los tiempos de las asesorías para el avance en el trabajo de las guías
- ☞ Mostrar durante la realización de los procedimientos y con la argumentación correspondiente el aprendizaje de la adecuada administración de medicamentos.
- ☞ Entregar puntualmente los trabajos solicitados por el docente en el plan de trabajo para su correspondiente retroalimentación.

5. 2.8 Guías de trabajo.

ADMINISTRACION DE MEDICAMENTOS.

Propósito del trabajo

Relacionar los contenidos de los protocolos respecto a la administración de medicamentos en situaciones reales de la práctica

Situaciones para resolver:

Lea atentamente, analice y resuelva las siguientes situaciones:

1. La señora María debe tomar una tableta de analgésico y un jarabe para la tos, ella tiene dificultad para tragar tabletas así que la enfermera decide triturar el medicamento. La tableta es de sabor amargo.

Responda:

- a. ¿Cuántos mililitros de agua usaría para mezclarla?
- b. ¿Cual de los 2 administraría primero y porqué?
- c. Si tuviera restricción de líquidos cuántos mililitros de agua adicionales le ofrecería?

2. El señor Pedro tiene dificultad para tragar el alimento por lo que la enfermera pasó una sonda orogástrica y ahora debe administrar un medicamento en presentación de tableta, ya fue mezclado en 20 mililitros de agua.

- a. ¿Como comprobaría la enfermera la permeabilidad de la sonda oro gástrica?
- b. ¿Con cuántos centímetros lava la sonda post administración de la medicación?
- c. Posterior al paso del medicamento ¿por cuánto tiempo debo dejar cerrada la sonda si esta se encontrara a drenaje? Y esto en que beneficiaria el tratamiento?
- d. Si la persona se está alimentando por esta sonda ¿cómo se procede? Y ¿por que?.

3. El señor Juan presenta una enfermedad pulmonar que requiere como tratamiento 2 puff d Salbutamol inhalado (broncodilatador) cada 8 horas y Beclometasona inhalado 3 puff cada 12 horas.

- a. ¿Cuál medicamento aplico primero y por qué?
- b. ¿Cuánto tiempo espero para la aplicación de un nuevo puff del mismo medicamento?
- c. ¿Cuánto tiempo espero para la aplicación de un medicamento inhalado diferente?
- d. En personas que no controlan el proceso inspiratorio ¿cuántas respiraciones contabilizo?

4. Don Juan requiere que se le administren unas gotas vía nasal.
- a. posterior a la aplicación se le debe indicar a la persona que no se debe sonar hasta pasados_____ minutos. ¿Cuál es el motivo de la espera?
5. El señor pedro requiere la administración vía ótica de un tratamiento para la infección de oído al valorar el oído se evidencia un exudado líquido moderado.
- a. para la visualización del canal auditivo en adultos, ¿cómo realizo la tracción del helix?
- b. ¿Cómo procedo cuando en el oído existe presencia de exudado?
- c. Posterior a la aplicación del medicamento cuánto tiempo le solicito que mantenga la cabeza del lado de la aplicación?
6. Doña Dora requiere que se le administre un analgésico intramuscular, la enfermera verifica que no haya contraindicaciones para el uso de esta vía, eligió para la aplicación la región deltoidea.
- a. ¿Qué contraindicaciones pudo haber recordado la enfermera para la administración intramuscular de medicamentos?
- b. ¿Cuántos mililitros de medicamento se pueden aplicar en esta zona?
7. La señora Lorena requiere para su tratamiento de diabetes la aplicación diaria de insulina por tanto la enfermera debe saber.
- a. ¿Cuáles son las áreas corporales adecuadas para la aplicación de la medicación subcutánea y porqué?
- b. ¿Cuál es el volumen máximo de líquido que se debe aplicar por esta vía?
- c. ¿Qué debe la enfermera hacer para evitar complicaciones en el tejido subcutáneo por el uso de esta vía?
- d. Menciones 4 complicaciones que se pueden presentar por el uso de esta vía y defínalas.

8. A la señora María se le iniciará tratamiento antibiótico con penicilina y se requiere hacer prueba de sensibilidad.

- a. para la vía intradérmica ¿cuántos mililitros puedo administrar máximo?
- b. ¿Con cuántos miligramos de medicamentos debo realizar la prueba?
- c. ¿Cuánto tiempo debo esperar para evidenciar el resultado?
- d. ¿Cuándo considero que es positiva?

9. ¿Cuáles son las complicaciones del cateterismo venoso periférico?

10. ¿Cada cuánto tiempo realizo el cambio de equipos de administración de medicamentos?

11. Respecto al manejo del catéter venoso central:

- a. ¿Cada cuánto tiempo se cambian llaves y equipos conectados a el catéter?
- b. ¿Cada cuánto tiempo cambio el equipo de nutrición parenteral?
- c. Cuándo se suspenden farmacias vasoactivos insulina, heparina, ¿cómo debo proceder antes de iniciar otro medicamento?
- d. Para la administración de medicamentos de emergencia ¿cuál vía utilizo?
- e. ¿En que consiste el método SASH para la permeabilización del catéter?

12 Mencione cuáles son las complicaciones del catéter venoso central.

13 mencione el uso y la administración de medicamentos adecuada por cada una de las vías de un catéter central trilumen: vía proximal, medial, distal.

La guía anterior se entregará en el segundo día de rotación.

Los protocolos se encuentran en la subgerencia de enfermería ubicada en el segundo piso del hospital en horario de oficina. 8-12am y 2-6pm.

Guía: 2

Medicamentos más utilizados en el servicio de cirugía general.

Propósito:

- Conocer los medicamentos más utilizados en el servicio y su efecto en el organismo.
- Conocer las reacciones fisiológicas que presentan las personas una vez se les ha administrado algún medicamento, de forma que sea posible prever posibles complicaciones del estado de salud.
- Evaluar la acción terapéutica de los medicamentos en las personas una vez se les ha administrado.

Actividad:

Posterior a la revisión bibliográfica de los fármacos cada estudiante relacionará la información encontrada en un cuadro que resumirá los siguientes aspectos:

Nombre del medicamento, acción farmacológica, efectos secundarios. Efectos adversos, contraindicaciones y cuidados especiales de enfermería.

Analgésicos

Dipirone, Tramadol, Acetaminofen, Diclofenaco, Aspirina

Antibióticos antifúngicos.

Metronidazol, Oxacilina, Ceftriaxona, Ciprofloxacina, Ampicilina, Vancomicina,
Gentamicina, Meropenem, Clindamicina, Piperacina, Fluoxetina, Amikacina
Penicilina, Cefazolina, Fluconazol

Medicamentos de acción gástrica

Omeprazol, Bisacodilo, Ranitidina, Metroclorpramida, Sucralfate.

Broncodilatadores

Salbutamol, Bromuro De Ipatropio

Corticoides

Prednisolona, Beclometasona

Este trabajo se realizará de forma progresiva, cada día de rotación a partir del segundo día, se realizará la entrega y evaluación verbal de un grupo farmacológico.

- **Segundo día de rotación: analgésicos**
- **Tercer día de rotación: antibióticos y antifúngicos**
- **Cuarto día de rotación: medicamentos de acción gástrica, broncodilatadores y corticoides**

Guía: 3

Caso clínico.

Propósito.

Relacionar el uso de los medicamentos, como tratamiento a las afecciones de salud de las personas en situaciones reales.

Actividades: en parejas.

1. Escoger un caso de su interés particular dentro de los socializados en la entrega de turno.
2. Realizar un análisis de la historia clínica desde el ingreso de la persona al servicio de hospitalización hasta el momento actual, para lo cual se recopilará la siguiente información:
 - motivo de ingreso

- diagnósticos médicos
- exámenes y resultados de exámenes
- medicamentos utilizados en el tratamiento. Con la justificación del uso de estos en el manejo del caso.

Esta información la deben enviar al correo de la docente mínimo 2 días antes de la práctica para revisarla y realizar las respectivas observaciones.

Por medio de un sorteo, que se realizará el primer día de rotación, elegiremos el primer, segundo y tercer grupo, para exposición del caso.

Por último mencionar que desde mi experiencia como docente he evidenciado que el uso de la estrategia de estudio de casos es la que ha permitido a los estudiantes mayor desarrollo de estructuras cognitivas y contextualización del conocimiento, los ha motivado en la realización del trabajo individual, grupal y sobre todo les ha permitido crecer como personas al aprender a escuchar y tolerar las respuestas del otro. Y es porque la estrategia estudio de casos en últimas está vinculada con la propia experiencia humana.

Para reflexionar Carlos Hernández (2002 :39) expresa:

“ La diferencia entre una formación orientada a la indagación permanente y a la construcción de conocimientos y una formación orientada a la solución técnica de problemas en donde predomine la actitud pasiva de aplicación de fórmulas no está asociada necesariamente ni a la diferencia entre disciplinas y profesiones, ni a la diferencia entre instituciones de carácter universitario y de carácter técnico, sino que corresponde a una diferenciación en términos de la calidad de la formación impartida.”

6. CÓMO SE LOGRA LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN INTEGRAL

Hay demasiado énfasis en el éxito y en el fracaso y muy poco en cómo la persona progresa a través del esfuerzo. Disfruta del viaje, disfruta cada momento y deja de preocuparte por la victoria y la derrota (Matt Biondi)

Antes de hablar de la evaluación de experiencias educativas que tengan como propósito la formación integral es necesario clarificar algunos conceptos fundamentales que se tienen en cuenta en la reflexión sobre este tema. En primer lugar es importante tener en cuenta que se asume el concepto de ACODESI (2005,13) sobre formación integral que es,

el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano a fin de lograr su realización plena en la sociedad y su propósito es formar a las personas con el fin de hacerlos hombres y mujeres competentes para resolver los problemas que su entorno les plantea.

