

**LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
EN LA ASIGNATURA
DE LAS INFECCIONES RESPIRATORIAS AGUDAS
DE LA CARRERA DE ENFERMERIA**

ADRIANA PATRICIA BONILLA MARCIALES

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
CEDEDUIS
BUCARAMANGA
2005**

**LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
EN LA ASIGNATURA
DE LAS INFECCIONES RESPIRATORIAS AGUDAS
DE LA CARRERA DE ENFERMERIA**

ADRIANA PATRICIA BONILLA MARCIALES

**Monografía presentada como requisito para optar el título de:
Especialista en Docencia Universitaria**

**Directora:
MARTHA VITALIA CORREDOR MONTAGUT
Doctora Ingeniera de Telecomunicaciones**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
CEDEDUIS
BUCARAMANGA
2005**

Gracias

A Dios por brindarme la fortaleza interior.

*A mis padres por sus consejos y confianza
siempre en mí.*

*A mi esposo e hijo, que junto conmigo sacrificaron
tiempo para ayudarme a culminar mi meta.*

*A la profesora Martha Vitalia por su colaboración y
paciencia en el proceso de la monografía.*

CONTENIDO

	Pag
INTRODUCCION	
1. LA PRÁCTICA CLÍNICA EN EL CONTEXTO DE LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y DEL PROGRAMA DE ENFERMERÍA.	11
1.1 UNIVERSIDAD, SOCIEDAD, CIENCIA Y TECNOLOGÍA.	11
1.2 LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA LEY 30 DE 1992. .	12
1.3 PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DE LA UCC. .	15
2. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE INFECCIONES RESPIRATORIAS AGUDAS EN NIÑOS: UNA MIRADA Y UNA REFLEXIÓN.	28
2.1 EN CUANTO A LOS CONTENIDOS.	29
2.2 DE LOS PROCESOS COGNITIVOS DEL APRENDIZAJE .	36
2.3 DE LAS CONDICIONES DEL APRENDIZAJE.	40
3. APRENDIZAJE: UN PROCESO QUE POSIBILITA LA FORMACIÓN DE SERES HUMANOS ÍNTEGROS Y COMPROMETIDOS CON LA SOCIEDAD..	45
3.1 CONCEPTO DE APRENDIZAJE. .	46
3.2 TIPOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE. .	52
3.3 ¿CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES? .	56
3.3.1 CONCEPCIONES CONSTRUCTIVISTAS DEL APRENDIZAJE. .	56
3.3.2 CONCEPCIONES SIGNIFICATIVAS DEL APRENDIZAJE.	59
3.4 QUE SE LES QUIERE ENSEÑAR. .	61
3.4.1 DOMINIO COGNITIVO Y COGNOSCITIVO. .	62
3.4.2 DOMINIO AFECTIVO. .	66

3.5	¿POR QUÉ NO APRENDEN LOS ESTUDIANTES LO QUE SE LES QUIERE ENSEÑAR? .	73
3.5.1	FACTORES QUE INTERVIENEN CON EL LOGRO DE LOS FINES EDUCATIVOS.	74
4.	EL PLANEAMIENTO CURRICULAR FUNDAMENTAL PARA EL ÉXITO EN LOS LOGROS EDUCATIVOS DE LAS INFECCIONES RESPIRATORIAS AGUDAS EN LOS MENORES DE CINCO AÑOS. .	81
4.1	FUNDAMENTOS SOBRE CURRÍCULO.	81
4.1.1	CONCEPTO DE CURRÍCULO.	81
4.1.2	ENFOQUES CURRICULARES.	86
4.1.3	LINEAMIENTOS PARA EL PLANEAMIENTO CURRICULAR O DIDÁCTICO. .	88
4.2	PLANEAMIENTO DE LA UNIDAD DE LAS INFECCIONES RESPIRATORIA AGUDAS EN MENORES DE CINCO AÑOS.	91
4.2.1	PRESENTACIÓN.	91
4.2.2	PROPÓSITOS.	92
4.2.3	LOGROS (COMPETENCIAS DEL SER, DEL CONOCER Y DEL HACER)	92
4.2.4	CONTENIDOS.	93
4.2.5	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN .	94
4.2.6	RECURSOS.	94
4.2.7	BIBLIOGRAFÍA.	95
5.	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN.	96
5.1	EL ANALISIS DE CASOS CLINICOS: UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA PROMOVER ACTITUDES ANALÍTICAS, REFLEXIVAS Y LIDERES EN PROFESIONALES DE ENFERMERIA. .	97
5.1.1	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.	97

5.1.2	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.	99
5.1.3	EL ESTUDIO DE CASOS CLÍNICOS COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LAS INFECCIONES RESPIRATORIAS AGUDAS. .	102
5.1.4	LA IMPLEMENTACIÓN DEL ANÁLISIS DE CASOS CLÍNICOS EN EL CURSO DE LAS INFECCIONES RESPIRATORIA AGUDAS .	114
5.2	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.	115
5.2.1	CONCEPTO DE EVALUACIÓN.	116
5.2.2	FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN.	120
5.2.3	PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN.	123
5.2.4	TENDENCIAS EN EVALUACIÓN.	124
5.2.5	TIPOS DE EVALUACIÓN. .	125
5.2.6	INSTRUMENTOS. .	128
5.2.7	PLANEAMIENTO. .	129
	BIBLIOGRAFIA.	131

RESUMEN

TITULO

*LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE LAS INFECCIONES RESPIRATORIAS AGUDAS DE LA CARRERA DE ENFERMERIA **

AUTOR

*ADRIANA PATRICIA BONILLA MARCIALES***

PALABRAS CLAVES:

Aprendizajes autónomos

Infecciones respiratorias Agudas

Reflexivos

Procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

DESCRIPCION O CONTENIDO

El presente trabajo responde a una preocupación que, tengo como docente, acerca del hecho de revisar y evaluar diariamente mi quehacer tanto al interior de las aulas como por fuera de ellas para poder enlazar adecuadamente la asignatura de las “ Infecciones Respiratorias Agudas” dentro del contexto de las políticas universitarias y las competencias profesionales con el propósito de promover aprendizajes autónomos y reflexivos.

El trabajo presenta primero una reflexión en relación con cada una de las debilidades y dificultades de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se utilizan a diario y de los factores por parte de los estudiantes como sus conocimientos previos, sus motivaciones y los procesos que obstaculizan el aprendizaje significativo. Posteriormente se plantea una alternativa didáctica encaminada a permitir una participación más activa de los estudiantes y una acción mediadora del docente.

Se abordan cinco capítulos, en el cual el primero presenta la contextualización de la asignatura en el escenario educativo universitario; en el segundo capítulo se realiza una mirada crítica de los procesos de enseñanza- aprendizaje-evaluación; el tercer capítulo presenta una reflexión clara a cerca del significado del aprendizaje; en el cuarto capítulo se hace una reflexión relacionada con la didáctica de la propia disciplina y finalmente en el quinto capítulo se fundamentan las estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

* Monografía

** CEDEDUIS. Universidad Industrial de Santander. Especialización en Docencia Universitaria, Directora Ing. Martha Vitalia Corredor M.

SUMMARY

TITLE

*THE PROCESSES OF TEACHING AND LEARNING IN THE SUBJECT OF THE SHARP BREATHING INFECTIONS OF THE CAREER OF INFIRMARY **

AUTHOR :

*ADRIANA PATRICIA BONILLA MARCIALES***

KEY WORDS:

Autonomous learning

Sharp Breathing Infections

Reflexive

Teaching-learning-evaluation processes.

DESCRIPTION OR CONTENT.

The present work responds to a preoccupation that I have as teacher, about the fact that I have to review and evaluate the things that I do every day in the classroom, as outside of the class room, in order to be able to enhance appropriately the signature of the Sharp Respiratory Infections, inside the context of the university politics and the professional competitions with the purpose of promoting autonomous and reflexive learning's.

The work presents a reflection first in connection with each one of the weaknesses and difficulties of the teaching process, learning and evaluation that are used everyday, and some factors on the part of the students like its previous knowledge, their motivations and the process that block the significant learning, Later I try to use a didactic alternative guided to allow a more active participation of the students and a mediator action on the part of the teacher.

Five chapters are approached, in which the first one presents the contextualization of the subject in the educational student university scenario ; in the second chapter is carried out a critical look of the teaching processes - learning-evaluation; the third chapter presents a clear reflection about the meaning of the learning process; the fourth chapter presents a reflection related with the didactics of the own discipline and finally in the fifth chapter the teaching-learning-evaluation strategies are based.

* Monograph

** CEDEDUIS. Universidad Industrial de Santander. Especialization in University Teaching, Directed By Ing. Martha Vitalia Corredor M.

INTRODUCCION

La calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestros enfermeros(a), debe constituir la preocupación principal en nuestro quehacer docente ya que la enfermería es una profesión de carácter social, cuyos sujetos de atención son la persona, la familia y la comunidad, con sus características socioculturales, sus necesidades y derechos, así como el ambiente físico y social que influye en la salud y en el bienestar.

Es por esto fundamental que como docente de la Universidad Cooperativa de Colombia, en el programa de enfermería, tenga la inquietud y la preocupación de revisar y evaluar diariamente mi quehacer tanto al interior de las aulas de clase como por fuera de ellas, con el objetivo de enlazar la asignatura de las “ Infecciones Respiratorias Agudas ” dentro del contexto de las políticas universitarias y con las competencias profesionales.

De esta preocupación como docente, surge la necesidad de realizar el presente trabajo, donde como primera medida se realiza una reflexión en relación con cada una de las debilidades y dificultades de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se utilizan a diario y de los factores por parte de los estudiantes como sus conocimientos previos, sus motivaciones y los procesos mentales que obstaculizan el aprendizaje significativo. Posteriormente se plantea una alternativa didáctica que promueva la construcción de aprendizajes autónomos y reflexivos, dejando de lado el tradicional aprendizaje memorístico y repetitivo.

En el primer capítulo se presenta la contextualización de la asignatura en el escenario educativo universitario, en el proyecto institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia y en el plan curricular de las carreras.

El segundo capítulo presenta una mirada crítica a los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante el planteamiento de tesis que describe situaciones problemas, relacionadas con docentes y estudiantes.

El tercer capítulo presenta una elaboración sobre el concepto de aprendizaje, tipos y sus contenidos y presenta una reflexión sobre cómo aprenden los estudiantes y por qué no aprenden lo que se les enseña.

En el cuarto capítulo se hace una reflexión en base al concepto de currículo, y lo relacionado con la didáctica de la propia disciplina, en el cual se definen los logros, las competencias a desarrollar, los contenidos y las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación para favorecer el aprendizaje significativo en el aula.

Finalmente, en el capítulo cinco se diseñan y fundamentan las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que permitirán alcanzar los logros propuestos en el planeamiento.

Por lo tanto, en este trabajo deseo plasmar mi deseo, como docente de futuros profesionales de enfermería de ayudar a formarlos con criterios, conocimientos y habilidades sólidas en los diferentes contextos socioculturales, que sólo se logra con un aprendizaje autónomo y reflexivo, a través de una función mediadora del docente.

1. LA PRÁCTICA CLÍNICA EN EL CONTEXTO DE LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y DEL PROGRAMA DE ENFERMERÍA

1.1 UNIVERSIDAD, SOCIEDAD, CIENCIA Y TECNOLOGIA

Para comprender la naturaleza cultural del ser humano es necesario comenzar por reconocer la ambigüedad que dinamiza esa naturaleza, el hombre es un animal cultural y según este fundamento constituye de una parte ser objeto de las leyes que emergen de las ciencias naturales y a través de ella tener acceso al estudio y a los instrumentos originados en dichas ciencias. Pero al mismo tiempo tiene la posibilidad de pasar de ser el objeto y tomar el ritmo de su enriquecimiento cultural, al escapar del determinismo según los fines que persigue y abrir las posibilidades de nuevas culturas.

El hombre necesita en este proceso dinámico de una institución que oriente y medie cada una de las experiencias culturales en las que participa, es aquí donde la universidad desempeña un papel fundamental ya que por medio de su acción pedagógica y del sistema de enseñanza institucionalizado, el hombre tiene la oportunidad de fijar los límites de su experiencia y transferir conceptos y conocimientos fundamentales para el crecimiento de nuestras sociedades, es en esta institución académica donde se unen de manera crítica la educación y la cultura, al propiciar en sus aulas a través del contacto con la diversidad de comunidades, el inicio de una conciencia social indispensable para aprender a reconocer y valorar los principios de comportamiento en sociedad.

Por lo tanto, la Educación Superior es la encargada de la capacitación profesional y de la formación integral del ser humano como los futuros dirigentes de nuestras sociedades, al imprimir en el hombre la formación de la voluntad para que se convierta en una persona firme, definida y constante que lo impulse al bien en cada una de sus acciones. Fichte dice que en tal sentido se debe reconocer a la Universidad como “el lugar 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, de la claridad del entendimiento y la pureza

de la voluntad y permite que cada individuo pueda convertirse con libertad en aquello que potencialmente es.”¹

Lo anterior expresa el objetivo de la universidad como ente formador en el contexto intelectual y moral, al promover ante todo seres humanos íntegros y profesionales para los diferentes oficios que demanda la sociedad, “se trata de un compromiso formativo, vital, de un proceso de humanización: que el hombre simplemente sea hombre; es decir, que pueda realizar al máximo sus posibilidades como tal, en este sentido radica la misión de la universidad al recrear en cada estudiante el horizonte de lo humano”.²

1.2 LA EDUCACION SUPERIOR Y LA LEY 30 DE 1992

En la actualidad la educación superior colombiana está viviendo profundos cambios como resultado de la legislación vigente a raíz de la ley 30 de 1992 que rige el funcionamiento de la educación superior en Colombia y que tiene en cuenta el sentido real que debe tener, en pro del desarrollo científico, político, económico, cultural y social del país. La promulgación de esta ley favoreció el escenario universitario que con urgencia requería el establecimiento de una serie de parámetros y disposiciones legales que garantizarán el desarrollo integral de la educación superior en Colombia. Es preciso tener en cuenta que la presente ley traza el rumbo de las universidades e instituciones universitarias basado en una serie de principios fundamentales y objetivos inherentes a su actividad académica y compromiso social, entre otros.

El artículo primero define la educación superior como “un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”. También se parte del principio de que la educación superior es, ante todo, “un servicio público cultural inherente a la finalidad social del estado colombiano” (art. 2).³

1 OROZCO, Luis Enrique. ¿LA UNIVERSIDAD A LA DERIVA?. Bogotá: Tercer mundo editores, 1988. Pág 14.

2 OROZCO, Luis Enrique. ¿LA UNIVERSIDAD A LA DERIVA?. Bogotá: Tercer mundo editores, 1988. Pág. 14.

3 UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. LEY 30 DE 1992. Bucaramanga, UIS. Pág 3.

Los objetivos de la educación superior y de las instituciones encargadas de prestar este servicio, se contemplan en el artículo 6, cuyos propósitos son: proporcionar una formación integral que posibilite el desempeño profesional, científico y social de los alumnos; crear, desarrollar y transmitir conocimientos que contribuyan a la solución de los problemas del país; contribuir al desarrollo del país no solo en lo científico y tecnológico, sino también en los aspectos éticos y políticos; promover la unidad y la integración de las regiones en un proyecto nacional y conservar y fomentar el patrimonio cultural del país.

Es necesario considerar que la ley 30 establece unas funciones vitales para las universidades en nuestro país, y que se relacionan con la docencia, extensión e investigación. Para que estas funciones puedan ser ejercidas con plena libertad, la Constitución Política de Colombia en su artículo 67 y la ley 30 en sus artículos 28 y 29 establece la autonomía de la universidad para llevar a cabo la elaboración de sus regímenes y estatutos con el objeto de fijar sus propias políticas para el logro de los objetivos que ordena la ley y los que la misma institución se plantee.

En torno a la actividad investigativa de carácter universitario la ley 30 en su artículo 19 establece:

Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de 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.

Estas instituciones están igualmente facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y post-doctorados, de conformidad con la presente ley.⁴

Con la investigación como tarea de la Universidad se tiene en cuenta no sólo el sentido técnico, sino el trabajo metódico, intelectual en general que “se alimenta de la riqueza del espíritu que fluye en la comunidad universitaria, en sus formas de trabajo, en sus maneras

⁴ Ley 30 de 1992. Artículo 19

de comunicarse”.⁵ En lo referente a la docencia, la ley 30 en su Capítulo III determina los requerimientos mínimos que debe tener el personal docente y administrativo para ejercer en el campo de la educación superior. Al respecto, es importante mencionar que cada estamento universitario es autónomo para realizar la selección del personal docente y administrativo bajo el reglamento docente que haya elaborado la institución.

Teniendo en cuenta lo que afirma Fichte, si en la universidad no se puede sino leer textos ajenos o dictar clases orales en las que se repiten textos de otros, ella debe cerrarse, por lo tanto es primordial hacer especial énfasis en la importancia que tiene en la docencia universitaria los siguientes aspectos: “*dar importancia a lo orgánico de los saberes, hacer exposiciones sistemáticas, formar a los estudiantes con un espíritu especulativo, evitar que en la docencia se asfixie lo principal bajo una masa de cosas secundarias*”⁶.

Por otro lado, la extensión como una de las funciones de la Universidad se haya contemplada en el artículo 120 de la misma, en el siguiente enunciado:

Artículo 120. La extensión comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad.

No obstante, el concebir la universidad como centro de investigación, docencia y extensión, permite reconocer “su empuje hacia las fronteras del conocimiento y la formación de espíritus de una juventud que busca armas para enfrentar su propio futuro y el de la sociedad de la que forma parte.”⁷

De acuerdo al artículo 20 de la misma ley se reconocen como universidades propiamente dichas, a aquellas quienes dentro de un proceso de acreditación demuestren tener

⁵ OROZCO, Luis Enrique. ¿LA UNIVERSIDAD A LA DERIVA?. Bogotá: Tercer mundo editores. 1988. Pág. 44

⁶ *Ibíd.*, p. 47

⁷ *Ibíd.*, p. 44

experiencia en investigación científica de alto nivel, programas académicos y demás programas en ciencias básicas que apoye los primeros.

Aparentemente, la normatividad que rige la Educación Superior en Colombia es justa y exigente en cuando a las funciones, cumplimiento y evaluación de las Universidades en nuestro país. En los diferentes artículos de la ley 30 se manifiesta la intención del Estado de garantizar una educación de calidad que apunte al pleno desarrollo de los individuos, tanto a nivel intelectual como moral, físico y axiológico.

1.3 PROYECTO INSTITUCIONAL UCC.

La Universidad Cooperativa de Colombia no ha permanecido ajena a estas exigencias legales, de ahí su compromiso en la actualización y toma de conciencia de que la equidad y la calidad deben ir de la mano si aspira a alcanzar niveles óptimos con el propósito de ofrecer una educación de calidad y pertinencia regional que permita a sus egresados contribuir a la construcción de una sociedad mas equitativa y justa.

La universidad Cooperativa asume la tres funciones que debe cumplir una universidad, iniciando con la docencia, como el acto interdisciplinario de formación integral en donde el maestro a través de su práctica cultiva en el estudiante sus potencialidades y competencias para el reconocimiento de los problemas, la búsqueda de soluciones alternativas y su aplicación a la transformación social. Esta es una acción testimonial, de acompañamiento y requiere de conocimiento de pedagogía y didáctica. La pedagogía orienta la labor del educador, es una reflexión que implica conocer al estudiante y la forma como se desarrolla en la sociedad, las didácticas las referimos como a las diferentes formas del hacer educativo.

La formación en la docencia universitaria es por tanto fundamental para lograr la calidad y excelencia educativa ya que sin ella la ciencia y el conocimiento no sólo se desacredita a los ojos de la sociedad, sino la institución y sus programas se desactualizan y pierden vigencia. Como respuesta a este reto la Universidad Cooperativa de Colombia promueve la cualificación permanente de sus docentes con miras al logro de sus objetivos de desempeño corporativo y conciente de presentar propuestas para el desarrollo pedagógico del país.

De otro lado, las demandas de un sistema cada vez más exigente a nivel científico, tecnológico, social y cultural, reclama de las universidades profesionales cada vez de más calidad, los cuales no serían posibles si no existe un personal académico que esté preparado para asumir con éxito su rol de formador, modelador y gestor de principios científicos, tecnológicos y educativos.

El docente en la universidad no es un simple transmisor de conocimientos, su perfil académico, científico, humano, social y técnico demanda una formación para convertir la docencia en una experiencia investigativa, crítica, deliberante y reflexiva. La docencia universitaria no sólo hace parte de sus cursos y especializaciones, sino de posturas y políticas que vinculan su trabajo con la extensión y la actividad pedagógica con el sector que es el soporte de su filosofía institucional: la economía solidaria.

Dentro de los lineamientos que tiene la Universidad Cooperativa de Colombia para la función de la docencia tenemos:

- 1) Lograr y mantener altos estándares de exigencia en la formación académica del estudiante, la cual imparte dentro del fomento de los valores éticos que establece la filosofía de la Universidad.
- 2) Vincular y formar docentes con altos niveles de desempeño académico y profesional, que conciban y ejecuten proyectos curriculares promotores del trabajo en equipo, la transdisciplinariedad, el autoaprendizaje y el aprender a aprender.
- 3) Diseñar y desarrollar currículos actualizados y orientados al logro de la transformación socioeconómica y tecnológica del país.
- 4) Diseñar y aplicar metodologías flexibles, centradas en equipos humanos, que incorporen la investigación formativa y el uso de tecnologías de información y comunicación.
- 5) Formar personas de alta competitividad profesional, solidarias y con capacidad transformadora dentro de las instituciones y la sociedad.

La investigación se concibe como un instrumento y un medio integrador, innovador, formador y generador de conocimientos. Es integradora, porque aspira a utilizar la investigación de frontera al conocimiento en la investigación formativa vinculada con la realidad externa e interna. De esta manera se logra la participación de todos los estamentos académicos de la universidad en los diversos niveles de la investigación. Es innovadora, porque asume esta condición en la producción y transformación de la praxis investigativa. Es formativa porque la investigación surge como herramienta de formación educativa y pedagógica. La investigación como actitud es una incitación a la duda, a la perplejidad, a la contradicción y a la crítica, que son las premisas básicas de cualquier actividad pedagógica. Finalmente lo productivo se refleja en resultados significativos.

Las políticas y estrategias orientadas a la investigación hacen parte de las premisas básicas de los programas de la universidad. La actividad investigativa es un excelente punto de encuentro entre los estudiantes y los docentes, entre la universidad y la comunidad, entre el docente-investigador y el investigador profesional.

El trabajo en los centros de investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia tiene en cuenta los siguientes lineamientos de trabajo:

- 1) Orientar a la docencia y a la proyección social en la definición de líneas de investigación que apoyen el desarrollo integral de proyectos curriculares.
- 2) Vincular a estudiantes a proyectos de investigación como parte de su formación profesional.
- 3) Realizar publicaciones que consignent proyectos, resultados de investigación y desarrollos en las ciencias, técnicas y tecnologías.
- 4) Desarrollar procesos de investigación formativa que incidan en la innovación académica de la Universidad Cooperativa de Colombia.
- 5) Estimular a docentes y estudiantes para que produzcan, transformen y transmitan conocimientos en las disciplinas y profesiones acerca de los cuales se ocupa la Universidad.

- 6) Consolidar el centro de investigación de la Universidad Cooperativa de Colombia de tal manera que alcance el carácter de interlocutor válido en el contexto nacional e internacional.

Finalmente su función de proyección social, como punto de encuentro con la comunidad y la realidad, entendida como la extensión del quehacer de la comunidad universitaria y en general tiene como misión principal lograr una coordinación dinámica con la investigación y la docencia, promoviendo la interacción social de la institución con todos los estamentos a los cuales se encuentra dirigida y orientada. De esta forma realiza una labor de interacción creadora, oportuna y crítica, con la participación activa de todos y de cada uno de los integrantes de la universidad tanto a nivel interno como a nivel externo. Sus lineamientos de trabajo son:

- 1) Definir y caracterizar la población objetivo de los programas de proyección social de la Universidad Cooperativa de Colombia.
- 2) Diseñar y mantener actualizado el portafolio de programas y servicios que satisfaga las necesidades de los participantes y usuarios.
- 3) Programar la práctica profesional en el medio productivo, la práctica social como proyecto comunitario y la práctica académica de acuerdo al área específica.
- 4) Realizar estudios, asesorías, consultorías, capacitación para el sector de la economía solidaria.
- 5) Crear y desarrollar estándares e indicadores de gestión basados en variables de alto impacto social.
- 6) Lograr una sinergia interinstitucional que integre los esfuerzos y maximice los resultados de los programas de proyección social.

Dentro de los trabajos que realiza la comunidad universitaria en su función de extensión se encuentra:

Punto de atención al adulto mayor (PIAM), monitoreos solidarios, asesoría a microempresas, consultorio jurídico, clínica de pequeños animales, atención al binomio madre-hijo, jornada de la vida y la salud.

Cada institución posee lo que puede llamarse su cultura, su manera propia de dar sentido a las acciones que dentro de ella se realizan. Esta cultura institucional es ante todo un sistema de significados que orienta y da sentido a los grupos que operan dentro de la institución y es transmitida a los estudiantes para generar en ellos esquemas básicos de comportamiento que orienten su vida profesional.

En la Universidad Cooperativa de Colombia la coherencia entre los aspectos de dirección, planeación, organización y control, con la naturaleza de sus programas y servicios educativos, radica en la búsqueda permanente de una relación armónica entre la administración y la academia mediante un enfoque estratégico. Este enfoque permite insertar la vida de la organización con el medio externo, la construcción participativa de una visión compartida y la acción concertada en un ambiente activo de aprendizaje institucional. Dicho enfoque se concreta en planes de desarrollo que articulan políticas estratégicas, programas y proyectos para orientar la acción en el marco de la visión, misión institucional que la identifica y la posiciona en el contexto educativo regional, nacional e internacional.

En la actualidad la Universidad Cooperativa de Colombia avanza en el proceso de construcción participativa del Plan Estratégico Nacional 2001-2006 "Movilización por la Excelencia". El proceso está generando espacios para la participación de todos los estamentos en las diferentes sedes de la universidad combinando la acción descentralizada regional con un propósito nacional institucional unificado.

En consecuencia el Proyecto Educativo Institucional PEI, contribuye a la consolidación de una universidad solidaria, para que con el Plan Estratégico Nacional se armonicen los distintos proyectos de las comunidades académicas y administrativas. Su desarrollo proyectará en el tiempo las realizaciones previstas, teniendo en cuenta que la dinámica y los recursos actualmente disponibles harán posible la ejecución de muchas de ellas.

El PEI expone de modo diferenciado los grandes propósitos y los fines contenidos en la Misión y desarrolla las estrategias generales que han de seguirse para garantizar su cumplimiento, es allí donde se explicitan las metas y objetivos que ha de cumplirse para la realización de la Misión institucional y de los fines formativos que se derivan de ella.

El PEI determina el plan de trabajo que la institución se da a sí misma para el mediano y largo plazo; en este sentido, este proyecto puede estar expresado en un plan de desarrollo institucional. Un proyecto Institucional bien formulado permite pensar la institución en su dinámica y en su historia, predecir cuidadosamente su posible futuro y explica claramente su tarea social. Por lo tanto, la Misión y el PEI deben constituirse en la expresión del compromiso de cada institución con los objetivos de la educación superior en el marco de su carácter de servicio público que tiene una función social. La pertinencia social de la institución y de sus programas debe ser conocida y puede ser examinada a través de su formulación en la Misión y el Proyecto Institucionales.

La Universidad Cooperativa de Colombia cumple con el proceso plasmado en su Misión, visión, Principios y valores mediante la formación de más de 2000 profesores en la Especialización de Docencia Universitaria, la construcción cooperativa de su Proyecto Educativo Institucional, el uso de una Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje – MICEA, la implementación del Trabajo en Equipos de Mejoramiento Continuo - TRINI, el esfuerzo por lograr el registro calificado para 24 de sus programas de Educación y, el diseño participativo y solidario de su Plan Estratégico Nacional.

De la misma forma, como una respuesta a los retos que plantea la ley 30 de Educación Superior, la Universidad Cooperativa de Colombia inicia un proceso de reflexión, con el fin de favorecer el logro de la excelencia en todos sus procesos académicos. El producto de este trabajo está representado por un documento donde se sintetizan los principios y lineamientos de su Proyecto Institucional, que incluye la definición de su Misión y Visión, al igual que la formulación de las políticas institucionales basados en los principios de economía solidaria como Institución auxiliar del Cooperativismo. Es importante tener en cuenta que con base en este trabajo se ha definido el propósito de formar profesionales con criterios políticos y la prestación del servicio de formación al trabajador-estudiante, en distintas regiones del país.

De otro lado, la Universidad Cooperativa de Colombia afirma la importancia de las comunidades académicas puesto que el trabajo de éstas asegura la calidad de las funciones de la universidad puesto que todos los integrantes comparten sentimientos, tareas, ideas, trabajos y objetivos en función de metas comunes. Para la Universidad es fundamental el significado que poseen los principios propios de la economía solidaria: democrática, abierta, voluntaria, participativa, autónoma e independiente y solidaria, es por ello que reconoce la importancia de favorecer estos principios dentro del trabajo de las comunidades académicas puesto que éstas son las responsables de sacar adelante la misión y el proyecto institucionales, la construcción de saberes y los procesos de investigación y extensión.

Una característica esencial contemplada dentro del PEI de la Universidad Cooperativa de Colombia, es el hecho de que la Institución se encuentra en el ámbito de la economía solidaria entendida como el sistema socioeconómico, cultural y ambiental conformado por el conjunto de fuerzas sociales organizadas en formas asociativas identificadas por prácticas autogestionarias, solidarias, democráticas y humanistas, sin ánimo de lucro para el desarrollo integral del ser humano como sujeto actor y fin de la economía. Los ejes centrales de su filosofía apuntan a “una economía a escala humana” que define las nociones de diversidad y desarrollo económico, distribución equitativa de la propiedad, democratización de la producción y satisfacción de las necesidades básicas. Para la Universidad Cooperativa, la economía solidaria no se limita al campo estrictamente económico, sino que sus principios se integran con la cultura, la educación, la ecología, la política y la propia vida cotidiana; es un estilo de ser, de hacer y de pensar la vida individual y colectiva, desde una perspectiva global e integradora.

Son pues propósitos fundamentales de la Misión de la Universidad Cooperativa:

“ LA FORMACION de profesionales con criterios políticos, creativos y solidarios que contribuyan al desarrollo armónico de la sociedad; LA INVESTIGACION, vinculada a la docencia, como aporte a la solución de problemas científicos y sociales; y LA EXTENSION orientada al servicio público y al vínculo efectivo con el sector productivo. La institución imparte formación en los campos de las ciencias, las técnicas, las tecnologías y las humanidades a nivel de pregrado, postgrado y educación no formal en un ambiente activo y flexible de

aprendizaje. Como comunidad universitaria valora la solidaridad, la equidad, el respeto a la diversidad y la libertad como fundamento de la construcción de una nueva sociedad.

Es una Universidad de carácter nacional, descentralizada y abierta al mundo, proyectada hacia la sociedad y al servicio de ella.”⁸

Con respecto a la visión de la Universidad Cooperativa de Colombia tenemos que se proyecta como una:

“ Institución multicampus, reconocida por la calidad de sus servicios educativos investigativos y de extensión a la comunidad. Modelo para la gestión y el avance de la Economía Solidaria que irradiará su presencia a nivel regional, nacional e internacional.

Sus programas educativos abarcarán diferentes áreas del conocimiento. Ofrecerá un ambiente de aprendizaje activo con escenarios variados y utilizará tecnologías de comunicación apropiadas para transmisión y construcción del conocimiento.

Estará conformada por un grupo humano capacitado, creativo, solidario y participativo, integrado en una estructura organizacional flexible, dinámica y adaptativa al cambio .”⁹

Por otra parte, tenemos los Valores Institucionales que promueven el fortalecimiento de “ la Economía Solidaria, los cuales se encuentran enmarcados en los siguientes:

- *LA SOLIDARIDAD: Como eje y epicentro de todos los demás valores institucionales. Considera que la solidaridad y el fundamento de la formación humanística con responsabilidad social, a partir de la práctica del trabajo colectivo y la interdisciplinariedad.*

⁸ Tomado del texto del Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia.

⁹ Tomado del texto del Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia.

- *LA EQUIDAD: Como valor de primera instancia en el pensamiento y la acción. Considera que la equidad es la máxima prioridad en el ofrecimiento de los programas y servicios académicos sin distinciones de raza, credo, sexo, religioso, ideología, partido político u origen social y constituye un aporte esencial en la construcción de la democracia participativa.*

- *EL RESPETO A LA DIVERSIDAD: Como un valor potenciador del desarrollo integral, basada en la convicción de la diversidad del ser humano y en la consideración de las diferentes realidades y condiciones de los miembros de su comunidad académica. Este respeto a la diversidad implica a su vez, la tolerancia y el pluralismo. En los planes curriculares, la Universidad Cooperativa de Colombia conserva la globalidad universal, dando espacio a la multidiversidad regional y local en el país.*

- *LA LIBERTAD: Como valor inherente a la humanidad, mediante el cual busca la verdad, la verdad sin restricciones y produce, transforma y transmite el conocimiento en función del progreso de la sociedad.”¹⁰*

En la actualidad la Universidad Cooperativa de Colombia avanza en el proceso de construcción participativa del Plan Estratégico Nacional 2001-2006 “Movilización por la Excelencia”. El proceso está generando espacios para la participación de todos los estamentos en las diferentes sedes de la universidad combinando la acción descentralizada regional con un propósito nacional institucional unificado. La identificación de liderazgos, la conformación de equipos de trabajo, la circulación de documentos institucionales, la reflexión colectiva y la construcción de propuestas operativas han permitido la definición de un consenso estratégico en torno a 10 políticas, 4 estrategias y 8 programas que orientarán la formulación de proyectos que contribuirán al mejoramiento de la calidad y al logro de la excelencia institucional.

El proyecto de la Universidad y el proceso en general son objeto de permanente seguimiento y acompañamiento mediante formación y capacitación, por un lado, y sistemas de información que facilitan la toma de decisiones oportunas, por el otro.