Estas personas formadas integralmente son las que la sociedad espera para la transformación de la realidad, pues se forman como personas, ciudadanos y profesionales con competencias para desempeñarse con éxito ante los retos que les plantean el mundo y la cultura. Para comprobar que las personas han llegado a una formación como esta se requiere de la implementación de un seguimiento y una evaluación del proceso que examine y garantice las estrategias de enseñanza y aprendizaje para el logro de la formación integral. Se hace necesario la implementación de la evaluación, como *proceso paralelo e integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje como menciona Zavala citado por Arbeláez (2009, 9).*

Sin embargo, para evaluar la formación integral se requiere que se defina un procedimiento adecuado a los fines educativos, los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se estén aplicando para formar integralmente, lo que constituye el meollo del asunto.

Actualmente se vive un obstáculo epistemológico respecto a la definición de la evaluación de aprendizaje pues esta se ve en el sistema educativo como sinónimo de medición y no como una oportunidad para la reflexión, la motivación y el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, el modelo actual de evaluación no debe aplicarse a la formación integral pues esta última tiene en cuenta, para el desarrollo de las personas, aspectos que no se pueden medir desde lo cuantitativo sino aspectos que se deben observar para emitir un juicio desde lo cualitativo como sería la evaluación del desarrollo de las dimensiones (espiritual, cognitiva, afectiva, corporal, comunicativa, estética, ética) del ser humano.

Pero ¿de donde viene ese obstáculo epistemológico? Considero pertinente retomar la afirmación que hace Arbeláez (2009,13) en su libro *La evaluación del aprendizaje*. “*la evaluación del aprendizaje... tiene un factor en contra de gran peso y es que todo el mundo posee un saber cotidiano en el cual responde las preguntas y justifica las acciones.*” En otras palabras no se practica la evaluación desde el conocimiento científico sino de forma empírica con lo que se cree correcto o con lo que se vivió cuando se fue estudiante. Y continua “a pesar de las retóricas afirmaciones de algunos expertos en cuestiones evaluativas, la evaluación es uno de los aspectos curriculares que menos cambios ha experimentado en los últimos años”.

Por tanto, la evaluación de la formación integral requiere un cambio en la concepción de la evaluación y para esto es necesario definirla desde lo científico y también desde el punto de vista educativo. Desde estos puntos de vista la evaluación “es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar para emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno o sobre los procesos pedagógicos o administrativos,

así como sobre sus resultados con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos y ayudar a los aprendices en su función constructiva” (Arbeláez, 2009:46). Mirada así la evaluación la perspectiva de lo evaluable se amplía porque ya no se habla de medir, de calificar sino de apreciar, estimar para lo que es necesario observar con detenimiento y captar la mayor cantidad de información sobre el desarrollo y los resultados que se obtengan en las diversas experiencias educativas que permiten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ya no se trata de resolver un examen donde se mide únicamente que capacidad tiene la persona de memorizar, sino su capacidad de aplicar este conocimiento en una situación real, empezamos a darle valor al procedimiento, a los argumentos, a los logros, a la idea, a la forma y no solo a la repetición de conceptos, teorías y principios. Este concepto de evaluación favorece una valoración a las distintas dimensiones del ser humano como ser integral.

Como lo mencionaba en la definición de la formación integral es necesario fomentar el desarrollo de las dimensiones (espiritual, cognitiva, afectiva, corporal, comunicativa, socio-política, estética, ética) del ser humano. Y para evaluarlas –teniendo en cuenta que nuestro modelo educativo actual es la formación basada en competencias- se requiere enunciar claramente las competencias cognitivas, actitudinales y axiológicas a las que vamos a apuntar, para lo que es necesario el uso de índices, indicadores de logro y criterios que se constituyen en un punto de partida o un estándar para medir el nivel de alcance de los logros obtenidos por el estudiante. Estos indicadores que a la larga son los logros de las competencias a las que apuntamos, también deben ir muy relacionados con las estrategias de enseñanza que se van a utilizar. Adicional a esto se necesita que los instrumentos que se apliquen en la evaluación del aprendizaje puedan demostrar el resultado de estos logros. Todo lo anterior con el fin de hacer observable lo que a simple vista no es como en el caso de las competencias actitudinales y axiológicas en la formación integral de las personas.

Además de apreciar, en la evaluación de la formación integral, el haber tenido en cuenta las dimensiones del ser humano para la formulación de competencias cognitivas, actitudinales y axiológicas, la enunciación de logros para alcanzar estas competencias,

las estrategias de enseñanza adecuadas para la consecución de estos logros y los instrumentos de medición adecuados se requiere que esta evaluación tenga unas características como:

1. ser eficaz, eficiente y efectiva para el proceso educativo. Para lograr este objetivo se requiere que la evaluación vaya de la mano con los procesos de enseñanza y aprendizaje que este acorde con las estrategias utilizadas en estos procesos y sus resultados sean utilizados para establecer planes de mejora orientados a mantener la calidad de los procesos formativos.
2. ser un dinamizador metodológico y actitudinal de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este aspecto se logra cuando se da la evaluación durante el transcurso de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se trabaja con el estudiante en las áreas por mejorar, cuando el estudiante se hace consciente de sus fortalezas, debilidades y de su propio avance. Así mismo, esta característica requiere que tanto los profesores como los estudiantes asuman la evaluación como un proceso de mejoramiento continuo.
3. realizarse de manera constante. No solo al final del proceso de enseñanza, como al evaluar el conocimiento de manera memorística, sino durante todo el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.
4. dar importancia al procedimiento, los argumentos, las dificultades, los métodos y las estrategias para llegar a los resultados pues es necesario reconocer que todas estas actividades representan trabajo para los estudiantes y el desarrollo de todas ellas llevan a la consecución del logro. Así mismo, la observación minuciosa del proceso permite la detección del origen de las dificultades y los errores.

5. ir desde la medición para obtener información hasta la valoración para emitir un juicio y tomar las decisiones que se creen convenientes. Esto es posible cuando se evalúa de manera sistemática y tenemos en cuenta los propósitos educativos establecidos al inicio de las asignaturas, los módulos, las prácticas y la labor educativa que estemos desempeñando.
6. establecer objetivos claros para no desvirtuar los propósitos fundamentales y para que todos los actores del proceso evaluativo se enfoquen en los mismos objetivos y logros a alcanzar pues el lenguaje común lleva a la sinergia en la acción.
7. motivar la participación de todos los actores del aula, profesores y estudiantes, pues como protagonistas pueden apropiarse de la autorregulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
8. lograr que el estudiante pase del conocimiento a la comprensión, el análisis, la síntesis, la aplicación y la evaluación.

Estas características son necesarias pues la evaluación, no solo en el ámbito institucional, familiar sino en todos los entornos en que se desarrolla el ser humano y promueven su construcción, debe tener una clara intención formativa, de transformación que permita a la persona, en este caso el estudiante, “desarrollarse a tal punto que sea él quien proporciona los elementos de juicio y le de sentido a la acción evaluativa...” (Arbeláez 2009,36). Además, como se están evaluando competencias actitudinales y axiológicas debe darse la oportunidad al estudiante para que participe, intervenga y muestre su capacidad de trabajar en equipo y de tolerar las ideas ajenas, resuelva problemas basado en la valoración y el análisis de los casos, donde aplique su creatividad e iniciativa y ponga en evidencia conocimientos, habilidades, procedimientos, actitudes, valores, sentimientos, creencias, gustos y afectos.

Puede decirse que esta evaluación formativa es la que permite al estudiante comprometerse y optimizar la imagen de si mismo, para a futuro generar los cambios que la sociedad necesita respondiendo a sus necesidades. La evaluación aplicada bajo estos parámetros redundará en beneficios para el docente pero sobre todo para el estudiante porque se le da su lugar protagónico en el proceso de aprendizaje. Con la evaluación formativa es posible lograr que el estudiante:

1. establezca objetivos claros de aprendizaje
2. identifique sus fortalezas
3. haga un diagnóstico de dificultades
4. identifique sus errores conceptuales
5. evalúe los procesos de enseñanza y aprendizaje
6. se sienta reconocido en su individualidad
7. flexibilice su pensamiento
8. construya nuevos conocimientos
9. sea crítico de la calidad y los límites de sus logros
10. se motive en el seguir aprendiendo
11. dirija su atención hacia la esencia de la materia de estudio
12. se mantenga consciente de su avance en el aprendizaje.

En otras palabras estamos apuntando a la formación integral porque les estamos brindando a los estudiantes la información y orientación necesarias para evolucionar como persona, científico, ciudadano y profesional utilizando la herramienta de la auto evaluación constante y la evaluación continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Arbeláez (2009, 91), la evaluación de la formación integral beneficia al docente pues le permite:

1. elegir las estrategias de enseñanza más acordes con los logros a alcanzar.
2. identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
3. cambiar las estrategias de enseñanza según la información obtenida a través de los instrumentos para reforzar las áreas de estudio.
4. cambiar los instrumentos de evaluación según las necesidades dinámicas de aula.
5. trabajar con los estudiantes de forma individual atendiendo a su diversidad.
6. modificar la distribución de los contenidos dependiendo de la evaluación diagnóstica y formativa que se realice.
7. hacer una recolección de información respecto a las posibles causas del no logro de los objetivos propuestos.
8. evitar repetir los errores.
9. juzgar la viabilidad de los programas establecidos en la enseñanza.
10. retroalimentar en forma permanente y pertinente el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.
11. diagnosticar problemas de aprendizaje.
12. conocer mejor a los estudiantes.
13. planear las siguientes estrategias de enseñanza.