¹⁰ Tomado del texto del Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Dentro de sus políticas tenemos:

- 1) *Contribuir al desarrollo humano, regional y a la transformación social del país.*
- 2) *Promover la economía solidaria como soporte a la transformación social.*
- 3) *Formar profesionales con criterios políticos en procura del bien colectivo.*
- 4) *Trabajar por la democratización educativa.*
- 5) *Ofrecer servicios según necesidades, potencialidades regionales y contextuales.*
- 6) *Contribuir al proceso de internacionalización de la educación superior.*
- 7) *Orientar la gestión con centralización de políticas y descentralización de servicios.*
- 8) *Fomentar la cultura de la autoevaluación como eje del mejoramiento institucional y de programas académicos.*

Para el desarrollo del proceso utiliza 4 grandes estrategias que son:

- 1) *Construir currículos abiertos, flexibles y pertinentes para la formación integral humana.*
- 2) *Fortalecer la Economía Solidaria como modelo alternativo de organización social y de gestión.*
- 3) *Consolidar un modelo gerencial eficiente centrado en el talento humano.*
- 4) *Establecer redes de cooperación regional nacional e internacional para el desarrollo científico, tecnológico y social.*

Finalmente tenemos los programas que contribuirán al mejoramiento de la calidad:

- 1) *Democratización de la educación superior.*
- 2) *Actualización y renovación curricular.*
- 3) *Integración y articulación de la economía solidaria.*
- 4) *Diseño e implementación de un modelo de gestión.*
- 5) *Diversificación de fuentes de financiamiento.*
- 6) *Vinculación universidad y contexto.”*
- 7) *Tecnologías de información y comunicación, TIC, para la gestión universitaria.*
- 8) *Fomento a la cultura de la autoevaluación y autorregulación.”¹¹*

¹¹ Tomado del texto del Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Como respuesta a los retos que tiene la educación superior y el proyecto institucional de la UCC, el objetivo principal del programa de Enfermería es lograr que el estudiante desarrolle las competencias cognitivas y actitudinales que le permitan planear, ejecutar y evaluar las acciones de enfermería orientadas a conservar y restaurar la salud, reconociendo en todo momento la importancia del rol de la familia como agente de cuidado directo que ayuda a prevenir complicaciones. Así, el Enfermero(a) durante su proceso de formación requiere de bases científicas que fundamenten el saber y el hacer, ya que a partir de estos conocimientos desarrollará los procedimientos y cuidados necesarios para prevenir y tratar oportunamente las IRA.

El programa de Enfermería forma ciudadanos Profesionales de la Enfermería teniendo en cuenta los propósitos y lineamientos de la Universidad Cooperativa de Colombia, con la Ley General de Educación Superior Ley 30 de 1992, con el Sistema Integral de la seguridad Social Colombiana ley 100 de 1993, con la reglamentación de la profesión de enfermería ley 266 de 1996 y con la Constitución Política de Colombia y en general, con las prioridades y exigencias de carácter nacional e internacional para la enfermería del siglo XXI.

La Universidad Cooperativa de Colombia promueve Profesionales de Enfermería competentes en los diferentes contextos socioculturales al integrar *“la identidad del ser persona, respetando la individualidad y la intimidad del individuo, familia y comunidad, actuando con reserva sobre la información confiada en relación terapéutica profesional; y del ser profesional, al reconocer el manejo de los procesos básicos de la ciencia para que analice y emita un concepto crítico frente a los problemas de salud y proporcione cuidado directo e integral al individuo, la familia y la comunidad a través de acciones de promoción, prevención, curación y rehabilitación.”*¹²

El perfil profesional del Enfermero(a) de la Universidad Cooperativa de Colombia, responde por lo tanto a las exigencias nacionales de la Educación Superior, al identificar ante todo sus derechos como ciudadanos teniendo en cuenta principios éticos, democráticos y solidarios, que constituyen la filosofía de la Universidad; conoce y se desenvuelve en los contextos económicos, políticos, sociales y culturales para participar activa y responsablemente en la vida política, cívica y comunitaria del país. Su competencia profesional, le permite interpretar,

¹² Tomado del texto del PEI de la Universidad Cooperativa de Colombia. Bucaramanga, Pág 15.

argumentar y proponer estrategias para gerenciar los servicios de salud, con el fin de lograr el mejoramiento de la calidad en salud de nuestras comunidades, participando a su vez en proyectos de investigación, en líneas exclusivas de Enfermería y logrando a través del desarrollo del pensamiento, sentimientos y comportamientos, fortalecer profesionales que reconozcan la importancia de la persona, familia y comunidad a lo largo del ejercicio de su quehacer, teniendo en cuenta la enseñanza holística que implica: saber ser, saber hacer y saber conocer.

La asignatura de las Infecciones Respiratorias Agudas contribuye a través de sus contenidos y el trabajo desarrollado en el tema a lograr los retos de la Universidad Cooperativa de Colombia en su programa de enfermería, ya que brinda al estudiante una perspectiva general de una de las principales fundamentaciones teóricas en pediatría que él necesita para formarse con criterios profesionales y solidarios para poder intervenir en la prevención y la promoción de la salud de los menores de cinco años y así contribuir al desarrollo humano, comunitario regional y por ende poco a poco, a la transformación del país.

Es reconocido que el enfermero(a) en su formación profesional requiere de bases científicas que fundamenten el saber, y es allí donde la asignatura de las Infecciones Respiratorias Agudas le permiten a partir de una panorámica general de la enfermería pediátrica y sobre las bases anatómo-fisiológicas, desarrollar los cuidados e intervenciones necesarias para influir directamente sobre la salud de las comunidades, en especial de los menores de cinco años.

La asignatura de las Infecciones Respiratorias Agudas le proporciona al estudiante las herramientas para su autonomía e independencia a partir de la construcción reflexiva del conocimiento, de modo que pueda intervenir con seguridad y desarrollar un proceso de enfermería de acuerdo a la problemática pediátrica.

Es así como el trabajo desarrollado en la asignatura permite colaborar con los criterios políticos, solidarios y creativos de la universidad al permitir que:

- Piensen y actúen con autonomía en procura del bienestar colectivo, en especial de los niños menores de cinco años.
- Identifiquen y contribuyan a la solución de problemas respiratorios de los niños con criterios propios y con capacidad de elegir la intervenciones más oportunas.
- Construir procesos de enfermería socialmente justificados.

2. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE INFECCIONES RESPIRATORIAS AGUDAS EN NIÑOS: UNA MIRADA Y UNA REFLEXIÓN

El ambiente en el aula no lo genera únicamente el espacio físico y la infraestructura adecuada para recibir seres humanos en proceso de formación, el ambiente es principalmente el espacio en el cual interactúan los actores del proceso educativo, con sus concepciones previas, motivaciones, actitudes, habilidades, actitudes y conflictos, quienes están inmersos en contextos culturales que también difieren, pero que, sin embargo, logran establecer relaciones durante el desarrollo y la participación en las experiencias de aprendizaje que ofrecen las instituciones educativas.

Si describimos el rol de cada uno de estos actores, empezáramos por decir que el docente es aquella persona íntegra en todo el sentido de la palabra puesto que en su actuar debe quedar manifiesto su ética, valores, principios y una riqueza de conocimientos resultado de una preparación que asume por placer y gusto de acompañar experiencias de aprendizaje, que ayuden en la formación de personas comprometidas con el mejoramiento y la construcción de la sociedad que todos deseamos. Por otro lado, el estudiante no es sólo la persona destinada a apropiarse de conocimientos, es quien protagoniza su proceso de aprendizaje y asume el desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, que le permitan desenvolverse adecuadamente y participar activamente en el desarrollo de la sociedad en la que está inmerso.

Pero hay que tener presente que existen debilidades en los procesos y las actitudes que asumen cada uno de estos protagonistas. Por ejemplo, el estudiante que ingresa a la carrera por la segunda opción, entra desmotivado, pues cumple requisitos muchas veces impuestos por la misma familia y sociedad que lo rodea. Igualmente, se pueden identificar grandes deficiencias en el aprendizaje previo, originadas en factores externos como el contexto cultural o internos como el inadecuado desarrollo de los procesos cognitivos y la ineficiencia de los procesos de formación en los anteriores niveles de formación.

En cuanto a lo que se refiere al docente, encontramos quienes asumen la docencia como última opción laboral, por tanto no dan importancia a la preparación pedagógica que deben tener puesto que no son conscientes de que ésta sea una profesión, de igual manera tampoco asumen la reflexión y la crítica permanente de su quehacer, que les permita

plantear estrategias para mejorar cada día los resultados obtenidos en los procesos de enseñanza. En esta dirección, es necesario que quien asume la docencia como profesión sea consciente que se debe formar para ejercerla con calidad, puesto que:

“ La enseñanza no es un oficio de instruir y dar cultura a quien carece de ella; ni siquiera se agota en la elevada meta de formar el pensamiento. Es, para nosotros, una profesión social comprometida con los valores y dispuesta a defenderlos. La profesión de maestro no es una actividad laboral para ganarse la vida, realizando mecánicamente determinadas funciones. Ninguna profesión social lo es. El maestro está conectado todas las horas del día a los valores, allí donde esté, ya sea dando clase, reunido con otros compañeros, dialogando, paseando o viendo cine. No podrá dejar de ver la cara formativa de cuanto sucede a su alrededor. Por eso podemos decir que su gran libro es el mundo. Pero hay que saber leer en ese gran libro es el medio”¹³

El presente capítulo presenta una mirada reflexiva y crítica de lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Infección Respiratoria Aguda, donde encontramos debilidades que deben ser superadas para lograr en los estudiantes aprendizajes verdaderamente significativos. Se plantearán y argumentarán tesis sobre los contenidos, procesos cognitivos y las condiciones en que se da el aprendizaje en el aula, que Pozo plantea como los elementos fundamentales del aprendizaje (1999).

2.1 EN CUANTO A LOS CONTENIDOS

La cantidad de información condiciona la enseñanza y el aprendizaje

La extensión de la fundamentación científica sobre las Infecciones Respiratorias Agudas y la limitación bibliográfica sobre el tema, constituyen algunas de las principales problemáticas en el aprendizaje significativo del estudiante de Enfermería, puesto que éstos deben tratar de comprender numerosos conceptos dentro de un solo marco de referencia.

¹³ DE LA TORRE, Saturnino. ESTRATEGIAS DIDACTICAS INNOVADORAS. 1ed. España:OCTAEDRO. 2000. Pág 204

La fundamentación teórica que soporta el tema de las Infecciones Respiratorias Agudas en menores de cinco años, se enmarca dentro de la resolución 412 que el Ministerio de Salud expone el 25 de febrero del 2000, para profesionales de salud, donde se establecen las principales patologías respiratorias agudas, con sus respectivas definiciones, epidemiología, factores de riesgo, signos y síntomas, clasificaciones, guías de atención para el desarrollo de las acciones de protección específica de forma temprana y planteamientos de manejos adecuados.

Dado que este marco teórico se fundamenta en una resolución del Ministerio de Salud, de cumplimiento obligatorio, la bibliografía de referencia se ve limitada tanto para el docente como para el estudiante a ser trabajada dentro del contexto del marco teórico establecido por el ministerio. Sin embargo, vale la pena aclarar que el resultado de la resolución obedece a un trabajo muy bien realizado como estrategia mundial de las organizaciones de salud, la Organización Panamericana de la Salud - OPS, la Organización Mundial de la Salud - OMS y la UNICEF, que se apoyaron en especialistas de cada área específica; es importante resaltar que el trabajo fue fundamentado con base en una bibliografía amplia y de calidad. Igualmente para el diseño de estos contenidos, el grupo encargado debió realizar una lectura de la situación actual de los programas, las necesidades de información que exige el entorno laboral y la sociedad, así como el estudio profundo del saber en el área, puesto que,

“ El docente no realiza el trabajo de diseño en forma aislada, sino que lo hace en función de una organización que regula las prácticas escolares. De otro lado, los requerimientos sociales y culturales que se le plantean a la educación y al currículum conducen a la pregunta de cómo se lleva a cabo la configuración de un currículum, dado que éste no es un proceso natural o espontáneo, se plantea interrogantes sobre cuáles son las necesidades sociales y culturales que deben considerarse prioritarias . Existen factores externos al currículum, en torno a los cuales la escuela requiere adoptar una posición y una orientación selectiva.”¹⁴

¹⁴ NÉNINGER ESTEVEZ, Ety Haydeé. ENSEÑAR A APRENDER. 1 ed. México: PAIDÓS. 2002. Pág 150

La fundamentación teórica de la asignatura de Infección Respiratoria Aguda es desarrollado en un tiempo de 4 horas continuas, donde el docente debe, en primer lugar, dar a conocer la problemática sobre las Infecciones Respiratorias Agudas desde la panorámica mundial con tasas de morbi-mortalidad a nivel nacional, enfatizar en la importancia de conocer y aplicar correctamente la norma técnica con el fin de disminuir la morbi-mortalidad en menores de cinco años por las infecciones respiratorias. Seguidamente se exponen de forma magistral cada una de las 6 patologías reconocidas por la resolución 412 del Ministerio de Salud como Infecciones del tracto respiratorio : tos o resfriado, otitis, faringitis, laringotraqueitis, bronquiolitis y neumonía donde en cada una se deben desarrollar contenidos extensos de definición, epidemiología, factores de riesgo, agente causal, signos y síntomas, diagnósticos diferenciales, clasificaciones según la sintomatología, prevención, y tratamientos oportunos. Estas 4 horas teóricas se refuerzan dentro del cronograma de actividades con 2 horas posteriores (en día diferente) para realizar un taller, donde el estudiante debe con base en la construcción de su fundamentación teórica sobre las Infecciones Respiratorias Agudas desarrollar casos clínicos por grupos de máximo 5 personas donde deben socializar sus conocimientos para lograr clasificar la patología según los signos y síntomas y darle el tratamiento y seguimiento respectivo.

Con respecto a los problemas que genera el tema extenso y como lo expone POZO (1996): << El exceso de información produce un cierto aturdimiento en el aprendiz >>, situación que se ve reflejada en la construcción de sus aprendizajes donde sienta que no puede hacer nada para evitar el olvido de lo estudiado, tal como lo explica Tapia ayudando a que el estudiante adopte actitudes pasivas frente a su problema a pesar de haber dedicado tiempo y esfuerzo a su estudio. Así mismo Tapia describe que los alumnos no siempre son capaces de recordar la información que buscan, pese a haber dedicado tiempo y esfuerzo a su estudio, en el caso de las Infecciones Respiratorias Agudas que incluyen una gran variedad de patologías cada una con su respectivo marco teórico genera en el estudiante debido al contenido teórico extenso, actitudes en las que sientan que no se puede hacer nada para evitar el olvido de lo estudiado y se de por vencido al entrar en conflicto. Con respecto a lo anterior:

“ Lo cierto es que esa mesa de trabajo (la memoria) es realmente pequeña. La cantidad de elementos de información que podemos mantener simultáneamente activos es muy reducida. Cuando una tarea de aprendizaje

*presenta demasiada información nueva o independiente, nuestra memoria de trabajo se sobrecarga, la mesa se llena, y el rendimiento decae de modo alarmante.*¹⁵

“Este aturdimiento en el aprendiz”, debido al extenso tema de las Infecciones Respiratorias Agudas se ve reflejado en el momento de realizar los talleres, donde los conocimientos que recuerdan los estudiantes no son suficientes para realizar las diferentes clasificaciones de las Infecciones Respiratorias Agudas y llevar a cabo los manejos de las patologías de manera oportuna.

De las concepciones previas decimos...

Las concepciones con que llegan los estudiantes a la asignatura, en especial bases deficientes en cuanto a farmacología, fisiopatología respiratoria y microbiología, conllevan a incrementar la dificultad que presenta el estudiante en el aula en cuanto a la comprensión de los temas.

Los conceptos previos que deben tener los estudiantes corresponden a fisiopatología respiratoria, microbiología (agentes causales) y farmacología de las patologías respiratorias, ellos constituyen un nivel básico para el entendimiento de las Infecciones Respiratorias Agudas, ya que el estudiante debe conocer cómo funciona el sistema respiratorio para lograr comprender dónde se ubica cada una de las patologías, conocer la gran variedad de agentes patógenos responsables de las infecciones y manejar los principales fármacos con sus indicaciones, interacciones y efectos secundarios.

Para lograr aprendizajes significativos sobre el adecuado manejo de las Infecciones Respiratorias Agudas, el estudiante debe lograr la interacción del nuevo conocimiento con la información básica adquirida en semestres anteriores, pero en el aula de clase se encuentra que estos conocimientos previos sobre fisiopatología, farmacología y microbiología no son suficientemente sólidos y dificultan el nuevo aprendizaje, debido a que el estudiante no establece una adecuada comprensión de lo anteriormente aprendido con

¹⁵ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. APRENDICES Y MAESTROS. 1 ed. España: Alianza. 1996. Pág 127.

los nuevos conocimientos sobre Infecciones Respiratorias Agudas, posiblemente porque su aprendizaje fue adquirido por repetición. Por lo tanto “Cuando no se realizan puentes o relaciones entre la información nueva y los conocimientos previos, el aprendizaje, cuando ocurre, se realiza por memorización o repetición y se olvida muy pronto.”¹⁶

Es fundamental recordar tal y como lo expresa Cubero,

“ 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 asimilar. ”¹⁷

Esta inadecuada conexión se evidencia en el aula de clase cuando se trata de que el estudiante recuerde sus conocimientos previos sobre fisiopatología respiratoria, farmacología y microbiología a través de preguntas que se realizan al grupo de estudiantes relacionadas con estos conocimientos y se obtienen pobres resultados, ya que los estudiantes refieren no tener conocimientos previos sobre el tema a pesar de haberlos visto.

Pero para que se activen eficientemente estas unidades de información y propaguen a su vez otras unidades, es necesario la presencia de indicios conectados para que la recuperación de la información sea exitosa, sin embargo y recordando lo anteriormente planteado en la tesis, si estos conocimientos previos no fueron construidos mediante un aprendizaje significativo, el estudiante no encontrará indicios suficientes para recordar y establecer una adecuada relación con la adquisición de nueva información sobre Infecciones Respiratorias Agudas. Tal como lo plantea Pozo: “Lo que facilita el reconocimiento es la presencia de indicios que se hallan conectados o asociados a una representación, bien porque forma parte de ella, bien porque estuvieron presentes en el contexto en que se aprendió esa representación”.¹⁸

¹⁶ NÉNINGER ESTEVEZ, Ety Haydeé. *ENSEÑAR A APRENDER*. 1 ed. México: PAIDÓS. 2002. Pág 105

¹⁷ CUBERO, Rosario. *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Tercera Edición. Sevilla: Diada. 1995. p. 11

¹⁸ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *APRENDICES Y MAESTROS*. 1 ed. España: Alianza. 1996. Pág 189.

Las estrategias de aprendizaje limitan o apoyan...

Las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes y la forma como éstos las regulan y controlan, limitan o apoyan el logro de aprendizajes significativos que se ven reflejados en los trabajos teóricos y en las prácticas clínicas.

El aprendizaje significativo requiere de un proceso que debe tener según Pozo las características del buen aprender, que implicaría que debe producir cambios duraderos, es decir que muchas veces se debe desaprender para cambiar los conocimientos y conductas anteriores y producir aprendizajes significativos que se vean reflejados en las relaciones con los demás y con nosotros mismos. Lo que se aprende debe poder utilizarse en otras situaciones es decir que lo aprendido se pueda transferir a otros contextos y es fundamental comprender lo aprendido de modo que podamos utilizarlo en cualquier situación así se aleje de la situación de aprendizaje. Y por último la Práctica debe adecuarse a lo que se tiene que aprender, sin lugar a duda el aprendizaje es siempre producto de la práctica pero no relacionado con la cantidad sino lo más importante es adecuarla a los objetivos del aprendizaje. Para lograr un aprendizaje de este tipo es fundamental que el estudiante aprenda a autorregular y controlar el proceso, lo que implica el conocimiento y uso adecuado de estrategias adecuadas a los contenidos y al tipo de proceso cognitivo que se esté desarrollando.

Es posible afirmar que los estudiantes no alcanzan aprendizajes verdaderamente significativos en cuanto a Infecciones Respiratorias Agudas ya que continúan siendo receptores de la información como lo describe Pozo cuando denuncia que nuestras sociedades reclaman a la nueva cultura del aprendizaje que se transforme a: “simple autómatas que reproducen mecánicamente conocimientos elaborados por otros; Aprendices pasivos dispuestos a aprender de forma reproductiva lo que se le pida y sean transformados en aprendices reflexivos y conscientes de su tarea , activos y constructivos orientados a la búsqueda del significado de lo que hace, dice y piensa.”¹⁹

¹⁹ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. APRENDICES Y MAESTROS. 1 ed. España: Alianza. 1996. Pág 99.

Sumado a esa actitud pasiva del aprendiz encontramos que la gran mayoría desconoce sobre las estrategias que le ayudaran a construir aprendizajes significativos ya que no poseen un modelo de diseño explícito, es decir que el docente durante su enseñanza no planea sus actividades de instrucción con la finalidad deliberada de ayudar a sus aprendices a comprender lo que aprenden. Para ello el docente debe inducir como lo expone Pozo a que los aprendices reflexionen sobre sus propios conocimientos para tomar conciencia de ellos y preguntarse cómo ha logrado el conocimiento y cómo lo puede mejorar y finalmente reconstruirlos para alcanzar aprendizajes significativos, es decir no habrá aprendices estratégicos sin maestros estratégicos (Monereo y Clariana, 1993).

Particularmente, durante el desarrollo de la asignatura se encuentra que la gran mayoría de estudiantes utilizan como estrategias el repaso simple y técnicas de éste como son el subrayar y copiar, la elaboración de un resumen, estrategias que utilizan de forma irregular para aprender sólo lo que ellos consideran necesario, pero realizan este uso sin ningún tipo de análisis, regulación y control; sin embargo, las utilizan convencidos y seguros que son las estrategias perfectas para lograr su aprendizaje y que si no logran un aprendizaje significativo, no es por la estrategia utilizada sino por la metodología utilizada por el profesor para evaluar el logro del proceso educativo.

El desconocimiento de las estrategias de aprendizaje conlleva a que el estudiante no realice una adecuada clasificación de ellas de acuerdo al objetivo del tema, dejando de lado el uso de estrategias de aprendizaje por reestructuración tipo elaboración y organización, destinadas a la construcción y al refuerzo de la estructura conceptual tales como: el resumen, los mapas conceptuales, las redes semánticas; estas estrategias son útiles porque definitivamente para el área de la salud, es indispensable que el estudiante utilice estrategias por reestructuración donde debe ser capaz de analizar, procesar e interpretar el qué, por qué y para qué de la información cuya característica principal, en la gran mayoría de los casos, es su extensión y complejidad. Este tipo de estrategias permiten que el estudiante genere metaconocimientos conceptuales y le ayude a reflexionar sobre sus propios procesos de comprensión de esta forma descubre y construye significados para encontrar sentido en la información.

2.2 DE LOS PROCESOS COGNITIVOS DEL APRENDIZAJE

La organización y recuperación de información

Los procesos de organización de información en la memoria, que utilizan los estudiantes, dificultan la recuperación de ésta cuando se necesita en los procesos de construcción, reestructuración o aplicación de conceptos, lo que en últimas influye en los resultados del proceso de aprendizaje.

Tal como lo afirma Estévez (2002) los estudiantes poseen un conocimiento muerto, es decir, una cantidad de conceptos que no pueden utilizar puesto que carecen de estrategias para la organización y recuperación de éstos, de forma que los puedan relacionar con la información que van recibiendo en las nuevas situaciones de aprendizaje. Esta situación hace pensar en los sistemas de conservación, organización, almacenamiento y recuperación de la información que utilizan los estudiantes. Normalmente, cuando el alumno recibe una información nueva suele utilizar la estrategia de la copia o toma de apuntes sin análisis, para luego realizar un repaso simple que le facilite tener en un momento inmediato un dominio de los conceptos manejados. Esta escasa habilidad para la organización y conexión de la información que tienen los estudiantes se percibe en el desarrollo de los trabajos donde existe un manejo aislado de los conceptos, poca interrelación entre éstos y la incapacidad de transferir conocimientos anteriores a las nuevas situaciones de aprendizaje; así mismo, en las prácticas que realizan, los estudiantes muestran una dependencia del docente en la realización de la tarea de clasificación y manejo de las infecciones respiratorias agudas, puesto que no tienen seguridad y claridad de los conceptos que utilizan.

Con respecto a las dificultades que presentan los estudiantes en cuanto a la conexión entre unidades de información y a la conciencia reflexiva como proceso de aprendizaje, es conveniente tener en cuenta lo que dice Pozo con respecto a que “la recuperación de la información depende de los procesos que utilizamos para organizarlos en nuestra memoria que contiene tanta y tan variada información que sin un mínimo de organización sería imposible recuperar nada de lo que hay en ella. Los indicios o estímulos previos nos

sirve como <<pista>> para facilitar la recuperación de lo aprendido, haciéndolo más duradero. Pero aun así, dada la gran cantidad de resultados de aprendizaje que se almacenan en ella, si queremos encontrar o evocar un recuerdo o un conocimiento debemos almacenar esos aprendizajes de una forma ordenada, el rasgo más relevante de nuestra memoria permanente es su organización POZO 1996. Esta afirmación nos hace pensar que dentro del aula tenemos el compromiso de trabajar experiencias que les permita a los estudiantes desarrollar habilidades para la organización y almacenamiento de la información y el conocimiento en la estructura conceptual, así como fomentar el ejercicio de la conciencia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje, que permita a los estudiantes modificar lo que hacen y lo que saben.

Los procesos cognitivos y su relación directa sobre el Aprendizaje significativo.

Los procesos cognitivos deficientes influyen en la forma como los estudiantes interiorizan la información generando que no construyan aprendizajes significativos.

El aprendizaje significativo lo logra el estudiante a partir de la utilización de estrategias así como de una adecuada organización cognitiva, donde son involucrados procesos de atención, percepción, codificación, almacenaje, mnémicos y recuperación de la información (Frida y Hernández, 1999).

Una gran preocupación surge ante el análisis de por qué a pesar de los esfuerzos que el docente hace por lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes no puede lograr con éxito dicho objetivo. Al respecto, se encuentra que hay un desconocimiento de los procesos cognitivos, afectivos y metacognitivos implicados en el aprendizaje significativo; son muy pocas las herramientas cognitivas que utilizan los estudiantes ante nuevas situaciones de aprendizaje porque los mismos docentes ofrecemos pocas actividades que los motiven a utilizar sus funciones cognitivas básicas y superiores.

El nivel de desarrollo de las funciones cognitivas influyen considerablemente en el aprendizaje y constituyen los requisitos básicos de la inteligencia que permiten autorregular

el aprendizaje significativo y pueden apreciarse en los estudiantes a través de: incremento de número de respuestas correctas, aumento de la disposición para defender sus propuestas basadas en razonamiento, aumento de la seguridad y confianza en sí mismo, adecuada planificación de su aprendizaje y el incremento de la responsabilidad en el proceso. Existe una gran variedad de procesos cognitivos a través de los cuales el estudiante puede lograr su aprendizaje, es imposible pensar que sólo se cuenta con un único mecanismo para alcanzarlo así lo describe Pozo al enunciar que “La paleta de colores del aprendizaje humano es infinitamente variada y matizada, y está además continuamente ampliándose.”²⁰

Para mejorar el desarrollo cognitivo de los estudiantes, es fundamental que el docente conozca las categorías en las que se presentan las deficiencias cognitivas y las cuales son clasificadas así por Silvia Maturana: Deficiencias en la fase de entrada (input), se refieren a la cantidad y calidad de los datos acumulados por un individuo antes de enfrentarse a la solución de un problema. En la fase de elaboración estas funciones cognitivas están relacionadas con la organización y estructuración de la información en la solución de problemas y en la fase de salida (output) estas funciones cognitivas están relacionadas con la comunicación exacta y precisa de la respuesta o solución del problema planteado.

Así mismo, el estudiante debe conocer y superar estas deficiencias con el fin de lograr un punto de equilibrio para aprender significativamente, solucionar problemas y responder por los trabajos y tareas que le demande su actividad académica.

Los estudiantes presentan deficiencias en la fase de entrada o recogida de la información (según Jesús Alonso Tapia) que se observan en conductas exploratorias asistemáticas, implanificadas e inseguras, la necesidad de planificación al reunir los datos suele ser inexistente, la percepción con frecuencia es borrosa y superficial, carecen de discriminación, codificación y almacenamiento de la información. Durante la fase de elaboración de la información no realizan adecuadamente comparaciones, no reconocen las soluciones adecuadas cuando se encuentran frente a un problema. Y finalmente en la fase de salida o comunicación de la información, la forma como ejecutan y responden a las tareas suele ser

²⁰ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. APRENDICES Y MAESTROS. 1 ed. España: Alianza. 1996. Pág 86.

impulsiva e implanificada, con frecuencia carecen de elementos de lenguaje técnico para comunicar lo que se desea decir, los modos de responder suelen ser egocéntricos, se utiliza muy a menudo para responder la estrategia de ensayo y error.

La motivación es fundamental

La forma de presentar y estructurar la tarea, hace que los estudiantes pierdan la motivación, no desarrollen el gusto por las actividades que realizan en el aula de clase y no lleguen a comprender adecuadamente la utilidad personal y social que implica el conocimiento de la norma técnica del manejo de las infecciones respiratorias agudas en los menores de cinco años.

Muchas son los factores por los que los estudiantes pierden la motivación para el logro de los objetivos de aprendizaje planteados para la asignatura. Algunas de estos factores están relacionados con el estilo de enseñanza y la forma como motiva el docente, dentro de los cuales es importante destacar la forma de presentar y estructurar la tarea desde el inicio de la unidad, la justificación del tema y su importancia dentro del contexto social y profesional. Estos aspectos influyen en la motivación puesto que el espacio para presentar objetivos y la pertinencia del tema es propicio para que los estudiantes tomen conciencia de su compromiso, se motiven a participar permanentemente en el proceso de mejoramiento de la salud de la comunidad de los menores de 5 años.

Según Pozo (1999), uno de los aspectos que mueve el aprendizaje es el deseo de aprender, a partir de este enunciado se identifican móviles extrínsecos o deliberados, donde los resultados obtenidos son mas sólidos y consistentes y requieren de la motivación; por lo tanto “el contexto de aprendizaje depende en gran medida de las acciones del profesor: él es quien decide qué información presentar, cuándo y cómo hacerlo; qué objetivos proponer; qué actividades planificar; qué mensajes dar a los alumnos, antes, durante y después de las diferentes tareas; cómo organizar las actividades; qué y cómo

evaluar”²¹. Es por esto que el docente ejerce una influencia decisiva, ya sea consciente o inconscientemente, en lo que los alumnos quieren saber y sepan pensar.

Los factores señalados por parte del docente inciden de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes, pues puede generar en éstos una ausencia de curiosidad y de interés por el tema y las tareas a realizar. Esta situación se ve reflejada en las prácticas clínicas donde la gran mayoría de los estudiantes carecen de actitud profesional y de pensamiento crítico, no tienen autonomía para tomar decisiones en las intervenciones de enfermería y esperan a actuar según criterio del docente. Todo lo anterior debido posiblemente a que no comprenden desde el inicio de la asignatura la utilidad profesional y social que implica la norma técnica del manejo de IRA, situación generada por el docente al no presentar una estructura adecuada de los nuevos conocimientos, no mostrar la importancia de los contenidos y las metas que se necesitan alcanzar y que deben ser planteadas desde el inicio del curso.

En consecuencia, es fundamental que en el aula, tanto los docentes como los estudiantes, comprendan que existen factores tales como la estructura de las tareas, y el conocimiento de las metas y la finalidad que se busca con su realización, que deben quedar perfectamente claros desde el inicio de toda actividad pues inciden en la motivación, puesto que estimulan la voluntad para aprender. Frida (1998). Por lo tanto, considero que es indispensable el cambio de pensamiento de los docentes del área de la salud en el sentido de tener en cuenta que “la motivación, aunque no es indispensable para el aprendizaje limitado y de corto plazo, es absolutamente necesario para el tipo sostenido de aprendizaje que interviene en el dominio de una disciplina de estudio dada”²².

2.3 DE LAS CONDICIONES DEL APRENDIZAJE

El desarrollo de los talleres para afianzar conceptos teóricos...

La falta de un mayor trabajo de reflexión en el análisis de casos que se estudian en los talleres influye en el poco afianzamiento de los conceptos que

21 TAPIA, Jesús Alonso. MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE EN EL AULA..1 ed. España: SANTILLANA. 2000. Pág 54

22 AUSUBEL, David P. PSICOLOGIA EDUCATIVA. México: Trillas. 6 ed, 1993. pág 347.

los estudiantes aplican en las práctica formativas.

El trabajo de afianzamiento de los conceptos adquiridos en la asignatura teórica se plantea mediante el desarrollo de talleres en grupos, donde los estudiantes analizan casos clínicos para identificar el tipo de patología respiratoria según la sintomatología del paciente y plantear las acciones desde el área de enfermería. Esta actividad les exige a los alumnos la aplicación de las concepciones previas sobre clasificación y manejo de las infecciones respiratorias agudas, lo que implica el desarrollo de una actividad que tenga en cuenta la reflexión, el debate, el análisis y la organización de información, que generalmente no se dan en la mayoría de los grupos. A este respecto, puede decirse que dado el tiempo dedicado a los talleres, ni los docentes, ni los estudiantes presten atención a este tipo de competencias cognitivas fundamentales en el logro de aprendizajes significativos y autónomos.

La idea de que en los talleres no se consigue un aprendizaje verdaderamente significativo se refuerza al observar que, en la práctica formativa los estudiantes no clasifican adecuadamente las patologías según la sintomatología, o no relacionan la clasificación con los respectivos tratamientos.

En este mismo sentido, dada la dinámica de y el tiempo dedicado a los talleres, no se consigue el propósito que se tiene y es que el estudiante aclare, refuerce y desarrolle competencias cognitivas y procedimentales, que les den ventajas en sus prácticas formativas y posteriormente en su desempeño profesional cuando se enfrenten a casos de Infecciones Respiratorias Agudas en menores de cinco años. Luego, tendría que pensarse en dar a los talleres una dinámica orientada a análisis de menos casos pero abordados teniendo en cuenta el desarrollo de los competencias cognitivas señaladas.

La responsabilidad del docente

La irresponsabilidad con que el docente asume su tarea como mediador de procesos de aprendizaje, constituye graves implicaciones que se ven reflejadas de alguna manera en los procesos de aprendizaje de estudiantes universitarios.

La irresponsabilidad del docente que se percibe en la falta de un planeamiento adecuado del proceso de enseñanza, el no dominio en la disciplina, la poca motivación para mediar el aprendizaje y la falta de interés para prepararse en docencia, son situaciones que se reflejan en el aula de clase puesto que no se ofrecen las experiencias que realmente favorezcan el logro de verdaderos aprendizajes y de los fines planteados en los proyectos curriculares e institucionales.