El docente como participante activo en el proceso de evaluación de la formación integral debe cultivar unas características que lo identifiquen como tal y le permitan

desempeñarse de manera competente y acorde con los logros a alcanzar en la formación de sus estudiantes; es importante que se sienta identificado con las competencias que busca cultivar en los demás pues esto le ayudará a mantenerse motivado continuamente y a tener su atención dirigida hacia los propósitos a alcanzar.

Estas características hacen referencia a su desarrollo de las áreas axiológicas, actitudinal y cognoscitiva.

Desde el área cognoscitiva el docente debe:

1. Dominar el tema a tratar desde la parte teórica y práctica para poder evaluar adecuadamente y desde su experiencia a sus estudiantes.
2. Conocer y aplicar las estrategias de enseñanza mas apropiadas para propiciar el aprendizaje de los estudiantes y al mismo tiempo usarlas para evaluar el avance de éstos. De esta forma los estudiantes mediante la retroalimentación de sus trabajos pueden evidenciar sus falencias fácilmente y el docente no se satura de trabajo usando diferentes instrumentos para evaluar los resultados de las estrategias de enseñanza aplicadas.
3. Conocer y aplicar los diferentes tipos de evaluaciones según la planeación previamente realizada.
4. Realizar un registro sistemático de las evaluaciones y retroalimentaciones dadas a sus estudiantes con la finalidad de no perder información importante y argumentable de una evaluación justa.
5. Tener en cuenta la complejidad de las tareas asignadas.

Desde el área actitudinal el docente debe:

1. Mantener una actitud abierta para realizar los ajustes necesarios para adecuar la enseñanza al desarrollo de los alumnos

2. Establecer nuevas pautas de actuación respecto a los resultados obtenidos por los estudiantes.
3. Mantenerse en escucha activa para poder comprender los comportamientos y actitudes del estudiante en el desarrollo de los diferentes temas abordados y los problemas que puedan surgir de éstos.
4. En lo posible individualizar la evaluación del aprendizaje atendiendo a las diferencias encontradas en los estudiantes.
5. fomentar la coevaluación como estrategia de reconocimiento del estudiante por parte de sus pares y como mecanismo que le permite al docente tener diferentes puntos de vista respecto del desempeño de los alumnos.
6. Mantener una actitud de apertura frente al estudiantado buscando su acercamiento en la solución de inquietudes que se presenten durante su aprendizaje.
7. Tener en cuenta que la evaluación formativa es la ideal para favorecer la formación integral de los estudiantes.

Desde lo axiológico.

1. Enseñar con el ejemplo que la evaluación es un proceso constante, que el profesor también puede hacer uso de la autoevaluación y que debe e ser evaluado.
2. Dar ejemplo de justicia y juicio crítico en el proceso de evaluación, mostrando al estudiante como fueron detectadas sus falencias y cual fue el motivo por el que no pudo superarlas a pesar de la mediación realizada. Esto implica la definición clara desde el comienzo de los procesos de los indicadores de logro que utilizará para la valoración del nivel de logro que alcancen los estudiantes en el desarrollo de las competencias.
3. Conocer mejor a los estudiantes

Como menciona House citado por Miguel Santos (2005:34) “el educador debe ser imparcial, pero no significa que sea aséptico. Una postura desinteresada, no comprometida, distanciada del mundo cotidiano y de sus valores es moralmente deficiente”. Por otra parte en la evaluación de la formación integral se requiere el uso de estrategias que faciliten la recogida de información durante todo el proceso para poder evidenciar el avance de los estudiantes en su proceso de enseñanza. y puedan lograrse los objetivos esperados de ésta como el ser productiva y motivadora.

Como se mencionó con anterioridad las estrategias de evaluación deben plantearse de acuerdo con los propósitos educativos, las competencias, los contenidos y las estrategias de enseñanza que se usen en las aulas de clase. Al respecto solo mencionaré los instrumentos que se pueden utilizar y ya dependerá de cada docente analizarlos con mayor profundidad y decidir cuales resultan más adecuados para sus fines educativos y para evidenciar el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Es importante recordar que ningún instrumento es suficiente para evaluar todo tipo de competencias y logros por tanto se requiere utilizar diferentes instrumentos durante el desarrollo del curso.

Como instrumentos tenemos: (Arbeláez 2009:114)

Las pruebas orales: miden la capacidad de expresión y comprensión del mensaje transmitido en forma oral, permite percibir ideas centrales y verificar su coherencia con la totalidad del mensaje, detectar intenciones implícitas etc. Ejemplos de estas pruebas son las preguntas y respuestas orales, exposiciones, composición o ensayo, libro abierto.

Técnicas de observación: brindan información de los procesos de los estudiantes y sus características individuales y como grupo de clase. Ejemplos, registros anecdóticos, anotaciones de campo, diario del profesor y del equipo, escalas, entrevistas, documentos, cuestionario, listas de comprobación, grabaciones entre otros.

Pruebas escritas. Miden el nivel de conocimiento adquirido por los estudiantes utilizando la capacidad de escribir o seleccionar. Ejemplos, ensayo, preguntas y respuestas abiertas.

Pruebas objetivas. Permiten medir el nivel de información y detectar la presencia de habilidades intelectuales como asociar, analizar, comprender y evaluar. Ejemplos, preguntas abiertas que implican respuesta corta, preguntas de complementación o laguna, preguntas de doble alternativa, de selección múltiple, preguntas de analogía, preguntas de apareamiento.

Otros instrumentos: portafolios, trabajos prácticos.

Tabla de especificaciones. Matriz donde se resumen los datos básicos sobre los que se estructura una prueba.

Los instrumentos de evaluación también tienen ciertas características que Arbeláez resalta (2009:111) como:

Validez: indica que la prueba mide lo que pretende medir, para esto requiere determinar y describir lo mejor posible los modos y la profundidad de los aprendizajes que constituyen los logros y el tipo de acciones que debe llevar a cabo el aprendiz para demostrar que los ha alcanzado.

Confiabilidad: que los aprendizajes de los alumnos sean valorados, en todos los alumnos por igual, sin influencia de otros factores como cansancio, simpatía, situación relativa de la prueba.

Representatividad: indica que la importancia que se debe dar a la medición debe ser coherente con la dedicación asignada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Adecuación al tiempo: la dificultad de la prueba debe ir acorde con el tiempo dado para resolverla.

Adecuación a lo enseñado: Gil y Martínez Torregosa (1998) citado por Arbeláez

Para que la evaluación pueda jugar su función de instrumento de aprendizaje debe poseer en la medición preguntas que verifiquen los logros más complejos de toda la temática incluida. Por otra parte es preciso no olvidar, a la hora de fijar los criterios, que sólo aquello que es evaluado es percibido por los estudiantes como realmente importante.

Objetividad: referente a que en la asignación de puntajes no inciden las concepciones del evaluador.

Por último, quisiera mencionar algunos de los 23 elementos que constituyen la patología de la evaluación educativa acerca de los cuales escribió Santos. M. (1995) en su libro *la evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Aunque este ensayo habla de los ideales del proceso evaluativo, considero que estos elementos hacen mención a actitudes y creencias sobre la práctica evaluativa aprobadas y llevadas a cabo en la cotidianidad y al evidenciarlos permitirá darse cuenta del error y modificar, a partir de éste, nuestras propias prácticas. Agrupe algunos de estos elementos por considerarlos muy relacionados entre si.

1. **Se evalúa solo el alumno**, considerando a este como el único responsable del resultado de la evaluación. Por tanto los resultados son inapelables siendo el único que sufre las consecuencias del su “fracaso”.

2. **Se evalúan solo los resultados**, y no los presupuestos de los que parten, las estrategias utilizadas, los tiempos asignados, los esfuerzos realizados por el estudiante.
3. **Se evalúan solo los conocimientos:** pero no la articulación que hace el estudiante de estos en su estructura cognitiva, las actitudes, destrezas, los hábitos y los valores.
4. **Se evalúa principalmente la vertiente negativa.** Una evaluación rigurosa requiere un tratamiento holístico de los fenómenos y de los productos. La comprensión de un proceso adquiere sentido en un análisis estructurado y estructurante en el que la interconexión de todos los elementos permite la explicación y el significado.
5. **Se evalúa descontextualizadamente.** Si el evaluador, en aras de una pretendida objetividad, busca la creación y realiza la aplicación de instrumentos de medida fiables y válidos técnicamente y no tiene en cuenta la realidad viva, compleja y dinámica de ese todo. De ese sistema organizativo que tiene en sí mismo los códigos sintácticos y semánticos, se verá enredado en un caudal de datos muertos y desprovistos de auténtico significado.
6. **Se evalúa cuantitativamente.** Pretendiendo objetividad, resultado numérico que tranquiliza y evita un análisis más profundo del real avance del estudiante. La familia y la sociedad ejercen presión sobre el sistema educativo al solicitar un valor numérico para establecer el aprendizaje del estudiante y poderlo comparar con sus compañeros o el promedio del salón.
7. **Se utilizan instrumentos inadecuados:** estandarizados para evaluar de igual forma realidades diferentes, estudiantes con capacidades y actitudes diferentes. Este solo manifiesta la arbitrariedad del problema.
8. **Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza/ aprendizaje.** Un proceso de enseñanza/aprendizaje teóricamente asentado sobre el desarrollo integral del individuo, acaba con una evaluación exclusivamente preocupada por los conocimientos adquiridos.
9. **Se evalúa estereotipadamente:** los docentes repiten una y otra vez sus esquemas de evaluación, así los alumnos cada año se preocupan por saber cual es la costumbre evaluadora del profesor.
10. **No se evalúa éticamente.** Cuando la evaluación se utiliza como mecanismo de control, amenaza, venganza; cuando se evalúa **para conservar los mismos mecanismos obsoletos o se evalúa unidireccionalmente.**

11. **No se hace autoevaluación o para evaluación.** Perdiéndose de evidenciar la riqueza de todos los puntos de vista y la objetividad del proceso, se evita así que este se dé democráticamente.
12. **Se evalúa distemporalmente.** Refiriéndose a que no se evalúa a través de todo el proceso ni sincrónicamente con el proceso educativo o de aprendizaje.