Según Saturnino (2000), formarse es tomar conciencia de lo que no hace y cómo mejorarlo. Teniendo en cuenta lo anterior el docente debe ser una persona íntegra personal y profesionalmente comprometida con la compleja e importante tarea de enseñar. Es necesario pensar permanentemente el lugar en el que estamos. Ese lugar que ha de ser creativo, comprometido y que supone una constante reflexión y análisis de nuestras conductas, intencionalidades en las prácticas y actitudes ante los alumnos. Si queremos ayudar a los alumnos a construir, analizar, reflexionar y conocer, hemos de mostrarles que nosotros también estamos en constante aprendizaje y en permanente cambio, situación que no se presenta normalmente en nuestras aulas de clase.

Sin embargo, es importante aclarar que esta actitud irresponsable asumida por el docente que afecta su quehacer, se deriva, la mayoría de las veces, de las condiciones psicológicas y sociales en las que ejerce la docencia por imperativo del cambio social acelerado (Estévez, 1983), dentro de un sistema que cada vez le exige más compromisos y desarrollo de tareas, pero deja de lado el apoyo para la formación de los nuevos docentes que se incorporan al sistema y el reconocimiento de tiempo para que éstos puedan planificar cada una de sus tareas. A pesar de lo anterior, el profesor universitario no debe dejar de lado la preparación continua desde el punto de vista metodológico, pedagógico y de la formación de valores puesto que debe tener una conciencia clara de la función tan importante que tiene dentro de un país al ser responsable de la formación de quienes participarán en los procesos de desarrollo del mismo. La docencia se debe asumir como misión de vida, donde los alumnos en un futuro no muy lejano serán el mejor testimonio y factor de cambio de las generaciones siguientes.

Dado lo anterior y la propuesta de Etty cuando menciona que “por su naturaleza, la labor educativa tiene una doble responsabilidad: ante el individuo y ante la sociedad; sus efectos

positivos o negativos, son profundos y duraderos tanto en el individuo como en el terreno social y sus repercusiones son de largo alcance”.²³, considero que los docentes debemos asumir nuestro quehacer con la mayor responsabilidad social posible, estar preparados para enfrentarse a diversas situaciones del aula y no incurrir en el error de generalizar las características de los estudiantes de los grupos que orientemos, para lo que se requiere de sólidos conocimientos y habilidades que permitan reorientar el proceso sobre la marcha.

Las estrategias de enseñanza

El desconocimiento de estrategias de enseñanza y la inadecuada selección que se realiza de ellas, influyen en las estrategias de aprendizaje que utilizarán los estudiantes y en el protagonismo que éstos asuman en su proceso de aprendizaje.

La definición que ofrece FRIDA (1998), acerca de las estrategias de enseñanza como “procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos”, deja al descubierto que es función del profesor conocer, seleccionar y manejar adecuadamente las estrategias de enseñanza en la promoción de aprendizajes significativos.

La calidad en los conocimientos por parte del docente debe sin duda ir de la mano con la metodología y pedagogía que utiliza. El docente debe ante todo conocer a sus alumnos pero también debe reconocer sus propias posibilidades y limitaciones. Siempre ante cualquier actividad debe preguntarse: el qué, cómo y para qué de ésta, interrogantes que le permiten planear y estructurar adecuadamente el proceso de la enseñanza. A partir de esta reflexión observamos que el concepto de estrategias de intervención educativa incluye dos actividades que se complementan: estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

Para el caso particular de la asignatura sobre clasificación y manejo de las Infecciones Respiratorias Agudas, la falta de conocimientos en estrategias de enseñanza, así como la escasa experiencia en la aplicación de las mismas, limitan su intervención pues generalmente sólo se implementan las estrategias sobre las cuales se tiene mayor conocimiento como son: **las preguntas intercaladas**, que permiten practicar y consolidar lo

²³ Estévez, Ety. *Enseñar a aprender. México: Paidós. 2002. pág 19.*

que se ha aprendido y resolver dudas; **el resumen**, que facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender y **los mapas conceptuales** donde se realiza una codificación visual de conceptos y explicaciones.

Las preguntas intercaladas son utilizadas antes, durante y después del proceso de enseñanza, elegidas para mantener la atención de los estudiantes, activar conocimientos previos o generarlos en el caso que no exista. El resumen se utiliza durante el desarrollo de la temática y es fundamental para que los estudiantes comprendan la información más relevante de los contenidos. Y los mapas conceptuales que son elaborados por los estudiantes al finalizar el proceso y a través de los cuales organizan la información, representándola en forma gráfica para favorecer la retención de los contenidos.

Sin embargo, la aplicación de estrategias de enseñanza como esquemas rígidos y no flexibles, elegidas sin tener en cuenta la temática y los logros de aprendizaje propuestos para la asignatura, trae como consecuencia que el estudiante no desarrolle las habilidades necesarias para el logro de las competencias cognitivas y no utilice las estrategias de aprendizaje apropiadas para conseguir un aprendizaje realmente significativo, puesto que el modelo que observan en clase no tiene en cuenta la aproximación inducida que explica Frida, donde es primordial entrenar a los aprendices en el manejo directo y por sí mismos en procedimientos que le permitan aprender con éxito de manera autónoma.

3. APRENDIZAJE: UN PROCESO QUE POSIBILITA LA FORMACIÓN DE SERES HUMANOS ÍNTEGROS Y COMPROMETIDOS CON LA SOCIEDAD.

" Cada vez que se le enseña prematuramente a un niño algo que podría descubrir por sí solo, se le impide a ese niño inventarlo y en consecuencia, entenderlo completamente ".

(Piaget)²⁴

La cultura del Aprendizaje, ha sido dominada desde hace muchas tradiciones, por un aprendizaje reproductivo y aunque era conocido que existían enfoques alternativos sobre la adquisición del conocimiento, su influencia en los hábitos sociales del aprendizaje era y continua siendo muy limitada. Por ello resulta conveniente centrarnos en un modelo integrador del aprendizaje humano en la sociedad actual.

El escrito de Platón en el siglo IV A.C. *La República*, define de forma muy clara como el aprendizaje tiene una función muy limitada, ya que las ideas puras que todos llevamos dentro se ven encadenadas a nuestros sentidos, por lo que se hace imprescindible utilizar la razón y reflexionar sobre esos conocimientos innatos. La crítica a esta concepción es que el aprendizaje no puede someterse sólo a ideas puras, pues nuestra experiencia proporciona categorías fundamentales del conocimiento, puesto que el ser humano posee un gran potencial para generar y adquirir muchos conceptos, que no vienen implícitos en el paquete genético. Así, puede afirmarse que los procesos de aprendizaje humano, no se deben solamente a procesos de evolución sino a la participación de las personas en procesos culturales y de socialización realizados en los diversos ambientes en los que se desenvuelven.

Según Aristóteles, el origen del conocimiento lo proporciona la experiencia sensorial y aprendemos mediante las leyes de asociación ya sea por contigüidad, similitud y contraste.

24 Psicólogo y Pedagogo suizo, es reconocido por sus estudios sobre la evolución del conocimiento infantil y de la Teoría del Aprendizaje.

Este modelo debe ser dinámico, lo que implica la participación activa de los aprendices, quienes deben mostrar un cambio cualitativo y fortalecer sus estructuras conceptuales, y mostrar el interés por la reestructuración permanente de sus concepciones.

Teniendo en cuenta la importancia que tiene revisar las teorías del Aprendizaje para lograr comprender el complejo proceso del aprendizaje humano, el presente capítulo pretende realizar una reflexión mediante la reelaboración fundamentada y argumentada del concepto del Aprendizaje, igualmente plantear posiciones en relación con los tipos y las situaciones en las que se da el aprendizaje, el enfoque constructivista propuesto por Ausubel y Piaget, los contenidos que se les quiere enseñar con base en la clasificación propuesta por Benjamín Bloom y, finalmente, analizar y describir los diversos factores que influyen en los aprendizajes significativos de los estudiantes.

3.1 CONCEPTO DE APRENDIZAJE.

La constante queja de la sociedad en relación a que sistema educativo no responde ni se ajusta a los diversos cambios socioculturales, no se encuentra lejos de la realidad, puesto que se ha confirmado que "la labor educativa no está alcanzando los niveles de preparación científico-técnica ni la formación cultural y humanística esperada".²⁵ Una muestra de esto, es el hecho de que la Educación Básica, no proporciona los conocimientos y las estrategias necesarias para que el estudiante logre alcanzar una adecuada integración de sus presaberes con los nuevos conocimientos adquiridos, de modo que pueda asumir su nuevo rol dentro del contexto de la Universidad y, por consiguiente, su desempeño en las sociedades no se ajusten a los variantes cambios de la misma, en donde es fácil observar profesionales con conocimientos obsoletos no adecuados al contexto laboral, pero que en su época eran aprendidos de forma indispensable en determinadas disciplinas. De otra parte el nacimiento de Universidades y programas académicos carentes de una sólida estructura predisponen a continuar con una sociedad que muestra déficit de valores éticos y profesionales que respondan con soluciones eficaces a los problemas y a las necesidades de nuestras comunidades.

²⁵ ESTÉVEZ NENNINGER, Ety Haydeé. ENSEÑAR A APRENDER. México: PAIDÓS. 2002. Pág 17.

Así mismo, es fundamental reconocer que el docente tiene gran responsabilidad en la forma como aprenden sus estudiantes, ya que a través de su práctica diaria él planifica y proporciona las estrategias y los procesos que posteriormente ellos elegirán para lograr aprendizajes significativos y desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas indispensables como herramientas para continuar aprendiendo a lo largo de su vida. Sin embargo, para lograr lo anterior es necesario que el docente tenga una sólida formación tanto en la disciplina, como en el área pedagógica, así como un gran desarrollo como ser humano.

Cuando se habla de aprendizaje, estamos sosteniendo que es un proceso dinámico y no lineal que continua mas allá de los ámbitos educativos dadas las demandas del ejercicio profesional y de los ámbitos de la vida social del ser humano, implica ante todo un proceso de aprender a aprender. Se trata de un proceso dinámico porque exige el protagonismo y el ejercicio permanente de funciones cognitivas y de actitudes de parte del aprendiz para el desarrollo de los diversos procesos mentales que es necesario desarrollar para alcanzar los logros planteados. Es un proceso no lineal porque en su desarrollo están implicadas múltiples variables que intervienen en el éxito o fracaso de los objetivos de aprendizaje.

El aprendizaje como todo proceso educativo tiene unos objetivos planteados por alcanzar. Al respecto, Estévez (2002) describe que el aprendiz debe tener claro los dos tipos de objetivos que debe tener el proceso de aprendizaje, que tienen que ver en primer lugar, con la comprensión de un contenido o tarea sobre la cual se esta trabajando y, en segundo lugar, está la autorregulación del propio proceso de aprendizaje, que constituye “uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de las épocas, es la de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender”²⁶ Pero lo anterior muchas veces queda sólo en los ideales por alcanzar dentro del proceso, ya que continuamos promoviendo estudiantes con una gran reserva de conocimientos, pero que no regulan adecuadamente su aprendizaje cuando se ven enfrentados a situaciones que desconocen, ya que no cuentan con las herramientas metacognitivas necesarias para superarlas por sí mismo. De otro lado, el aprendizaje logrado por ellos no cumple con la función de transferirse a los

²⁶ CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. Bucaramanga: CEDEDUIS. 2005.pág 74.

diferentes contextos quedando reducido solo a aprendizajes de tipo memorístico. Siendo optimistas como docentes quizá no estemos tan lejos de alcanzar dicho objetivo, si nos comprometemos con el aprender a aprender, dedicando momentos del trabajo diario en el aula al aprendizaje y evaluación sobre las estrategias que nuestros estudiantes necesitan para autorregular su propio aprendizaje. Esto puede lograrse identificando durante el proceso las debilidades en cuanto a competencias cognitivas y metacognitivas que presentan los alumnos para lograr resultados positivos en el aprendizaje, para proponer experiencias que les permitan evaluarlas, autorregularlas y superarlas, así como transferir la experiencia a situaciones futuras.

Así, el aprendizaje debe constituir la meta de muchos de los educadores, quienes debemos tener presente que es necesario lograr que el estudiante alcance aprendizajes significativos, que pueda transferirlos a las diferentes situaciones del ámbito educativo o profesional, y que aprenda a utilizar adecuadamente estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan regular y controlar su propio aprendizaje. Así pues, son dos los protagonistas directamente implicados en el proceso, el docente y sus estudiantes, pero sin duda el primero solo puede influir en las condiciones en que se produce el aprendizaje y es el segundo el único protagonista responsable de construir significativamente los contenidos o saberes de la cultura a la cual pertenecen, es el procesador activo de la información, por lo tanto los objetivos del mismo son dirigidos a que ellos logren desarrollar competencias en una disciplina y participen activamente de su proceso de regulación. Por ello, es fundamental que el estudiante aprenda a adquirir habilidades cognitivas y metacognitivas con el propósito de aprender a aprender, entendiéndose por habilidades cognitivas las relacionadas con pensar, comprender, resolver problemas, tomar decisiones, percibir y relacionar la información y es a través de las habilidades metacognitivas que se hace consciente de su propio aprendizaje, logrando desarrollar acciones para regularlo y controlarlo.

En relación con lo anterior, el docente en el contexto educativo, en contraposición con los roles asumidos en épocas pasadas donde su función se limitaba al de transmisor de conocimientos, debe asumir su tarea de motivador, guía, investigador, es decir, cumple la función de mediar y organizar los conocimientos que estarán en contacto con sus estudiantes.

*“El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo ”.*²⁷

Una función muy importante que deben tener en cuenta los docentes y que lo mencionan Díaz y Hernández (1999), es lo que denominan la “transferencia de responsabilidad” del proceso de aprendizaje hacia los estudiantes. Inicialmente esta responsabilidad recae principalmente sobre el docente y a medida que avanza el proceso va cediéndola a sus alumnos de forma gradual, con el fin de que éste alcance el suficiente dominio y asuma la autorregulación de su propio aprendizaje, acción que se realiza a través de su actuar diario en el aula y fuera de ella, el desarrollo de ejercicios, la solución de problemas, demostraciones y la recepción de la realimentación permanente que le hace el profesor de sus actividades y trabajos. Para promover esta clase de responsabilidad, el docente debe ante todo realizar un proceso reflexivo de su práctica diaria, del contexto educativo y de sus clases, así como propiciar que lo hagan los estudiantes con el fin de decidir lo que es conveniente en cada caso.

De otro lado, el aprendizaje implica también la construcción de significados, proceso de elaboración que deber realizar el aprendiz teniendo en cuenta la incorporación a sus conocimientos previos de la nueva información y el establecimiento de una fuerte conexión entre los conceptos, con el fin de ampliar su estructura conceptual y transferirlos a los diversos contextos educativos, desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje parte de los siguientes principios:²⁸

- 1) Es un proceso constructivo interno, autoestructurante.
- 2) El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo
- 3) El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- 4) Es un proceso de reconstrucción de saberes culturales.
- 5) Se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.

²⁷ CORREDOR MONTAGUT, Martha Vitalia. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. Bucaramanga: CEDEDUIS. 2005.pág 74.

²⁸ *Ibid.*.

- 6) Implica un proceso de reorganización interna de esquemas conceptuales.
- 7) Se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

Pero, sin duda para que el proceso se dé de forma exitosa deben conjugarse en forma armónica una serie de componentes que permiten el logro de aprendizaje significativo, entre ellos tenemos,

- 1) **Los Resultados del Aprendizaje**, que responde al qué se aprende, es decir, a los contenidos, los cuales poseen una gran riqueza y variedad, POZO (1996) ofrece una clasificación basada en cuatro resultados principales del aprendizaje: conductuales, sociales, verbales y procedimentales. En cuanto al aprendizaje de sucesos y conductas, tiene su génesis en las interacciones permanentes que tenemos con los objetos y las personas que nos rodean; es un proceso implícito, basado en asociaciones, consistentes en el establecimiento de conexiones entre sucesos y conductas que tienden a suceder juntos. El aprendizaje social, está planteado sobre las relaciones sociales las cuales permiten adquirir pautas de conducta y conocimientos, tienen un carácter implícito y en cierta medida asociativo. El aprendizaje verbal y conceptual, que es el aprendizaje de conocimientos verbales, la mayor parte del cual es explícito y tiene como finalidad construir nuevas estructuras conceptuales, donde se da la integración de la nueva información con los conocimientos anteriores. Finalmente, el aprendizaje de procedimientos, como la adquisición y mejora continua de nuestras habilidades, destrezas o estrategias para hacer cosas concretas, es más que un simple hábito de conducta, es un saber hacer que implica secuencias de habilidades o destrezas más complejas y encadenadas, tiende a aprenderse de modo explícito.
- 2) **Los Procesos de Aprendizaje**, hacen referencia a los mecanismos cognitivos y a los procesos mentales de la persona que está aprendiendo. Al respecto es necesario tener en cuenta que la mente humana es un sistema complejo, “por ello cabe pensar que los procesos o mecanismos mediante los que se logran esos

aprendizajes también deban ser variados”²⁹, es interesante analizar la clasificación en planos que realiza POZO en el análisis cognitivo del aprendizaje y podríamos deducir que el proceso es el siguiente:

Ante todo debemos comprender que la mente del ser humano pertenece a un sistema nervioso, el cual se encuentra organizado en redes neuronales que transmiten la información a través de la sinapsis entre cada una de ellas, dependiendo de la estimulación recibida y la adecuada interacción entre ellas, se generan las representaciones e imágenes del mundo, esas representaciones son almacenadas a su vez en la memoria que ayudado con otros mecanismos auxiliares como la memoria, la atención o la recuperación de lo aprendido constituyen los procesos de aprendizaje. A diferencia de los sistemas mecánicos, la mente humana es capaz de modificarse a sí misma, es así como las representaciones pueden variar al establecerse nuevas conexiones o porque en la memoria interfieran los procesos auxiliares, además la mente es tan prodigiosa que puede reflexionar conscientemente sobre sus propios procesos y generar por lo tanto los cambios que necesite. Pero así mismo el aprendizaje necesita de la socialización entre las personas para llegar a producirse, “el conocimiento se adquiere y se cambia en el marco de comunidades de aprendizaje, que definen no sólo las metas y el sentido de las tareas sino también una conciencia reflexiva de las mismas”³⁰.