Algo sobre la evaluación “hasta el creador la utilizó”

Dios en el principio creó los cielos y la tierra (**realizó una acción**). La tierra era un caos total, las tinieblas cubrían el abismo, y el Espíritu de Dios iba y venía sobre la superficie de las aguas (**observó con detenimiento un proceso**). Y dijo Dios. “¡Que exista la luz!” y la luz llegó a existir (**realizó una intervención**)

Dios considero que la luz era buena y la separó de las tinieblas (**emitió un juicio**)

A la luz la llamó “día”, y a las tinieblas “noche” (**dio una denominación a su intervención**). Y vino la noche y después la mañana (**determinó un orden**): ése fue el primer día (Génesis 1: 1-5).

BIBLIOGRAFÍA

ACODESI., formación integral y sus dimensiones. Bogotá: Kimpres. 2005. 169 Pág.

ARBELAEZ Ruby, CORREDOR Martha Vitalia y PEREZ Martha Ilce. Concepciones sobre competencias. Bucaramanga: CEDEDUIS.2007. 130 p.

ARBELÁEZ, Ruby. Evaluación del aprendizaje. Bucaramanga: Ediciones UIS-CEDEDUIS. 2009. 142 p.

ARBELÁEZ, Ruby. Investigación en el aula. Colección Especialización Docencia Universitaria. Bucaramanga: Ediciones UIS. 2007. 127Pág.

ARISTIMUÑO, Adriana. Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad? Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay en: <http://www.dqm.usach.cl/doc/bloques/Edu%20y%20Doc/EI%20demonio%20de%20las%200competencias.pdf>. Consultado Julio 2009.

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph y HANESIAN, Helen. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Segunda edición. México: Trillas. 1996. 623 p.

BERNAZA, Guillermo. DEL VALLE, Marivel. GUERRA, Alfredo. Diseño de programas para la educación de postgrado: problemas, reflexiones y posibles innovaciones. Revista docencia universitaria. Vol 7, noviembre 2006

BIRX, J., and J. FOSTER, 1993. The importance of lecture in general chemistry course performance. Journal of Chemical Education 70: 180-182. Citado por Clyde

BLANCHARD, Mercedes y MUZÁS, María Dolores. Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad en el aula. Madrid: Narcea. 2005. 196 p.

Convenio Andrés Bello. Somos jóvenes. Bogotá: Convenio Andrés Bello; 2000. p. 64, 146, 148, 149. citado por María Clara Tovar, Enf., M.S.P., Ph.D. investigación El significado de la formación integral en estudiantes de último semestre de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, 2002

CORREDOR, Martha Vitalia; PÉREZ, Martha Ilce y ARBELÁEZ, Ruby. Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Bucarmanga: Ediciones UIS. 2009. 239 p.

CUBERO, Rosario. Cómo trabajar con las ideas de los alumnos. Tercera Edición. Sevilla: Diada. 1995. 68 p.

DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda Edición. Méjico; McGrawHill. 2002. 465 p.

ESPINOZA, Norelkys y PEREZ REYES, MariCarmen. La Formación Integral del Docente Universitario como una Alternativa a la Educación Necesaria en Tiempos de Cambio. Rev. Vzlna. de Soc. y Ant. [online]. dic. 2003, vol.13, no.38 [citado 10 Julio 2009], p.483-506. Disponible en la World Wide Web: <http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-30692003000300005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0798-3069.

FALCO PEGUEROLES, ANNA. La nueva formación de profesionales: sobre la competencia profesional y la competencia del estudiante de enfermería. *Educ. méd.*[online]. 2004, vol.7, n.1 [citado 2009-08-03], pp. 42-45 . Disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132004000100007&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1575-1813.

FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Décima edición. México: Siglo XXI. 2005. 141 p.

GONZÁLEZ MAURA. Viviana. La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Formación de Profesores, Universidad Federal de Santa María, Río Grande del Sur, Brasil, del 17 al 19 de abril del 2000 en: www.oei.es. Consultado en agosto 18 de 2009

HEITKEMPER, DIRKSEN. Lewis. Enfermería Médico-quirúrgica, valoración y cuidados de problemas clínicos 962 pág. En books.google.com.

HENAO WILLES, Myriam y Otros. Educación Superior Sociedad e Investigación. Bogotá: COLCIENCIAS – ASCUN, 2002. 408 p.

HERREID C, F. Uso de Casos Estudio para la Enseñanza de la Ciencia artículo original de ActionBioscience.org, en <http://www.actionbioscience.org/esp/Educación/herreid.html>. Consultado en diciembre 5 de 2008.

ILLERA. Sofía, CUERVO. Miguel, SUÁREZ. Ricardo. El caso de estudio como estrategia de enseñanza: su utilización en las facultades de medicina veterinaria y Contaduría pública de la universidad de la salle. En: <http://tegra.lasalle.edu.co/dspace/bitstream/10185/1262/1/85062208.pdf>. Consultado en Agosto de 2008

JOHNSON, D. W., and R. T. JOHNSON. 1989. Cooperation and competition: Theory and research. Edina (MN): Interaction Book Co. Citado por Clyde Freeman

Protocolo administración de medicamentos. Subgerencia servicios de enfermería. Hospital universitario de Santander .version 1. 2008 30

MALAGÓN, Luis Alberto, *Universidad y Sociedad. Pertinencia y educación superior*. Bogotá: Magisterio, 2005, 211 p.

MÁRQUEZ, Elkin. Diseño de estrategias didácticas que favorecen el aprendizaje autónomo en la enseñanza de la física. En: <http://www.monografias.com/trabajos67/estrategias-didacticas-aprendizaje-ensenanza-fisica/estrategias-didacticas-aprendizaje-ensenanza-fisica.shtml> .consultado 13 agosto de 2009

MARTIN, Elena. Conclusiones. Un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. En: MONEREO FONT, Carles y POZO MUNICIO, Juan Ignacio. La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis. 2003. 285 – 292 p.

MIÑANA, BLASCO. C. Interdisciplinariedad y currículo. Un Estado del Arte. Primera parte de memorias del V seminario internacional. Bogotá 2000. 267 Pág.

MONTERO, RENE. Competencias Vs Desempeños. En: revista contexto-educativo. com. Ar /1999/12/ve6 _05 .html

OROZCO, Luis Enrique; PARRA, Rodrigo y SERNA, Humberto. ¿La universidad a la deriva? Bogotá: Tercer Mundo-Uniandes, 1988, 343 p.

QUESADA JIMÉNEZ. Fermín y PRADOS CASTILLEJO, José Antonio. Evaluación de la competencia clínica con pacientes simulados. 2005. en:www.agmedica.org /Evaluacion _con_pacientes_simulados.pdf

SAINT-ONGE, Michel. Yo explico, pero ellos....aprenden?. Segunda Edición. Bilbao: Mensajero. 1997. 199 p

SLADOGNA, Mónica. Una Mirada A La Construcción De Las Competencias Desde El Sistema Educativo. La experiencia de Argentina. (2000) En: Boletín CINTERFOR OIT. Competencias laborales en la formación profesional.,Nº.149 mayo-agosto.

SANTA BIBLIA. Nueva Versión Internacional. Sociedad Bíblica Internacional. Miami. 1999. 1346 Pág.

SANTOS, Miguel. La Evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ediciones Aljibe. 2da ed. 1995. 230 Pág.

SUÁREZ ARROYO, Benjamín. La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro. Barcelona(2005) En: [www,mec.es/univ/html/convocatorias/Bolonia/promotores/laFormaciónCompetencias.pdf](http://www.mec.es/univ/html/convocatorias/Bolonia/promotores/laFormaciónCompetencias.pdf).

VÁZQUEZ MARTÍNEZ, Francisco. Las corrientes educativas en la Grecia clásica desde la perspectiva del concepto postura_Revista Latinoamericana de Estudios Educativos [en línea] 2000, XXX (1° trimestre) : [fecha de consulta: 29 de julio de 2009] Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27030104>> ISSN 0185-1284

VILLAMIZAR, C. Currículo. Módulo de Especialización en Docencia Universitaria. Bucaramanga: Ediciones UIS. 2009, 133 p.

WARREN, R. Una Vida con Propósito. Estados Unidos: Vida. 2002. 367 Pág.

ZABALZA, Miguel A. La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, S.A. 2004. 238 p.

ANEXOS

RAZONES PARA MEJORAR. UNA EXPERIENCIA DE VIDA EN LA DOCENCIA

Durante el desarrollo de la especialización en docencia universitaria, he vuelto a recordar un principio de vida que no venía mi mente desde el pregrado, “todas las cosas que uno quiere hacer en la vida dependen de lo que se quiere ser. En otras palabras de lo que hay en el pensamiento de cada persona, del darnos cuenta de lo que somos y queremos llegar a ser. El ser docente no escapa de este principio, pues se da dentro de una construcción constante del la persona, de su pensamiento y su actuar a través del conocimiento adquirido y la experiencia vivida con los estudiantes. Como un aporte de la experiencia de crecimiento docente dada durante una práctica asistencial con estudiantes de cuarto semestre de enfermería.