- 3) *Las Condiciones del Aprendizaje*, hacen referencia a las actividades prácticas, las cuales según POZO (1999) constituyen los factores externos del aprendiz, sobre los cuales el docente puede influir para propiciar el aprendizaje; en las condiciones ubicamos la selección de las prácticas, la cual depende de las metas que se deseen alcanzar y de los procesos de los aprendices, sin dejar de lado la importancia de seleccionar una práctica reflexiva donde el aprendiz comprende lo que está haciendo y no genera aprendizajes repetitivos y memorísticos sino por el contrario aprendizajes constructivos o significativos.

²⁹ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. APRENDICES Y MAESTROS. Madrid: Alianza. 1996. Pág. 86

³⁰ *Ibíd.*. Pág 103

Pero, sin lugar a duda, es imposible no tener en cuenta que la interacción social contribuye al enriquecimiento del aprendizaje, "cooperar para aprender suele mejorar la orientación social de los aprendices, además de favorecer el aprendizaje constructivo, reflexivo y la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje".³¹

Por otra parte, para que se dé el aprendizaje significativo, como todo proceso implica un continuo que Shuell (1990) integra en las siguientes fases:

- **Fase inicial del aprendizaje:** Corresponde a la percepción de la información por parte del aprendiz.
- **Fase intermedia de aprendizaje:** Corresponde al procesamiento y utilización de la información. Ese conocimiento adquirido comienza a tomar forma y se convierte poco a poco más aplicable a los diferentes contextos del aprendiz ya que tiene más oportunidad para reflexionar y puede llegar a utilizar estrategias tipo elaboración y organización.
- **Fase terminal del aprendizaje:** Corresponde al procesamiento y entrega de resultados del aprendizaje de parte del estudiante. Existe una mayor integración de las estructuras aprendidas anteriormente, así como un control más automático y consciente. El aprendizaje que se presenta en esta fase se acumula a los esquemas preexistentes, el aprendiz se convierte en un experto en la solución de problemas y en el manejo de estrategias específicas.

3.2 TIPOS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE.

El aprendizaje en el contexto escolar, incluye la adquisición de información que a su vez se constituye en conocimiento conceptual. Gran parte de ese aprendizaje ocurre de forma explícita en nuestras relaciones sociales cuya naturaleza en gran medida es de orden verbal, otra forma de aprendizaje implica adquirir una gran cantidad de información arbitraria literal, en nuestra memoria, cuya característica principal es que carece de relaciones significativas entre sus elementos y que sólo se aprenden literalmente de forma repetitiva.

³¹ *Ibíd.*. Pág 116

Ausubel (1988) diferencia dos dimensiones para los tipos de aprendizaje:

Primera Dimensión: Hace referencia al modo en que se adquiere la información e incluye dos tipos de aprendizaje: por recepción y por descubrimiento. El aprendizaje por recepción en el aula implica proporcionar al alumno una cantidad considerable de material de estudio, cuyo contenido se presenta en su forma final, “el alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva, no es sinónimo de memorización y es propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos.”³²

En el aprendizaje por descubrimiento, el alumno debe descubrir el contenido principal a ser aprendido, se presenta por lo general en las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y propociones.

La diferencia principal entre el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento, se encuentra en el contenido principal de lo que se va a aprender, si lo descubre el propio alumno o si simplemente se limita a exponerlo. En el aprendizaje por recepción, el contenido se le presenta al aprendiz en forma de exposición explícita, de modo que no plantee ningún problema, por lo que lo único que tendrá que hacer es entender y recordar. En el aprendizaje por descubrimiento, por otra parte, el aprendiz debe descubrir este contenido por sí mismo, generando solución a los problemas que se le plantee.

La segunda dimensión: Representa la forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz e incluye dos tipos de aprendizaje: por repetición y significativo. Gran parte de la información que incorporamos en nuestra memoria, la adquirimos con la simple exposición repetida a ella sin el menor esfuerzo, sin embargo, como seres humanos necesitamos adaptarnos a las diferentes situaciones del aprendizaje que exige respuestas rápidas y es precisamente aquí donde el proceso se convierte en un aprendizaje explícito, cuya única estrategia permitida es el repaso permanente con el propósito de facilitar la recuperación de la información, de hecho la hemos utilizado desde edades muy tempranas para resolver los mas variados problemas del aprendizaje. Pero al igual que una cadena al romperse, la recuperación de la información es bastante difícil al tener contenidos efímeros y poco generalizables.

³² DÍAZ BARRIGA, Frida. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. México: McGraw-Hill. 1999. Pág 19

Pozo (1996) recomienda que para hacer más eficaz el aprendizaje por repetición, conviene reducirlo a su mínima expresión, es decir utilizarlo solo para aquellas situaciones en el aprendizaje no necesite comprender a profundidad determinados contenidos, así mismo se deben proporcionar ciertas estrategias para tratar esa información, más allá del simple repaso, con el fin de darle una organización que facilite su organización. “Cuanto más profunda o significativamente se procesa y aprende un material, más duraderos y generalizables son sus resultados, comprender en la mejor alternativa al repaso”.³³

Pero sin lugar a duda, el aprendizaje por repaso será más significativo si el aprendiz logra establecer una adecuada relación entre los elementos que la conforman así como con sus conocimientos previos, para ello se deben producir ciertas condiciones propicias para el aprendizaje, entre ellas, el grado de motivación, de práctica y la cantidad restringida de material. El aprendizaje significativo implica un proceso activo donde el aprendiz debe incorporar y asimilar los materiales de aprendizaje adquiridos de forma explícita a sus conocimientos previos que, en la mayoría de los casos son producto de procesos implícitos. Esta asimilación puede generar un desequilibrio o conflicto con los conocimientos previos y la nueva información, pero así mismo se genera un proceso de reflexión donde el estudiante realiza una reestructuración de sus conocimientos previos y se produce un cambio conceptual, pero “la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe”.³⁴

Teniendo en cuenta lo anterior, varias son las condiciones necesarias para que se promueva el aprendizaje significativo:

- Ante todo debe existir en el aprendiz una actitud de aprendizaje significativo, una disposición para realizar el proceso de relacionar, de forma sustancial y no arbitraria, el nuevo material con su estructura cognoscitiva.
- La tarea o el material de aprendizaje deben ser potencialmente significativos y deben poder relacionarse sustancialmente con la estructura cognoscitiva que tiene el estudiante.

³³ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. APRENDICES Y MAESTROS. Madrid: Alianza. 1996. Pág. 264

³⁴ Tomado del texto de TEORIAS DEL APRENDIZAJE compilado por la docente Martha Ilce. Bucaramanga: UIS CEDEDUIS. 2005.. Pág 3 del texto 7.

En conclusión podemos decir que los ambientes de aula, por lo general involucran aprendizajes por recepción y que la gran mayoría de nuestros estudiantes aprenden por repetición por no estar motivados o porque su estructura cognitiva no le permite sino comprender hasta un cierto nivel, donde solo necesita aprender y recordar los contenidos relacionándolas de forma intencional con su estructura cognoscitiva, sin embargo, dentro de esas situaciones surgen:

- El aprendizaje escolar por recepción repetitiva, donde los contenidos que adquiere el aprendiz se dan por exposición explícita donde además de entender y recordar, utiliza frecuentemente el aprendizaje por repetición, que en muchas circunstancias es puramente repetitivo. En el aprendizaje significativo por recepción, el aprendiz incorpora a su estructura significados nuevos, que requiere de dos aspectos fundamentales, por un lado, de una actitud de aprendizaje significativo, y por el otro del material potencialmente significativo, “el material de aprendizaje debe estar relacionado de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con cualquier estructura cognoscitiva apropiada a su vez la estructura cognoscitiva del alumno particular contiene ideas de afianzamiento relevante con las que el nuevo material puede guardar relación”³⁵. Este tipo de aprendizaje es el más utilizado porque facilita la adquisición y el almacenamiento de gran cantidad de ideas e información potencialmente significativa.

- El aprendizaje por descubrimiento repetitivo hace referencia a aquellas situaciones de aprendizaje donde el estudiante debe descubrirlas por sí mismo, las relaciona intencional y sustancialmente con su estructura cognoscitiva de forma repetitiva para entender y recordar lo que significan a diferencia del aprendizaje por descubrimiento significativo donde además de lo anterior el aprendizaje incorporado en la estructura cognoscitiva es transformado para dar forma a nuevos conceptos y utilizado en resolución de problemas que sean potencialmente significativos.

³⁵ Tomado del texto de *TEORIAS DEL APRENDIZAJE* compilado por la docente Martha Ilce. Bucaramanga: UIS CEDEDUIS. 2005.. Pág 1 del texto 7.

3.3 ¿ CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES ?

Es reconocido que las aportaciones en el terreno de la educación que tienen las corrientes psicológicas, humanas, sociales y educativas, sobre cómo aprenden los estudiantes es amplia y han apoyado a lo largo de los tiempos a los profesionales de la educación en su quehacer. Es así como el presente capítulo pretende enfocar y fundamentar la importancia de la concepción constructivista para explicar la forma como aprenden los estudiantes en los diferentes contextos escolares, así como revisar la teoría de equilibración de Piaget y la teoría sociocultural de Vigotsky.

3.3.1 Concepciones constructivistas del aprendizaje.

La teoría constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva como son: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, entre otras, estos autores tienen en común que comparten la importancia de la actividad constructiva del estudiante. Como precursor importante de esta concepción se encuentra David Ausubel, psicólogo educativo, que ha guiado en gran medida muchas experiencias e intervenciones educativas a través del aprendizaje significativo. Plantea la teoría del aprendizaje por reestructuración como un aprendizaje dinámico, donde existe una interacción entre la nueva información y la que se tenía previamente, para aprender a construir modelos. Este modelo debe ser dinámico, debe mostrar un cambio cualitativo y generar nuevas soluciones y debe nacer de la necesidad interna de reestructurar nuestros conocimientos.

Para Ausubel el protagonista principal del proceso de aprendizaje es el estudiante y lo concibe como un procesador activo de la información, donde su aprendizaje debe ser sistemático y organizado libre de asociaciones memorísticas. Para la concepción constructivista, la finalidad principal de la educación es “promover en el estudiante procesos de crecimiento personal en el marco de la cultura a la cual pertenece”³⁶, para lograr aprendizajes significativos que solo se darán a través de la participación del alumno en

³⁶ ARCEO BARRIGA, *Frída Díaz. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. México: McGraw-Hill. 1999.*

actividades intencionales, sistemáticas y planeadas, promoviendo en ellos actividades mentales constructivistas.

Esta concepción se fundamenta en tres ideas principales:

- a) El principal responsable del proceso es el alumno, quien construye su conocimiento a través de la interacción con su grupo cultural y con su entorno cuando manipula, explora, descubre e inventa.
- b) El alumno reconstruye el conocimiento ya existente en la sociedad y lo transfiere al plano personal como saberes culturales, es decir, aplica los contenidos que ya poseen un nivel de elaboración.
- c) La función del docente en esta concepción es la de mediar el proceso de aprendizaje, de forma explícita y deliberada.

Teoría de la equilibración de Piaget.

Para Piaget, el progreso cognitivo está regido por un proceso de equilibración, donde el aprendizaje se produce cuando existe un desequilibrio o conflicto cognitivo, que dependen de los procesos de asimilación y acomodación.

En esta teoría se sostiene que la función de adaptación que se encuentra en el interior de todos los seres humanos, como función invariante, opera a través de estos dos procesos complementarios, ambos procesos se encuentran implicados necesariamente y debe existir un equilibrio mutuo para que las estructuras cognitivas progresen y se dé el aprendizaje en sentido amplio. En este sentido, en caso de no existir una interacción entre la asimilación y la acomodación el ser humano estaría destinado continuamente a la adquisición de conocimientos erróneos y muchas veces fantasiosos. Gracias a la acomodación, nuestros conocimientos y esquemas se adecuan a la realidad. Para Piaget, “el alumno aprende principalmente por descubrimiento en un proceso constante de relación con el medio, a través

de un continuo entre la asimilación y la acomodación”³⁷. Del equilibrio de ambos procesos surge el aprendizaje o el cambio cognitivo y el margen de error y fracaso que se presenta durante la asimilación, se reduce al mínimo.

A su vez el proceso de equilibración entre la asimilación y la acomodación establece tres niveles:

- a) Equilibrio entre los esquemas del sujeto y los acontecimientos externos o los objetos que asimila.
- b) Equilibrio entre los propios esquemas del sujeto que deben asimilarse y acomodarse recíprocamente.
- c) Equilibrio en la integración jerárquica de esquemas previamente diferenciados. La acomodación en un esquema produce cambios en el resto de los esquemas asimilados.

En el mismo instante en que se rompa el equilibrio en cualquiera de estos niveles, se produce el conflicto cognitivo. La misma naturaleza del ser humano que busca respuestas, investiga y descubre lo hace permanentemente llegar a ese equilibrio y sólo cuando alcanza el conocimiento, regresa de nuevo al equilibrio cognitivo. El conflicto cognitivo genera respuestas adaptativas y no adaptativas ante la perturbación, en la primera el conflicto es inconsciente y el individuo no hará nada para modificarla. En las respuestas adaptativas existe la conciencia del conflicto y el individuo intenta resolverlo de acuerdo a tres tipos de respuestas que fueron planteadas por Piaget (1975).

Teoría Sociocultural De Vigostsky.

Vigostsky al basar su psicología en el concepto de actividad, considera que el hombre no se limita a responder a estímulos, sino que actúa sobre ellos transformándolos. Todo esto lo

37 T. SÁNCHEZ, *Iniesta. LA CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL AULA. Argentina: Magisterio Rio de la Plata. 1995. pág 21.*

realiza gracias a la mediación de instrumentos y la actividad se convierte en un proceso de transformación y no de imitación, existen dos instrumentos para lograr este proceso: las herramientas que actúan materialmente sobre el estímulo modificándolo y los signos y símbolos que median nuestras acciones, modificando además a la persona que lo utiliza.

3.3.2 Concepciones Significativas Del Aprendizaje

Como se menciona anteriormente Ausubel es considerado uno de los principales precursores del aprendizaje significativo, teoría muy importante que analiza la forma como aprenden los estudiantes en el aula y "se ocupa principalmente de la adquisición, retención y uso de grandes cuerpos de información potencialmente significativa"³⁸. Considera que el proceso de aprendizaje de los alumnos es gradual, donde los signos y símbolos de los conceptos son incorporados poco a poco en su estructura cognoscitiva y es fundamental el significado inicial que se le dé a estos de modo que pueda establecer una adecuada relación de los nuevos aprendizajes con los conocimientos previos.

Para que el aprendizaje sea significativo, Ausubel, Novak y Hanesian (1993) plantean que deben existir unas condiciones las cuales corresponden a:

- a) Las ideas deben ser relacionadas de modo no arbitrario y sustancial, es decir, deben poderse relacionar significativamente con algún aspecto relevante de la estructura cognoscitiva del alumno.
- b) La disposición del estudiante para el aprendizaje significativo, esto requiere que el discente esté dispuesto a participar activamente en todas las experiencias educativas que se le propongan, porque les encuentra sentido y significación dentro de su proceso de formación.
- c) La tarea del aprendizaje debe ser también lógicamente significativo y debe tener relacionabilidad sustancial, es decir, que al relacionarse con la estructura cognoscitiva del alumno produzca cambios resultantes en el significado.

38 AUSUBEL, David P. NOVAK, Joseph D. HANESIAN, Helen. PSICOLOGIA EDUCATIVA. México: Trillas. 1993. 6 ed. pág 47.

Sin embargo, no se trata de que el estudiante sólo establezca una relación entre los conocimientos previos con su estructura cognoscitiva puesto que solo se lograrían aprendizajes mecánicos con esa simple relación, sino que el logro del aprendizaje significativo exige que se de una modificación y evolución de esos conocimientos, así como de la estructura cognoscitiva relacionada con el aprendizaje.

Ausubel establece que existen tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

Aprendizaje De Representaciones: Para Ausubel es el aprendizaje más elemental del cual se derivan los demás tipos de aprendizaje y consiste en la atribución de significados a determinados símbolos. Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan. Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, cuando el significado de las palabras adquieren representaciones que están percibiendo en ese momento por ejemplo, el aprendizaje de la palabra "Pelota" no es que el niño realice una simple asociación sino que la relaciona de manera relativamente sustancial y no arbitraria con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

Aprendizaje De Conceptos: Los conceptos son definidos según Ausubel como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos. Estos conceptos son adquiridos a través de los procesos de formación y asimilación. En la formación de conceptos, las características del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis, es así como los niños adquieren el significado a través de varios encuentros con los objetos, eventos y situaciones, de allí establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos. El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues las características de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva por ello el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una "Pelota", cuando vea otras en cualquier momento.

Aprendizaje de Proposiciones: Este tipo de aprendizaje es más complejo que el aprendizaje de conceptos y va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones. Además de que los significados nuevos surgen y se relacionan con la estructura cognoscitiva del estudiante, “la proposición potencialmente significativa se expresa verbalmente en forma de una oración que contiene así los significados denotativo y connotativo de las palabras como sus funciones sintácticas y sus relaciones”.³⁹

3.4 QUE SE LES QUIERE ENSEÑAR.

*“ La conducta humana presenta una riqueza y variedad casi ilimitada. A veces cuesta trabajo comprender que es la misma humanidad que compone, ejecuta y escucha ensimismada un divertimento de Mozart la que es capaz de inventar también los más crueles sistemas de tortura y alineación ”*⁴⁰

La anterior descripción que realiza Pozo acerca de la gran riqueza de conocimientos que posee el ser humano, nos hace reflexionar sobre la gran responsabilidad de los profesores en relación con la definición de aquello que queremos enseñar a nuestros estudiantes. En todos los casos, los contenidos deben estar orientados a formar personas íntegras y comprometidas con la sociedad, lo que exige desarrollar en ellas competencias tanto cognitivas como actitudinales y no continuar con el rígido sistema educativo que da prioridad y privilegia el enriquecimiento de conocimientos dejando de lado otras formas de aprendizaje fundamentales para la formación de ciudadanos comprometidos con el mejoramiento de su calidad de vida y el de su entorno.

Bloom propuso la taxonomía de objetivos como la forma de realizar una clasificación jerárquica de resultados educativos y constituye para muchos educadores una forma de definir los objetivos del modo más preciso posible. La taxonomía de Bloom discrimina entre

³⁹ AUSUBEL, David P. NOVAK, Joseph D. HANESIAN, Helen. PSICOLOGIA EDUCATIVA. México: Trillas. 1993. 6 ed. pág 45.

⁴⁰ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. APRENDICES Y MAESTROS. Madrid: Alianza. 1996. Pág. 88

los dominios afectivo y cognoscitivo. Mientras que el primero abarca objetivos que van desde la atención hasta aquellos que involucran valores o complejos de valores, tienen un tono emocional y van desde la simple atención hasta cualidades de carácter y conciencia, dentro de los cuales es posible considerar: intereses, actitudes, apreciaciones, valores y conjuntos de emociones o predisposiciones. Lo cognoscitivo, describe estrictamente habilidades intelectuales que refieren a la capacidad de comprender la información y procesarla, “abarca los objetivos que subrayan el hecho de recordar o reproducir algo que supuestamente ha sido aprendido antes, van desde la simple evocación de los materiales adquiridos hasta algunas formas muy originales de combinar y sintetizar nuevas ideas y datos”⁴¹

3.4.1 DOMINIO COGNITIVO Y COGNOSCITIVO.

Este dominio del saber es considerado como el medio y la finalidad de la vida humana, entendiendo como medio el aprender a comprender el mundo que lo rodea y como fin el placer que surge del comprender, de conocer y de descubrir su entorno. Este enriquecimiento progresivo que se origina con el saber, permite comprender el propio entorno, favorecer el espíritu científico, estimular el sentido crítico, descubrir la realidad y, por lo tanto, adquirir mayor autonomía con un adecuado juicio. En este sentido Bloom tiene en cuenta las siguientes categorías en el dominio cognoscitivo: el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación.

EL CONOCIMIENTO

Bloom define el conocimiento como “la capacidad de recordar hechos específicos y universales, métodos y procesos, o un esquema, estructura o marco de referencia”⁴². En este dominio interviene el proceso psicológico de la evocación y de interrelacionar materiales. Bloom (1981) tiene en cuenta en la clasificación del conocimiento unas categorías, que para el caso del dominio de la Enfermería y más particularmente para la asignatura del manejo de las Infecciones Respiratorias Agudas (IRA), se considerarán las siguientes:

⁴¹ BLOOM, Benjamin S. *TAXONOMIA DE LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACION*. Argentina: El Ateneo. 8ed. 1981. Pág 182.

⁴² BLOOM, Benjamin S. *TAXONOMIA DE LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACION*. Argentina: El Ateneo. 8ed. 1981. Pág 162

➤ **Conocimiento Específico**

Que consiste en recordar unidades de informaciones específicas y aisladas, este material posee un nivel de abstracción muy bajo y se concibe como los elementos a partir de los cuales se construye las formas más complejas y abstractas de conocimiento. En este caso estaría el conocimiento de fundamentos conceptuales específicos sobre fisiopatología respiratoria en niños.

➤ **Conocimiento de la terminología**

Es el conocimiento de los referentes de símbolos específicos (verbales y no verbales). Puede incluir el conocimiento de los distintos símbolos que pueden usarse para representar un mismo referente, o el conocimiento del referente más correcto para un determinado uso de un símbolo. Para el caso particular que nos ocupa corresponde aquí al conocimiento de términos técnicos tales como: Infecciones, agente causal, ventilación, oxigenación, desaturación, insuficiencia respiratoria.

➤ **Conocimiento De Clasificaciones Y Categorías**

Es el conocimiento de las clases, conjuntos, divisiones y ordenamientos considerados como fundamentales en un campo de estudios dado, en un propósito, razonamiento, discusión o problema. Por ejemplo, el conocimiento de las clasificaciones de las IRA según signos y síntomas de las diferentes enfermedades.

➤ **Conocimiento De La Metodología**

Es el conocimiento de los métodos de investigación, las técnicas y procedimientos empleados en un campo particular, así como aquellos que guían la investigación de un problema o tipo de fenómenos específicos. Está aquí el conocimiento de los tratamientos e intervenciones de enfermería específicas para cada caso.

➤ **Conocimiento de los principios y generalizaciones**

Es el conocimiento de las abstracciones específicas que resumen la observación de los fenómenos. Se trata de las abstracciones útiles en las explicación, descripción, predicción de un caso específico. En este caso tenemos el conocimiento de la estructura del sistema respiratorio en general y por cada una de las fisiopatologías.

LA COMPRENSIÓN

Bien es cierto que en el ámbito escolar la categoría que más esperan los docentes desarrollar en sus estudiantes es la comprensión, sin embargo, es necesario que el docente tenga en cuenta los diversos niveles de comprensión que se dan, la traducción, la interpretación y la extrapolación.

➤ **Traducción**

Es la comprensión puesta de manifiesto en el cuidado y la exactitud con que se parafrasea o interpreta una comunicación recibida en un lenguaje diferente. Esta traducción se juzga sobre la base de su fidelidad y exactitud, es decir, teniendo en cuenta preservar el material original aunque la forma de comunicación sea diferente. Se trate del planteamiento que realiza el estudiante con sus propias palabras de la problemática mundial en cuanto a infección respiratoria aguda - IRA en menores de cinco años.

➤ **Interpretación**

Es la explicación o resumen de una comunicación, implica el reordenamiento de la comunicación, o una nueva forma de enfocarla. Corresponde a la habilidad para interpretar los diferentes manejos e intervenciones de enfermería para las IRA en menores de cinco años.

➤ **Extrapolación**

Es la extensión de las tendencias más allá de la información recibida, con el fin de determinar las implicaciones, las consecuencias y los efectos que concuerden con las condiciones descritas en la comunicación original. Corresponde a la aplicación de los conocimientos adquiridos en contextos diferentes.

LA APLICACIÓN

La aplicación exige más que la comprensión por el hecho “que requiere que el estudiante al plantearse un problema nuevo sea capaz de aplicar la abstracción correcta sin necesidad de aclarar cuál es ni demostrarle como usarla en situaciones particulares”⁴³. Es fundamental por lo tanto reconocer el principio de la transferencia del aprendizaje donde encontramos

⁴³ BLOOM, Benjamín S. *TAXONOMIA DE LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACION*. Argentina: El Ateneo. 8ed. 1981. Pág 101.

que todo el aprendizaje que adquirimos en nuestra vida escolar, tiene su aplicación en la vida real Bloom (1981). Para el caso particular que nos ocupa hablaremos de la aplicación de los manejos e intervenciones de enfermería aprendidos en clase en las diferentes situaciones encontradas durante las prácticas clínicas de pediatría.

EL ANÁLISIS

Esta capacidad se encuentra en un nivel muy alto dentro de la taxonomía, ya que implica el fraccionamiento de una comunicación o de un todo en sus elementos constitutivos, formando una jerarquía relativa de las ideas y una relación explícita entre ellas; es considerado el medio para llegar a niveles más profundos de la comprensión.

El análisis puede dividirse en tres niveles, Bloom (1981):

➤ ***Análisis De Los Elementos***

Es la identificación y clasificación de los elementos con relativa facilidad, algunas serán afirmaciones de hechos o juicios de valor y otras tendrán un propósito. Aquí estaría la capacidad de distinguir los gérmenes causales y discriminar entre los diferentes tratamientos de las Infecciones Respiratorias Agudas.

➤ ***Análisis De Las Relaciones***

Trata de las conexiones e interacciones que existen entre los elementos y las partes de una comunicación. En este sentido, encontramos la habilidad de reconocer la relación entre la etiología de las enfermedades respiratorias y su fisiopatología.

➤ ***Análisis De Los Principios Organizadores***

La organización, ordenamiento sistemático y estructura que forman la unidad de una comunicación. Incluye la estructura explícita, la implícita así como las bases, el ordenamiento necesario y la mecánica que hacen de una comunicación una totalidad.

LA SÍNTESIS

Esta categoría permite al estudiante mostrar su capacidad productiva, ya que implica el proceso de trabajar con elementos ordenándolos y combinándolos con el fin de constituir un esquema o estructura que antes no estaba presente en su estructura mental. La síntesis ofrece valiosas satisfacciones personales al promover en el estudiante la creación, permitirle exponer sus propias ideas, sentimientos, experiencias y alentarle a seguir trabajando en la misma dirección. Corresponde, por ejemplo, al desarrollo de la habilidad para escribir creativamente un ensayo acerca de la problemática mundial sobre las Infecciones Respiratorias Agudas en menores de cinco años.

LA EVALUACIÓN

Constituye la etapa final dentro de la taxonomía puesto que evaluar es un proceso complejo que abarca una relación directa con el conocimiento, la comprensión, la aplicación el análisis y la síntesis, además de ser un importante enlace con las conductas afectivas, “se trata de formular juicios sobre el valor de materiales y métodos, de acuerdo con determinados propósitos, incluye los juicios cuantitativos y cualitativos respecto de la medida en que los materiales o los métodos satisfacen determinados criterios”.⁴⁴

3.4.2 DOMINIO AFECTIVO.

Tal como lo expone la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación:

“ La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Por lo tanto, todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida ”⁴⁵

⁴⁴ BLOOM, Benjamín S. TAXONOMIA DE LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACION. Argentina: El Ateneo. 8ed. 1981. Pág 151.

⁴⁵ DELORS Jacques, LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO. Madrid: UNESCO-ALIANZA EDITORIAL. 1987. Pág. 31.

Lo anterior nos insiste en la necesidad de atender el dominio afectivo, que sin lugar a duda representó para Bloom un reto ya que el hecho de lograr estructurar una clasificación adecuada se convirtió en un problema al no tener objetivos afectivos tan claros como en el dominio cognoscitivo, no contaba con un principio ordenador simple como el de la complejidad que funcionó en el cognoscitivo y, por último, se enfrentó a las críticas de muchos docentes, quienes consideraban que una vez terminada la taxonomía no encontraban como usarla en su quehacer. Sin embargo, tuvo más valor, la necesidad y el deseo que tenían muchos docentes, especialistas e investigadores en el área para que se lograra completar satisfactoriamente el dominio afectivo.

En este sentido Bloom (1981) plantea varios elementos relacionado con el problema del dominio afectivo, entre ellos:

➤ ***Evaluación Limitada De Los Objetivos Afectivos***

Es bien conocido que para el dominio cognoscitivo existe una gran riqueza de material disponible para su evaluación, que permiten clasificar y certificar el nivel alcanzado por los estudiantes, reconocido y aceptado tanto por docentes como por estudiantes. Por el contrario, el material para la evaluación del dominio afectivo era muy pobre y únicamente se realizaba por la necesidad de algunos docentes de registrar las características poco comunes del nivel afectivo de sus estudiantes o simplemente para realizar investigaciones aisladas en el aula. De este modo se observó que la necesidad era desarrollar un esfuerzo sistemático para reunir toda la evidencia en el campo afectivo.

➤ ***Desgaste De Los Objetivos Afectivos.***

Muchas veces los objetivos afectivos eran planteados con igual importancia que los cognoscitivos, pero si se pretendía revisar su trayectoria en el tiempo, se encontraba que muy pronto perdían valor, así como los esfuerzos por evaluar el crecimiento de los estudiantes en el ámbito afectivo.

➤ ***Certificación De Los Estudios Efectuados En Escuelas Y Los Objetivos Afectivos.***

Para la gran mayoría de los docentes los logros cognoscitivos son fáciles de manipular para la certificación de los estudios, ya que en sus exámenes pueden incluir una gran variedad de objetivos cognoscitivos de diversos tipos y calificar de forma muy fácil su rendimiento. Pero ellos mismos no consideran apropiado certificar a los estudiantes por sus intereses, actitudes o el desarrollo del carácter. Muy seguramente el gran temor de los docentes en este sentido radica en el hecho de no confiar en la evidencia que ofrece esta clase de certificaciones, ya que para ellos es difícil determinar la diferencia entre una respuesta natural u honesta y la que solo se da por complacer al profesor.

Para Bloom el mayor inconveniente en lograr la certificación de los objetivos afectivos, tiene que ver con ciertos valores filosóficos y culturales profundos, donde la habilidad, la competencia, la productividad, etc., son consideradas de materia pública y las calificaciones altas que resultan de ellas son publicada en listas de honor y, por el contrario, las creencias, las actitudes, los valores y las características personales son consideradas como materia privada.

➤ ***Los objetivos afectivos se adquieren lentamente.***

Otro factor considerado muy importante en el desgaste de los objetivos afectivos, lo constituye la forma lenta con que se adquieren los intereses, actitudes y las características personales en el tiempo en contraposición con los objetivos cognoscitivos, donde la información o una habilidad específica puede aprenderse en poco tiempo.

➤ ***La enseñanza destinada al aprendizaje afectivo en relación con la destinada al aprendizaje cognoscitivo.***

Durante mucho tiempo se tuvo como principio que “si un estudiante aprendía la información brindada en un curso también aprendería allí, como resultado directo de este aprendizaje, los objetivos referentes a los métodos para solucionar

problemas⁴⁶, es decir, que si el estudiante lograba alcanzar los objetivos cognoscitivos de forma correspondiente, en la misma medida lograría alcanzar los afectivos, sin embargo, la evidencia demuestra que todo lo relacionado con las conductas afectivas se logran siempre y cuando el estudiante tenga la oportunidad de participar en experiencias destinadas para ello.

Para poder explicar cómo ocurre el aprendizaje de los objetivos afectivos, Bloom (1981) elige el proceso de *“internalización: proceso mediante el cual un fenómeno o valor va convirtiéndose, de manera sucesiva y cada vez más generalizada, en parte del individuo”*⁴⁷. Es fundamental entender que este proceso es gradual donde la persona ha aceptado ciertos valores, actitudes, intereses, etc., los ha incorporado a su estructura y se orienta según ellos sin necesidad de presiones externas, actúa con agrado y comprometiéndose, ya que el hecho mismo de hacerlo le resulta satisfactorio.

En el dominio afectivo es muy importante la internalización de valores, al respecto Bloom afirma que debe existir un fenómeno, característica o valor que atrae lo suficiente la atención del estudiante, atención que le permite diferenciarlo de otros en su campo perceptivo. En este sentido, se da una diferenciación de valores que produce la búsqueda del fenómeno y poco a poco el estudiante llega a valorarlo con el fin de otorgarle un significado emocional, relaciona el fenómeno con otros a los cuales también responde y valoriza de modo similar y, finalmente, los integra a su estructura de valores y principios, dentro de su visión del mundo. Este proceso exige una modificación continua del comportamiento humano, que se inicia desde la conciencia de adquirir un fenómeno hasta una actitud general ante la vida, es decir la forma como responde ante diferentes situaciones.

46 BLOOM, Benjamín S. TAXONOMIA DE LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACION. Argentina: El Ateneo. 8ed. 1981. Pág 194

47 *Ibid.*. Pág 202.

Para el caso del dominio afectivo, la profesión de Enfermería reconoce la importancia que tiene el desarrollo de las competencias en este campo los objetivos afectivos en el plan de estudios y asume el compromiso social con la educación al formar profesionales de la enfermería que reconocen su valor y el de sus semejantes para que en el ejercicio de su profesión respeten la dignidad y la vida, principios que se encuentran inmersos en la enseñanza holística que implica el saber ser o las denominadas competencias actitudinales, que para la Universidad cooperativa de Colombia se enmarcan en las siguientes:⁴⁸

- a) Respetar la individualidad y la intimidad de la persona, la familia y la comunidad.
- b) Actuar con reserva sobre la información confiada en la relación terapéutica profesional de enfermería-usuario.
- c) Respetar el derecho de profesar libremente las creencias religiosas, de tal manera que el cuidado mantenga su integralidad, proporcionando al usuario la atención no sólo en lo físico sino también en lo espiritual.
- d) Desarrollar valores éticos y normas de conducta que orienten su vida cotidiana y su quehacer profesional.
- e) Brindar cuidado a las personas sin discriminación de sexo, raza, origen nacional, lengua, religión, opinión política o filosófica.
- f) Asumir la actitud de liderazgo y responsabilidad en la toma de decisiones.
- g) Autogestionar teniendo en cuenta principios éticos, democráticos y solidarios.
- h) Se cuestiona críticamente acerca de sí mismo y su entorno.