Hace 6 meses dirigí por primera vez una práctica clínica con estudiantes de enfermería de cuarto semestre denominada administración de medicamentos. El grupo estaba conformado por 36 estudiantes que se dividían en subgrupos de 6 y 7 personas para realizar la diferentes rotaciones por otras áreas, en otras palabras, yo tuve a mi cargo a 6 o 7 estudiantes por un mes; las rotaciones se realizaban 2 días a la semana y eran rotaciones de 5 horas de 7a.m. a 12 del mediodía.

El primer día los estudiantes llegaron muy nerviosos y sin saber que hacer, durante la primera rotación inicié inmediatamente con la preparación de los medicamentos, pues consideré que sería una pérdida de tiempo llevarlos a conocer el servicio y mostrarles los diferentes elementos de la administración de éstos, debido a que en el semestre anterior ellos habían realizado laboratorios y supuse que estarían muy familiarizados con ellos.

Fue un choque para los estudiantes el iniciar de esta forma, se sintieron asustados, se evidenciaba en sus rostros la ansiedad, así que decidí decirles que no se preocuparan que les haría una demostración, a lo que respondieron muy entusiasmados. A ese grupo

solo les solicé un trabajo de consulta. Todos los días siguientes trascurrieron de una manera similar ellos preparaban los medicamentos y los administraban, yo les guiaba en el procedimiento y les preguntaba sobre los medicamentos y los efectos que podrían causar en las personas; Pero la mayoría de veces no obtenía una respuesta satisfactoria, pues no conocían la indicación del medicamento, sus efectos adversos, ni en que ubicación corporal podrían aplicarlo, además de la identificada la primera vez, sobre todo en el caso de la vía subcutánea. No recordaban la fórmula de goteo para el paso de medicamentos vía endovenosa, cuando estos se administran diluidos, ni la cantidad de liquido que debían utilizar para la dilución; conocimientos que ya se habían recibido y evaluado en el semestre anterior. Como profesor les llamé la atención por el hecho de no estudiar y llegar a la práctica sin la debida consulta previa y les respondí las preguntas que yo misma había realizado pues el objetivo era que aprendieran, sin embargo en los siguientes días preguntaba sobre los mismos aspectos interrogados la vez anterior y encontraba que la mitad de la información recibida ya se había olvidado dado que los estudiantes no tomaban apuntes; ellos a su vez se justificaban diciendo que debían responder por muchas actividades asignadas por las demás docentes en las otras asignaturas que estaban cursando ese semestre.

El último día de la rotación decidí, para consolidar conocimientos, llevarlos en recorrido por todo el servicio y mostrarles los elementos requeridos en la administración de medicamentos, además de los dispositivos colocados en los usuarios como bránulas y catéteres de 3 lúmenes y sus respectivos cuidados. Finalizamos la rotación realizando una evaluación de la práctica y los aspectos por mejorar. Ellos manifestaron haberse sentido satisfechos con los conocimientos obtenidos y que la actividad de conocer el servicio y los elementos de la administración de medicamentos debía realizarse al inicio de la rotación.

Sin embargo, para el siguiente grupo en rotación, dado que tenía en mi interior un sentimiento de frustración debido a que consideraba que los estudiantes podrían haber aprendido mas, si tan solo hubiesen repasado los contenidos previamente vistos, y consideraba insuficiente la razón dada por los estudiantes, respecto a su falta de estudio,

me propuse utilizar una metodología diferente. Esta vez diseñé un taller que ellos debían desarrollar respondiendo las preguntas mediante la lectura de 3 protocolos institucionales relacionados con la administración de medicamentos y el manejo de los catéteres periféricos y centrales, dos de los cuales conocían desde el semestre anterior. Como segunda actividad, estos estudiantes debían desarrollar el mismo trabajo de la anterior rotación, que consistía en consultar en el vademecum una lista de fármacos que yo había realizado antes de la rotación y que eran los medicamentos mas usados en esta área; por último, el primer día de rotación, en grupos de dos estudiantes debían elegir un caso, de los que habían escuchado en la entrega de turno de enfermería y que les hubiese llamado la atención, profundizar en la patología y tratamiento farmacológico y socializarlo a sus compañeros.

Esta segunda rotación se inició como lo había recomendado el grupo anterior, con el recorrido por todo el servicio, los siguientes días los estudiantes desarrollaron sus trabajos, es de mencionar que la lectura de los protocolos no fue hecha por la mayoría de los estudiantes y los presentaron a la docente pero solo se pudieron llevar a cabo dos socializaciones de los casos clínicos porque no alcanzó el tiempo. Los trabajos tampoco fueron entregados en el periodo establecido para que la docente los retroalimentara a tiempo y las socializaciones se efectuaran de forma mas elaborada. Sin embargo, en el transcurso de la rotación pude evaluar que los estudiantes tenían mayor cantidad de conocimiento y su aprendizaje fue mas significativo. Lo que hizo que me embargara un sentimiento de mayor satisfacción sin embargo aún existían áreas por mejorar.

Al realizar la evaluación al final de la rotación, los estudiantes manifestaron sentirse satisfechos con los conocimientos adquiridos, con la práctica realizada pero que no habían leído los protocolos porque la subgerencia del hospital estaba cerrada en los horarios que ellos asistieron; pero que la consulta por Internet les había beneficiado. También manifestaron que les había parecido mucho trabajo razón por la cual no alcanzaban a estudiar los temas y casos a profundidad, ni entregar a tiempo cada trabajo.

Atendiendo nuevamente a las recomendaciones de los estudiantes, a la tercera rotación, les presté los protocolos para que todos manejaran la misma información, les propuse la realización de los trabajos en grupo, y les entregué por escrito las indicaciones de los trabajos, además desde el primer día acordamos las fechas de socialización de los casos clínicos y los medicamentos. A este grupo en términos generales les fue mejor, sus presentaciones fueron estructuradas, y su consulta fue muy buena, además eran mayor la cantidad de personas que respondían las preguntas sobre los medicamentos, y sus posibles efectos adversos, sin embargo no faltaron los estudiante que solo copiaron los trabajos y esto se evidenciaba precisamente en su falta de conocimientos y su inadecuado desempeño procedimental, aunado a que no todos los estudiantes llevaban sus implementos de trabajo. En esta rotación me pude dar cuenta que faltaba acompañar mas a los estudiantes en su proceso de lectura, para lograr mejores aprendizajes y mayor comprensión de los contenidos.

El cuarto y último grupo de rotación no trabajó tanto como el anterior. Quizá porque ya se encontraban cansados casi al final del semestre y porque el tiempo en la rotación esta vez tampoco nos alcanzó por lo que no se pudieron hacer todas las socializaciones de los grupos farmacológicos y de los casos clínicos.

En general pude evidenciar con el grupo completo de estudiantes de cuarto nivel que realizó la rotación expresaron que la práctica en si les parece interesante y muy útil para su desempeño profesional, les falta lectura de los contenidos de la asignatura que precede esta práctica, adicional a esto hacen pocos esfuerzos por buscar mas literatura que los oriente, por lo que no desarrollan la argumentación basada en conocimiento, se les facilita el aprendizaje seguido de la demostración. Además, pocas personas mostraron liderazgo y capacidad de toma de decisiones, respecto a la administración y preparación de medicamentos, a todos los estudiantes del grupo les generó ansiedad el inicio de la práctica, pues se enfrentaban a una situación nueva, múltiples asignaturas a las que es necesario responder con trabajos hacen que los estudiantes no los puedan entregar a tiempo, ni profundizar en ellos. Los estudiantes consideran que para la rotación son muchos estudiantes y, por tanto, mientras el profesor se enfatiza en unos, por

momentos descuida a los otros y, por último, consideran que es necesario en las clases y laboratorios previos el uso de material didáctico y significativo que favorezca el aprendizaje.

Como docente identifiqué que cada grupo de rotación en sí, aunque pertenecieran a un solo grupo de semestre de carrera, tenía una dinámica de trabajo diferente y era necesario utilizar la motivación constante mostrando la importancia de cada actividad realizada durante la práctica. Comprendí que es necesario tener en cuenta los intereses personales del estudiante para atender a la individualidad de forma que sea posible generar mayor receptividad por parte de éste. También el docente debe propiciar más espacios para evaluación diagnóstica que permita identificar los presaberes del estudiante y así orientarlo en su aprendizaje; aplicar la evaluación formativa (Arbeláez, 2009) y ofrecerles más oportunidades de éxito y no solo señalar error y la incompetencia de estos, pues produce sentimientos de desaprobación que hacen que este pierda la confianza en sí mismo y de esta manera responder al reto de la formación integral favoreciendo la *educación inclusiva* (Corredor, Arbeláez y Pérez, 2009).

De otro lado, es importante que el docente de menos importancia a trabajar sobre muchas temáticas y ofrezca las experiencias de formación para favorecer el desarrollo cognitivo, enseñarles a administrar su tiempo, diseñar estrategias que permitan al estudiante retener la información o traerla a la mente de forma rápida y confiable, señalar las competencias que se pretenden reforzar o lograr durante la práctica, hacer listas de chequeo y la planeación escrita de la práctica para que los estudiante tengan esta información a mano y cumplan con las actividades acordadas adicional a esto tomar en cuenta el error de una forma diferente.

Dado que el error es fuente de información para la valoración del nivel de aprendizaje de los estudiantes, es importante conseguir que estos le hagan frente, sin traumas y sin complejos y tomen conciencia de sus errores. Igualmente es conveniente que no se sientan permanentemente observados, evaluados y señalados pues adoptaran mecanismos para ocultar sus

equivocaciones, lo que impedirá al docente realizar una adecuada valoración del nivel de desarrollo cognitivo y conceptual que van alcanzando (Corredor, Arbeláez y Pérez, 158).

Para finalizar, como docente comprendí la importancia de hacer investigación en el aula (Arbeláez, 2007), pues esta me permite escuchar al estudiante y observarlo, tener en cuenta el medio donde se desarrollan las actividades para contextualizar las situaciones y no solo verlas desde el sesgo de una sola opinión, y así adaptarse y responder a las necesidades que se presentan en la enseñanza. Que es importante mantener un pensamiento flexible para modificar mis propias prácticas y que el hoy solo sirve, si me hace un mejor profesor mañana.

IMPORTANCIA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO

Como menciona Hernández en Henao y Otros (2002,33) refiriéndose a la excelencia universitaria, “existen distintos aspectos que pesan más o menos en las diferentes instituciones, pero la calidad del profesorado comprometido con una institución es siempre determinante de la calidad global de esa institución.” Esta calidad es importante puesto que desarrolla un papel muy importante en el diseño curricular de las carreras dados sus conocimientos disciplinares, su experiencia personal y laboral, y su trayectoria como docente. En manos del profesor universitario está el hacer del diseño curricular un verdadero instrumento para el logro de los fines educativos de la respectiva institución, que esté caracterizado por la pertinencia, flexibilidad, innovación, interdisciplinariedad, de forma que sea posible el desarrollo de una formación de profesionales integrales para la sociedad del conocimiento, el impacto en la sociedad y la autogestión que favorezca la autoevaluación y mejora continua (Bernaza, 2006).

La pertinencia del currículo se posibilita cuando el docente observa e interpreta constantemente la sociedad y sus necesidades, el desarrollo disciplinar, el entorno laboral, político, los avances tecnológicos, las realidades familiares e individuales de los estudiantes, y lleva estos aspectos a los espacios académicos y los relaciona con los contenidos de la enseñanza. El docente universitario fomenta esta cualidad durante la interacción con el estudiante, al incentivarlo a realizar un análisis crítico de la sociedad y la importancia de lo aprendido para su desarrollo y el de ella, del mismo modo cuando a través de su intervención se evidencia la eficacia de las decisiones tomadas en la solución de problemas. Así mismo, puede decirse que el currículo es pertinente cuando el profesor el apuesta a forma profesionales integrales que respondan a las necesidades de cada persona, la cultura y la sociedad.

La flexibilidad se da cuando es posible modificar el currículo para mejorar las condiciones de enseñanza y lograr mejores resultados en la formación y en el aprendizaje. En ello participa el docente con sus propuestas validadas mediante la evaluación constante de los métodos y estrategias usadas en el aula de clase, y las diferentes experiencias que puedan darse durante el desarrollo del currículo, que contribuyan a la formación del estudiante. He aquí la importancia de la investigación en el aula para la recolección de información y puesta en acción de proyectos de mejoramiento que respondan a las necesidades detectadas por docentes y estudiantes en la interacción que se da en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La innovación se genera gracias a la aceptación docente y de la comunidad académica de la necesidad del mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y validación constante del conocimiento para mantenerse a la vanguardia de los cambios de la sociedad y el sector productivo. Debe ir de la mano con la flexibilidad y la pertinencia académicas. El docente aporta a esta cualidad al relacionar a los estudiantes con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no solo en el desarrollo de sus clases sino como herramientas de permanente aprendizaje, ayudándolos en la búsqueda, clasificación y procesamiento de la información. También con su constante actividad investigativa que favorece la apropiación, contextualización y aplicación de conocimientos actualizados y el adecuado uso de las diferentes estrategias de enseñanza que apuntan a la atención de las necesidades individuales de los alumnos.

La interdisciplinariedad. Según Mazzotti (1999) mencionado por Minaña. C. (2000,11), “cuando una disciplina específica aborda un problema cuya comprensión la supera o cuando al interior de ella misma se cuestionan sus teorías o sus fronteras, es cuando puede aparecer la interdisciplinariedad”. El docente universitario es un actor importante en el desarrollo de esta cualidad pues es quien le da sentido, al trabajarla como categoría de conocimiento acción para volver aplicable el saber. También para superar las limitaciones de una enseñanza multidisciplinar, fragmentada, acumulativa y acrítica. Además le sirve al

docente para seleccionar los contenidos y habilidades que desea desarrollar en el estudiante.

Desarrollo. El docente ofrece experiencias de formación que posibilitan desarrollar la personalidad de los estudiantes, estimular en el estudiante la formulación de juicios, reflexiones y valoraciones, respecto a las asignaturas promueve su articulación para generar aprendizajes significativos y contextualizados aplicables a las necesidades que los entornos de desempeño presentes. Hace realidad la investigación y sus aportes para la ciencia y sirve a la sociedad mediante la extensión de sus servicios a nivel social y productivo y contribuye a la formación de personas integrales que puedan convivir, realizarse y sacar adelante proyectos colectivos.

Impacto: es el resultado de la incidencia del desarrollo del currículo sobre estudiantes, sociedad, sector productivo, sector político y la propia universidad, se obtiene mediante la evaluación constante y sistemática de todo el proceso, allí se evidencia el efecto del quehacer del profesor universitario desde la planeación hasta la puesta en práctica, se detectan fortalezas y debilidades de los procesos y se definen planes de mejora que se implementan a medida que se desarrolla el currículo. Esta evaluación permite conocer los cambios que se requieren para el mejoramiento y la nueva planeación de las adiciones que el currículo requiera para su próxima ejecución.

Por otra parte para que el docente universitario pueda participar activamente de la planeación del currículo, de su reforma, la reforma de alguna de sus asignaturas es necesario que tenga idea de lo que significa el currículo.

El currículo como experiencias que se ofrecen a los estudiantes

Como lo expone Villamizar (2009) el currículo son las experiencias que los estudiantes tienen en un programa educacional cuyo propósito es lograr el desarrollo de competencias, las cuales han sido planeadas en términos del marco curricular teórico e investigativo de las diferentes disciplinas. Teniendo en cuenta que estas experiencias han de estar abiertas a la valoración, ajustes y mejoramiento permanentes es importante no perder de vista la definición de Stenhouse, citado por Villamizar (2009), puesto que afirma muy acertadamente que “ un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma que tal permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

Así, puede decirse que el currículo son todas las experiencias que los estudiantes tienen en un programa educacional las cuales buscan lograr un nivel en el desarrollo de ciertas competencias, cuando corresponden explícitamente al plan básico de estudios, u obtener conocimientos sobre un área determinada que posiblemente sirva de formación para la persona, cuando no corresponden explícitamente a este plan de estudios. En otras palabras las experiencias que conforman el currículo pueden ser planeadas o darse dentro de la vivencia de las diferentes actividades dentro de la universidad; Por tanto, el plan curricular ya plasmado en el papel es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo. El hecho de que se denomine como una tentativa, favorece que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Esto permite que el currículo se modifique mediante un proceso flexible en el cual participan docentes, estudiantes, egresados, profesionales de otras áreas, que tienen en cuenta políticas mundiales, nacionales e institucionales sobre educación, además de avances científicos y tecnológicos. Todo lo anterior con la finalidad formar integralmente a personas que puedan adaptarse a los cambios que se presenten y puedan responder a las necesidades la sociedad y aprovechar las oportunidades que les den el mundo y la cultura.

De otro lado, teniendo en cuenta que la universidad contemporánea, tal como lo menciona Malagón (2005), debe responder a los desafíos que le presenta la sociedad del conocimiento, la globalización, el nuevo papel de la ciencia y la tecnología, es importante que el currículo de las diferentes disciplinas no esté enfocado solo al aprendizaje de conocimientos como en la tendencia academicista, sino que requiere que su enfoque se centre en la formación de la persona y en el desarrollo de ésta desde las diferentes dimensiones de la persona humana, esto requiere que miremos a los estudiantes desde su individualidad para poder ofrecer experiencias de formación significativas que posibiliten responde a los retos que tiene hoy la educación superior. Es, por tanto, necesario que las experiencias educativas a las que apunte esta planeación no pierdan de vista el compromiso que se tiene en el campo educativo con fundamentar los procesos de formación desde los cuatro pilares de la educación que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Para el planeamiento y diseño curricular existen varias tendencias, dentro de las cuales se considerarán las expuestas por Villamizar (2009): la academicista, la experiencial, la tecnológica y la práctica.

Tendencia academicista. Se centra en el valor de los contenidos de estudio necesarios para toda persona que se considere culta y se formaliza en las asignaturas y planes de estudio. El currículo se centra en un listado de contenidos que las instituciones administran y regulan. Este listado de asignaturas con su intensidad horaria y respectiva calificación sirve como una medida del aprendizaje logrado por el estudiante.

Tendencia experiencial. En ella el estudiante es quien aparece como centro del sistema educativo, desplazando a los contenidos como preocupación central. En este currículo las estrategias de enseñanza y aprendizaje juegan un papel importante en el logro que puedan obtener los estudiantes quienes aprenden haciendo y dando sentido a lo que aprenden. Se tiene en cuenta la formación integral y por tener en cuenta no solo los saberes académicos sino los procesos psicológicos y necesidades de los estudiantes. En

el se habla de una educación general obligatoria que atiende al desarrollo integral y por tanto, se busca un currículo que permita un núcleo mínimo, común para todos los estudiantes. A la vez que se miran los contenidos procedentes de las diferentes disciplinas, el contexto se convierte en referente para las decisiones curriculares debido a que dentro de este se encuentran las condiciones que afectan la experiencia educativa.

Tendencia tecnológica o eficientista. Impone a los profesores un modelo racional de su práctica y hace de la educación la etapa preparatoria para el sistema educativo. Este sistema educativo está enfatizado en las diferentes asignaturas, el conocimiento es por tanto fragmentado donde se miran además de los contenidos lo referente a metodología y recursos. Los profesores no planifican, no piensan, ni deciden sobre los aspectos centrales del currículo, solo son los que logran los objetivos educativos y siguen la planificación que definen otros..

Tendencia práctica. Los procesos educativos son ante todo prácticos y no pueden partir de teorías porque es necesario analizar los problemas que se dan en las instituciones. En esta tendencia el currículo debe sustentarse en la reflexión y debe construirse a través de la interacción con el actuar; la evaluación se realiza durante todo el proceso educativo y todas las acciones son contextualizadas

Particularmente, el currículo de enfermería retoma para si la tendencia práctica, se preocupa por el estudiante como ser social con sus características psicológicas y de personalidad, busca su formación integral y también, como la disciplina se basa en el cuidado de la salud, el currículo tiene en cuenta la intervención directa de la enfermera sobre la persona, por tanto busca formar profesionales del cuidado altamente calificados, con sus competencias de empleabilidad lo mejor desarrolladas posible, que se puedan desempeñar adaptándose a los diferentes contextos dentro de la sociedad.

El currículo de la carrera de enfermería está fundamentado en la formación integral basada en competencias, incluye dentro de su estructura el desarrollo de proyectos pedagógicos de aula los cuales tienen como filosofía el constructivismo, y como objetivo lograr el aprendizaje significativo en sus estudiantes. Así encontramos dentro del currículo ejes transcurriculares que buscan formar competencias cognitivas y axiológicas necesarias para lograr el desarrollo humano y una sólida formación disciplinar. Así mismo, se consideran núcleos temáticos con sus respectivos subnúcleos, que apuntan a competencias más específicas de diversas áreas de la disciplina y, por último, incluyen los proyectos de aula que permiten la integración y puesta en práctica de toda la estructura curricular.

Puede decirse que el currículo del programa de Enfermería de la UIS es un currículo flexible y abierto al cambio, lo que le da su validez para llevarlo a la práctica. Por otra parte, desde el análisis realizado en los grupos de trabajo con estudiantes de la Especialización en Docencia Universitaria es importante tener en cuenta que hace falta especificar el perfil profesional de la carrera pues en el actual parece perderse el interés por el desarrollo de actitudes y valores propios de la formación integral, propósito implícito en la misión y los objetivos de la institución.

Diseño de la unidad temática Proceso de Enfermería II

El diseño que se presenta a continuación está basado en el modelo de diseño didáctico formulado por Ety Estévez que está compuesto por 5 etapas que son: elaboración de fundamentos y directrices curriculares, formulación de objetivos y esbozo de contenidos, organización y desglose de contenidos y formulación de objetivos particulares, Selección y desarrollo de estrategias didácticas y formulación del sistema de evaluación del aprendizaje.

1) Elaboración de fundamentos y de directrices curriculares.

En esta etapa tiene en cuenta el establecimiento y priorización de las necesidades educativas y en la elaboración de las directrices curriculares de la materia que se enseñe; para analizar dicha información se requiere conocer e interpretar el diseño curricular que contiene la materia que se diseña.

El currículo de la carrera de enfermería está fundamentado en la formación basada en competencias y apunta hacia la formación integral, incluye dentro de su estructura el desarrollo de proyectos pedagógicos de aula los cuales tienen como filosofía el constructivismo, y como objetivo lograr el aprendizaje significativo en sus estudiantes. Así encontramos dentro del currículo ejes transcurriculares que desarrollan competencias cognitivas y axiológicas propias del desarrollo humano, profesional y disciplinar. Se consideran núcleos temáticos con sus respectivos subnúcleos, que apuntan a desarrollar competencias más específicas de diversas áreas de la disciplina y, por último, los proyectos de aula permiten la adherencia y puesta en práctica de toda la estructura curricular.

Este currículo retoma para sí las tendencias experienciales, pues se preocupa por el estudiante como ser social con sus características psicológicas y de personalidad y busca su formación integral. Pero también tiene una tendencia práctica pues la disciplina se basa en el cuidado de la salud y para esto se hace intervención directa sobre la persona, por tanto se requiere que los profesionales de la enfermería sean altamente calificados y tengan sus competencias de empleabilidad lo mejor desarrolladas posible.

2) Formulación de objetivos y esbozo de contenidos.

En esta etapa se empieza a concretar el trabajo anterior, al traducirse las necesidades educativas y las directrices curriculares en intenciones educativas llamadas objetivos y delimitarse de manera general los contenidos de la enseñanza. Los objetivos pueden definirse como guías de enseñanza, con perspectivas definidas referidas a la formación y al aprendizaje.....

Para la definición de los objetivos se tuvo en cuenta la taxonomía general del aprendizaje por lo que los enunciados tienen en cuenta destrezas físicas y mentales, información y actitudes necesarias para la atención adecuada de las personas. Igualmente, se tuvieron en cuenta las competencias incluidas en el perfil profesional y las del núcleo temático

3) Organización y desglose de contenidos y formulación de objetivos particulares.

La finalidad de esta fase es proporcionar estructura y desarrollo a los diferentes tipos de contenidos y al mismo tiempo formular los objetivos particulares correspondientes.

Para esta etapa en el diseño curricular de asignatura se formularon unas competencias y niveles de logro propios del subnúcleo temático.

Los contenidos se organizaron de acuerdo con la estructura disciplinar pues están ordenados según los dominios de la taxonomía de la NANDA, Teniendo en cuenta además que este subnúcleo es teórico-práctico. En él se encuentran contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. Durante el desarrollo del subnúcleo se

busca que estos contenidos estén centrados en el alumno respondiendo a sus necesidades de aprendizaje, con atención principal al uso del conocimiento por eso una de las estrategias de enseñanza es la demostración y también se busca que las fuentes de información sean confiables y se las analicen crítica y reflexivamente.

4) Selección y desarrollo de las estrategias didácticas

En esta etapa del diseño se seleccionan y desarrollan las estrategias de enseñanza que serán empleadas para lograr el aprendizaje de los alumnos.

Las estrategias escogidas para el subnúcleo temático responden a la clasificación de organizativas como el estudio independiente, cooperación en los trabajos grupales e intercambio de experiencias. y cognitivas como las preguntas, el debate, la activación de conocimientos previos y dentro de las demostraciones la identificación de errores, la retroalimentación, la resolución de casos clínicos.

5) Formulación del sistema de evaluación del aprendizaje.

En esta etapa se determina qué se va a evaluar y cómo se va a realizar.

La evaluación de este subnúcleo se realizará desde el inicio de las clases, pues debe tenerse en cuenta todo el proceso y no solamente debe enfocarse en los contenidos adquiridos por los alumnos. Por tanto se realizara a través de las clases y los laboratorios. Se tendrán en cuenta los conocimientos previos que tienen los estudiantes, se evaluará la estructuración cognitiva de los contenidos, el uso de éstos en la práctica, el análisis que los estudiantes realizan de las lecturas.

Para lograr estos objetivos se requiere que el docente sea un mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación se realizará acorde con las estrategias de enseñanza utilizadas ya que precisamente estas se prestan como herramientas no solo de la enseñanza sino dependiendo del enfoque que se les de también como estrategias de aprendizaje y evaluación. Se realizará evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Por tanto, los valores que aparecen en la calificación no se enfocarán en los previos sino en el desempeño en clase y en los laboratorios por parte de los estudiantes. Por otra parte esto facilitará no solo observar el logro de las competencias cognitivas, sino también de las actitudinales y las de empleabilidad.

A continuación se presentan los elementos que integran el diseño de la unidad didáctica de subnúcleo temático proceso de enfermería II.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE SALUD

ESCUELA DE ENFERMERIA

SEGUNDO SEMESTRE DE 2009.

EJE TRANSCURRICULAR: CUIDADO DE ENFERMERÍA

NUCLEO TEMATICO: IDENTIDAD PROFESIONAL

SUBNÚCLEO TEMÁTICO: PROCESO DE ENFERMERÍA II

Presentación:

Dado que la enfermería es la disciplina que lidera los procesos de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, las intervenciones que realizan sus profesionales sobre la persona son contundentes e inciden directamente sobre sus procesos de salud-

enfermedad. Esto requiere un profesional de enfermería conciente de la importancia de sus intervenciones y con un profundo conocimiento teórico y práctico que le permita una atención óptima de las personas.

El sub-núcleo temático Proceso de Enfermería II busca brindar al estudiante las bases teóricas y prácticas sobre la adecuada realización de la valoración física del cuerpo humano y la identificación del estado normal o anormal de sus estructuras, así como enseñar la realización de actividades orientadas al mejoramiento del entorno y procedimientos terapéuticos en las personas como respuesta a las alteraciones físicas encontradas. Adicionalmente busca familiarizar al estudiante con la herramienta, proceso de enfermería, y el manejo de los diagnósticos, resultados esperados e intervenciones enfermeras.

Objetivos:

- ❖ Promover en el estudiante la identificación de respuestas humanas alteradas en relación con los procesos de salud en las distintas etapas del ciclo vital.
- ❖ Afianzar en el estudiante los conceptos y procedimientos relacionados con las intervenciones básicas de enfermería, que fundamenten su quehacer

Competencias a desarrollar en este eje:

El estudiante que cursa el programa de enfermería participa en las diferentes experiencias de formación y muestra que:

Competencias del eje Cuidado De Enfermería:

- ❖ Brinda y gestiona cuidado a nivel individual, familiar y comunitario, basado en el análisis crítico del desarrollo científico de la profesión.

- ❖ Orienta su desempeño en la identificación de las respuestas humanas, creación de espacios de aprendizaje que favorezca la salud y el bienestar y propicien la construcción y transformación del saber de enfermería, teniendo en cuenta los derechos y deberes de las personas y los principios éticos y morales, con alto compromiso de proyección social.

Competencias específicas del núcleo temático.

- ❖ Fundamenta cognitiva y procedimentalmente las intervenciones básicas del cuidado de enfermería y aplica este saber en los diferentes contextos de desempeño como resultado a una identificación previa de las respuestas humanas.
- ❖ Integra las intervenciones básicas como propuestas terapéuticas propias de a enfermería para dar respuesta a los diagnósticos detectados frente a los problemas potenciales o reales de salud.

Competencia actitudinal del tercer nivel.

- ❖ Comprende la realidad familiar, propiciando ambientes armónicos y saludables a partir de la comprensión de su entorno sociocultural fortaleciendo la equidad, la justicia y la confidencialidad.

Competencias del subnúcleo temático: Proceso de Enfermería II

En las experiencias de formación que se ofrecen durante el desarrollo de este subnúcleo, el estudiante muestra que:

Competencias Cognitivas:

- Fundamenta las intervenciones básicas de cuidado de enfermería.
- Argumenta las intervenciones realizadas en la persona sujeto del cuidado.

- Identifica el procedimiento a realizar según las alteraciones de salud encontradas en la persona sujeta del cuidado

Niveles de logro

- Aplica los principios de valoración, utilizando los dominios de salud.
- Realiza de forma adecuada en el laboratorio los procedimientos mostrados en las clases
- Realiza las lecturas previas que fundamentan su intervención en el laboratorio.
- Elabora informes de laboratorio donde describe las actividades realizadas en el laboratorio y los resultados obtenidos.
- Organiza oportunamente los elementos que requiere para la realización de las actividades de enfermería.

Competencias Actitudinales:

- Reconoce la importancia de la valoración como primera etapa para brindar cuidado dentro del proceso de enfermería.
- Trabaja en equipo

I

Niveles de logro

- Participa activamente de las discusiones e interrogantes que pueden surgir durante el desarrollo de las clases y prácticas.
- Escucha respetuosamente la opiniones y conceptos de sus compañeros

- Asume y cumple oportunamente los compromisos adquiridos: planeaciones, trabajos y reuniones, actividades educativas.

Contenidos

Fecha	Hora	Contenido	Estrategia
Jueves	7-9	Presentación del núcleo temático	Exposición y lectura comprensiva
	9-11	SIPCE	
Viernes	7-9	Dominio nutrición: entrevista Examen físico: peso, talla, valoración orofaringe.	Exposición y preguntas intercaladas
	9-11	Valoración abdomen	Lectura comprensiva de texto, preguntas intercaladas y demostración.
Jueves	7-9	Sondaje naso gástrico.	Exposición
	9-11	Valoración respuestas cardiovasculares y respiratorias: Entrevista, examen físico respiratorio. Valoración nariz y senos paranasales	Lectura guiada y mapa conceptual
Viernes	7-9	Valoración cardíaca y tórax	Exposición y demostración
	9-11	Valoración de mamas	Exposición
Jueves	7-11	Oxigenoterapia, manejo y aspiración de secreciones	Exposición

Viernes	7-11	Laboratorio 1 Valoración orofaringe, abdomen, sondaje nasogástrico	Pregunta y demostración
jueves	7-11	Clasificación de resultados de enfermería NOC	Exposición
		Clasificación de intervenciones de enfermería NIC	Exposición
Viernes	7-11	Laboratorio 2 Valoración cardiaca, tórax, valoración sistema respiratorio	Pregunta y demostración
jueves	7-11	Talles diagnósticos, NIC, NOC. Proyecto integrador yo soy	Taller
Viernes	7-11	Laboratorio 4 Oxigenoterapia	Pregunta y demostración
Jueves	7-9	Previo I	
	9-11	Sistema intestinal y enemas	Lectura comprensiva
Viernes	7-9	Dominio sexualidad: entrevista, examen físico: aparato reproductor femenino	Exposición y pregunta
	9-11	Valoración de aparato reproductor masculino	Exposición y pregunta
Jueves	7-9	Dominio percepción y cognición: entrevista. Examen físico: esfera mental, pares craneales, reflejos (valoración neurológica)	Exposición y demostración.

	9-11	Valoración músculo esquelética	Lectura guiada y demostración.
Viernes	7-11	Laboratorio 3 Cateterismo vesical, enemas, valoración aparato reproductor masculino y femenino	Pregunta y demostración
Jueves	7-11	Cuidados de la piel. Heridas curaciones	Exposición.
Viernes	7-9	Dominios: principios vitales, seguridad y protección.	exposición
	9-11	Dominio actividad y reposo. Reposo sueño. Actividad y ejercicio: entrevista. Examen de cuello y cabeza	Lectura y demostración
Jueves	7-9	Valoración ojo- oídos	Exposición de caso clínico y demostración.
	9-11	Administración de medicamentos: generalidades y precauciones	Caso clínico y exposición
Viernes	7-11	Laboratorio 5 Ojos, oídos, esfera mental, pares craneales, reflejos.	Pregunta y demostración
Jueves	7-11	Administración de medicamentos. Vías de administración: subcutánea, intradérmica, endovenosa e intramuscular.	Preguntas y exposicion
Viernes	7-9	II previo	

	9-11	Gases arteriales: generalidades, precauciones.	Exposición y demostración
Jueves	7-9	Descripción de unidad. Aseo de unidad	Exposición
	9-11	Tendido de camas. Baño del sujeto del cuidado	Exposición
Viernes	7-11	Laboratorio 6 Administración de medicamentos I	Preguntas y demostración
Jueves	7-9	Dominios confort, crecimiento y desarrollo	Exposición y preguntas intercaladas
	9-11	Protocolos: registros de enfermería. Acogida de pacientes, normas de bioseguridad.	Taller registros de enfermería. Exposición otros temas
Viernes	7-11	Laboratorio 7 Administración de medicamentos II	Preguntas, demostración
Jueves	7-11	Laboratorio 8 gases arteriales	Preguntas, demostración
Viernes	7-11	Laboratorio 9 curaciones	Preguntas, demostración
Jueves	7-11	Laboratorio 10 curaciones	Preguntas, demostración
Viernes	7-9	III previo.	

Evaluación:

Indicadores de logro:

- Demuestra tolerancia y respeto por las ideas de los demás

- Construye textos describiendo las valoraciones físicas realizadas en el laboratorio
- Realiza las lecturas recomendadas en el salón de clase de manera que pueda participar en las discusiones y realizar las reelaboraciones conceptuales planeadas.
- Aporta y recibe sugerencias respecto a sus intervenciones.
- Aporta de manera significativa en las discusiones y actividades mediante la lectura previa e investigación.
- Cumple con las normas del laboratorio y los acuerdos en las clases.
- Utiliza los elementos de bioseguridad en los laboratorios y sitios de práctica.

La evaluación tendrá en cuenta los desempeños de los estudiantes durante el desarrollo de las clases, los laboratorios y las prácticas, además de la valoración de las pruebas escritas como previos, talleres, quices. En cada uno de los momentos de evaluación los estudiantes recibirán su respectiva retroalimentación, cuya finalidad será el aprendizaje significativo del estudiante.

Equivalencia cuantitativa:

Teoría 70%

Primer previo 15%

Segundo previo 15%

Tercer previo 15%

Quices 5%

Valoración del desempeño en clase y trabajos de clase 20%

Práctica 30%

Desempeño laboratorios 15%

Quices e informes de laboratorio 15%

Durante las prácticas, los laboratorios y clases se fomentará la evaluación del docente y de los espacios usados por parte de los estudiantes.

BIBLIOGRAFIA DEL SUBNUCLEO TEMÁTICO

ALFARO, R. Aplicación del Proceso Enfermero. Guía paso a paso. Ed. Springer-Berlag Ibérica. Barcelona, 4ta ed. 1999

CARDENITO, L. planes de cuidado y documentación en enfermería: Diagnósticos de enfermería y problemas asociados. Madrid Interamericana, 1994.

CARPENITO, L. Diagnóstico de enfermería. Interamericana. 2003. 124p

GORDON, M. Diagnóstico Enfermero. Proceso y Aplicación. Mosby Doyma libros. Madrid, España, 3ra ed. 1996

IBÁÑEZ, L. Sarmiento, L. El proceso de Enfermería. Ed. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 1era ed. 2003.

JHONSON, M. MAAS, M. MOORHERD. Clasificación de resultados de enfermería. Mosby. 3ra ed.

MCCLOSDKY, S. BULECHOCK, E. Clasificación de intervenciones de enfermería. 3ra ed. Editorial Harcout. Madrid, 2002.

NANDA. Diagnósticos enfermeros, definición y clasificación. 2003-2004.

Y demás artículos, consultas por medios electrónicos, y textos aportados por estudiantes y docentes en el dinámico desarrollo de las clases, laboratorios o prácticas.