⁴⁸ Tomado del texto de Estructura del modelo curricular de la Universidad Cooperativa de Colombia. 2005. Pág 10.

➤ **Relación Dominio Afectivo-Cognoscitivo.**

El comportamiento humano es tan amplio, que es imposible enmarcarlo solo en lo cognoscitivo y afectivo, pero en el contexto educativo resulta más fácil separar en estos dos dominios los objetivos educacionales, Bloom (1981) propone establecer una relación entre los comportamientos cognoscitivos y los afectivos estableciendo subcategorías de pasos paralelos en ambos continuos:⁴⁹

DOMINIO COGNOSCITIVO	DOMINIO AFECTIVO.
El continuo cognoscitivo comienza con el recuerdo y reconocimiento de conocimientos por parte del estudiante.	El continuo afectivo comienza con la simple acción de recibir estímulos y prestarles atención, pasivamente. Se extiende hasta alcanzar algún tipo de atención más pasiva.
Se extiende todo a lo largo de su comprensión del conocimiento.	Abarca su respuesta a los estímulos, cuando se le pide, la respuesta por iniciativa propia y la obtención de gratificaciones en la acción de responder.
Es la habilidad para aplicar el conocimiento que comprende.	Es la valorización del fenómeno o actividad, de tal manera que su respuesta sea voluntaria y busque activamente los modos de responder.
Es su capacidad y habilidad para analizar las situaciones que implican conocimientos y su habilidad para sintetizarlos en nuevos organizadores	Es su conceptualización de cada uno de los valores a los cuales responde.
Es su capacidad de evaluación del conocimiento, a fin de juzgar el valor de los materiales y métodos, según determinados propósitos.	En su organización de estos valores en sistemas y finalmente, la organización del complejo de valores en un todo inclusivo, una caracterización por parte del individuo.

⁴⁹ BLOOM, Benjamín S. TAXONOMIA DE LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACION. Argentina: El Ateneo. 8ed. 1981. Pág 223.

Existen otras relaciones entre los dominios cognoscitivos y los afectivos, y son aquellas en las cuales los logros de una meta u objetivo en uno de ellos contribuye a alcanzar las del otro. Bloom plantea los siguientes principios:

- Los objetivos cognoscitivos como medios para la obtención de metas afectivas.

Se observa en el ámbito escolar que algunos docentes utilizan el comportamiento cognoscitivo como medio para llegar a lo afectivo, otros utilizan los comportamientos y metas cognoscitivas como medios de obtener objetivos afectivos de diversas clases. En este sentido “uno de los principales objetivos afectivos que se procura usar como medio para obtener fines cognoscitivos es el desarrollo del interés y la motivación”⁵⁰, lo que implica desarrollar primero en el estudiante el interés por lo que aprende, con el fin de construir actitudes positivas hacia el aprendizaje de los cognoscitivo.

De otro lado, en algunas situaciones es difícil reconocer si la meta afectiva está siendo usada para lograr la cognoscitiva o a la inversa, ya que alternando entre los dominios afectivos y cognoscitivos se puede procurar una meta cognoscitiva. Posiblemente uno de los mayores obstáculos que pueden encontrar los docentes al intentar clasificar los objetivos correspondientes al dominio afectivo pueden ser:

*“ La gran vaguedad de los términos que los enuncian y la amplia variedad de significados que pueden atribuirse hasta los vocablos más comúnmente usados, es decir una de las grandes dificultades es lograr que los objetivos sean más específicos”.*⁵¹

⁵⁰ BLOOM, Benjamín S. TAXONOMIA DE LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACION. Argentina: El Ateneo. 8ed. 1981. Pág 231.

⁵¹ BLOOM, Benjamín S. TAXONOMIA DE LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACION. Argentina: El Ateneo. 8ed. 1981. Pág 238

3.5 ¿ POR QUÉ NO APRENDEN LOS ESTUDIANTES LO QUE SE LES QUIERE ENSEÑAR ?

Sin lugar a duda lo que constituye una gran frustración para los docentes, es el hecho de enfrentarse ante situaciones incoherentes como el pensar haber logrado en su quehacer diario en el aula, aprendizajes significativos y encontrar durante la evaluación de los mismos, que la gran mayoría de los estudiantes solo alcanzaron la mitad de los logros esperados al principio del curso.

Ante esto, los docentes debemos realizar una reflexión acerca de la práctica que ejercemos y no confundir enseñar con exponer, así como no continuar defendiendo la exposición como única estrategia de mediación en su método de enseñanza, ya que "quien asume su deseo con todas sus consecuencias lo hace con pasión, sabe tomar la carga del deseo y actúa consecuentemente"⁵². De acuerdo con anterior, en el contexto de la docencia entraríamos en el conflicto de la duda de conocer realmente si el maestro ejerce revestido en todos sus quehaceres de la más íntima pasión y la libertad o se somete al sistema donde existen simplemente como funcionarios de la enseñanza. Sin embargo, para tomar la iniciativa de adentrarse en el ámbito de la docencia y llegar a formar parte de esos maestros de verdad con compromiso social, con verdadera pasión por la enseñanza y quienes actúan consecuentemente con sus actos, se debe ante todo sufrir de una amnesia total, olvidar que pertenece a un sistema educativo rígido, donde hasta ahora se inicia el verdadero cambio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero ello no debe constituir la excusa perfecta para continuar con el ciclo vicioso del maestro que ejerce como funcionario de la enseñanza.

Muchos dirían que ser maestros es tener vocación, a esta afirmación le añadiría que para ejercer como verdaderos maestros se debe ante todo respetar al estudiante, reconocer sus debilidades, fortalecer sus competencias y para llegar a lograr este ideal el maestro debe realmente amar su quehacer diario dentro y fuera de la institución, reflejar en su enseñanza la calidez y la calidad que nuestros jóvenes necesitan para comprometerse en procesos de formación orientados a formar ciudadanos profesionales que contribuyan al desarrollo del país que todos deseamos. En este sentido podemos decir que existen diversos factores que

⁵² Tomado del discurso en la Universidad Nacional de González Carlos Mario sobre El asunto del maestro un oficio de pasión.

intervienen en el logro de los fines educativos, a continuación se hará una revisión de los mismos:

3.5.1 Factores Que Intervienen Con El Logro De Los Fines Educativos

➤ **Conocimientos Previos:**

Al inicio de todo curso se puede identificar que los alumnos presentan una gran variedad de conocimientos previos, los cuales son los resultados de aprendizajes anteriores y que según la clasificación que ofrece FRIDA DIAZ (1999), pueden ser *conocimientos previos alternativos*, *conocimientos previos desorganizados* y *conocimientos previos pertinentes*.

Estos tres tipos de conocimientos exige del docente el uso de estrategias didácticas al inicio del curso como es el caso de la evaluación diagnóstica con el fin de conocer la naturaleza de ellos y lograr interrelacionarlos con los nuevos conocimientos que se presentarán en la asignatura, ya que es indispensable que para *“haya aprendizaje significativo es necesario que el aprendiz pueda relacionar el material del aprendizaje con la estructura de conocimiento que ya dispone”*⁵³

Según POZO (1996), la naturaleza de los conocimiento previos es más implícita que explícita, la primera hace referencia a los conocimientos adquiridos a través de la forma más elemental que posee el ser humano y es el contacto con el ambiente o en la influencia que tiene la sociedad en nuestros comportamientos; la segunda tiene su origen en situaciones de aprendizaje explícito, en contextos donde es necesaria la construcción de secuencias instruccionales para recuperar la información.

El papel fundamental de los conocimientos previos, radica en el aprendizaje de conceptos, que sólo se logra relacionando la nueva información con la estructura cognitiva que ya tiene el estudiante, pero realizando una conexión adecuada del material de aprendizaje, el cual será mas significativo de acuerdo con las relaciones que el estudiante logre establecer de manera sustancial con otros conocimientos previos que tenga en su memoria permanente.

⁵³ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. APRENDICES Y MAESTROS. Madrid: Alianza. 1996. Pág. 163.

➤ **Motivación Y Actitud Del Alumno.**

Primero debemos empezar por decir que es necesario proporcionar los motivos suficientes a los alumnos para estimular su voluntad de aprender, en este sentido, es fundamental la acción mediadora que ejercen los docentes y la interacción efectiva entre éste y sus aprendices, pues su función es propiciar en el estudiante los motivos necesarios de modo que estimule en ellos el trabajo voluntario en clase, encuentre significado a sus tareas escolares, desarrollen un verdadero gusto por las actividades que realizan y comprendan su utilidad social, cultural y personal.

La motivación es considerada por Díaz y Hernández (1999) un factor cognitivo-afectivo, "presente en todo acto pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita"⁵⁴. Al respecto en el manejo de la motivación en el aula se deben perseguir despertar el interés en el aprendiz y dirigir su atención, estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo y dirigir ese interés y esfuerzo hacia el logro de fines apropiados.

Igualmente, la motivación es un fenómeno muy complejo que se ve influenciado según FRIDA (1999) por aspectos como la posibilidad real que tiene el aprendiz de conseguir las metas que se propone, la actuación del aprendiz y el conocimiento del proceso de aprendizaje que le ayudará a enfrentar con éxito las tareas, los conocimientos previos del aprendiz, el conocimiento de las estrategias que deba emplear, el mismo contexto educativo del aprendiz, donde influyen los mensajes que recibe el aprendiz por parte del docente y sus compañeros, la organización de la actividad escolar y las formas de evaluación del aprendizaje, la función de modelo del docente hacia sus alumnos, donde los comportamientos y valores de éste, facilitan o inhiben el interés por el aprendizaje, y el empleo de principios motivacionales que el docente puede utilizar en el proceso de la enseñanza.

Son dos los actores principales en este proceso de motivación, el primero de ellos el profesor quien a través de sus actuaciones, mensajes, la organización de la clase y los comportamientos como facilitador del aprendizaje, proporciona las estrategias que los estudiantes necesitan para lograr aprendizajes significativos.

⁵⁴ ARCEO BARRIGA, Frida Díaz. ROJAS HERNÁNDEZ, Gerardo. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. México: McGRAW-HILL. 1999. Pág 35.

Dada la importancia de la motivación el docente debe tener en cuenta que existen una serie de factores instruccionales que facilitan la motivación, los cuales los expone FRIDA (1999)⁵⁵.

- a) La Forma De Presentar Y Estructurar La Tarea.
- b) En el cual el docente debe activar la curiosidad y el interés del alumno en el contenido del tema a tratar o la tarea a realizar y mostrar la relevancia del contenido o la tarea para le alumno.
- c) La forma de organizar la actividad en el contexto de la clase.
- d) Organizar la actividad en grupos cooperativos. Dar el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de autonomía.
- e) Los mensajes que ofrece el docente antes, durante y después de la tarea.
- f) Orientar la atención de los alumnos hacia la tarea, y promover de manera explícita la adquisición aprendizajes como: la concepción de la inteligencia como modificable, toma de conciencia de factores motivacionales personales.
- g) El modelo de valores y estrategias; formas de pensar y actuar al enfrentarse a las *tareas*.
- h) Debe ejemplificar los comportamientos y valores que se tratan de transmitir en los mensajes.
- i) La forma que adoptará la evaluación del alumno.
- j) Debe organizar la evaluación a lo largo del curso, evitando en lo posible la comparación de unos con otros.

⁵⁵ *Ibíd.*. Pág 45.

El docente debe contextualizar los anteriores factores intruccionales a los diferentes ambientes de aula para aplicarlos con criterio a cada caso particular.

El segundo actor principal de este proceso lo representa el aprendiz, por ello es fundamental para los docentes conocer las metas que persiguen a través de todo el proceso. Para TAPIA (2000), las metas son de muy distintos tipos y su importancia como factor determinante del interés y el esfuerzo, varía en función de la edad, de las experiencias escolares, y del contexto sociocultural del sujeto. Existen metas relacionadas con la tarea, con la autovaloración (el “yo”), relacionadas con la valoración social, relacionadas con la consecución de recompensas externas, las cuales se clasifican en:⁵⁶

Internas: Se encuentran relacionadas primero con la tarea, y tienen que ver con la motivación de competencia: saber más; motivación de control: ser autónomo; motivación intrínseca: naturaleza de la tarea; y en segundo término con la Autovaloración “el yo” y son el miedo al fracaso y motivación al logro.

Externas: Está relacionada con conseguir la valoración social como obtener aprobación, evitar el rechazo de adultos y compañeros; obtención de recompensas externas: lograr premios o recompensas externas y evitar castigos o pérdidas externas.

Considero que las metas relacionadas con la tarea tales como: Incrementar la propia competencia, actuar con autonomía y no obligado y experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea, deben ser consideradas por el profesor con el fin de guiar y fomentar la motivación de sus estudiantes.

Alonso Tapia (1992, pág 16), expone una teoría interesante en cuanto a los cambios evolutivos a medida que aumenta la edad, en la motivación que tienen los aprendices y corresponde a

⁵⁶ TAPIA, Jesús Alonso. MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE EN EL AULA. 1 ed. España: Santillana. 2000. Pág 306.

“ Cambio del comportamiento: aumentan las manifestaciones derrotistas, se incrementan las conductas tendientes a la evitación del fracaso.

Se producen cambios cognitivos: cambia la concepción de habilidad y esfuerzo, cambia la percepción de la dificultad de la tarea, cambia la percepción del valor de éxitos y fracasos en función de la dificultad.

Se modifican los valores y las metas que predominan: los más pequeños valoran la clase más como un entorno social que como un entorno académico; en la adolescencia predomina más la búsqueda de autoestima que la del aprendizaje per se.

Cambian las causas a las que se atribuyen los éxitos y los fracasos. Se modifica el grado en que las expectativas se apoyan en una base realista ⁵⁷

- Los procesos cognitivos y su relación directa sobre el aprendizaje significativo.

Para Ausubel (1993), aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos. A este respecto es importante reflexionar acerca de los procesos cognitivos y su relación directa con los aprendizajes significativos.

Aprender requiere movilizar ese sistema cognitivo mediante múltiples procesos que van más allá de los mecanismos de adquisición y cambio de nuestros conocimientos y son las llamadas funciones cognitivas

“ Consideradas pro Feurstein como los prerrequisitos del pensamiento inteligente, están organizadas en las tres fases del acto mental: entrada, elaboración y salida de información:

57 ARCEO BARRIGA, Frida Díaz. ROJAS HERNÁNDEZ, Gerardo. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. México: McGRAW-HILL. 1999. Pág 45.

Funciones cognitivas deficientes de la fase de entrada de la información (input): percepción borrosa, impulsividad, carencia o deficiencia de instrumentos verbales, deficiencia en la orientación espacial, deficiencia en la orientación temporal, deficiencia en la constancia o permanencia del objeto, imprecisión e inexactitud en la recogida de datos, incapacidad para relacionar dos o más fuentes de información a la vez.

Fase de elaboración: dificultad para reconocer la existencia de un problema y definirlo, dificultad para distinguir los datos relevantes, deficiencia de la conducta comparativa espontánea, estrechez del campo mental, percepción episódica de la realidad, déficit en el pensamiento lógico entre otras.

Fase de salida de la información (output): comunicación egocéntrica, dificultad para proyectar relaciones virtuales, bloqueo en la comunicación de la respuesta, respuesta por ensayo y error, conducta impulsiva⁵⁸

Existe un desconocimiento de los procesos cognitivos que por mucho esfuerzo que realicen los docentes en su quehacer interfieren en el logro de las metas planteadas, estos procesos cognitivos básicos son todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información como atención, percepción, codificación, almacenaje y recuperación de la información. Hay que tener en cuenta que para el logro de aprendizajes significativos debe existir una sólida construcción de conocimientos, uso de estrategias apropiadas y una adecuada organización cognitiva en la memoria a largo plazo

Al respecto los procesos cognitivos son fundamentales para la ejecución de los procesos mentales de orden superior, entre ellos la metacognición entendida como la capacidad que tienen los estudiantes de autorregular el propio aprendizaje a través de el conocimiento de nuestras propias cogniciones y el conocimiento de nuestros propios

⁵⁸ Tomado del texto *Estrategias de enseñanza y de aprendizaje*-Silvia López de Maturana. ULS. La Serena, Chile.

procesos mentales entendiéndose como cognición operaciones mentales tales como la percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión y comunicación. Esto incluye además distinguirlas y conocer: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usarlas y los factores que ayudan o interfieren al momento de utilizarlas con el propósito de responder adecuadamente a los diferentes contextos educativos ya que permite utilizar nuestras fortalezas, compensar nuestras debilidades, evitar errores críticos, mejorar aprendizajes, usar el conocimiento de procesos mentales en la selección de estrategias.

➤ Estrategias De Enseñanza Y Aprendizaje.

Son procesos intencionales, reflexivos, mediados por el docente que modela a través de su quehacer diario las pautas necesarias para generar en los estudiantes la autorregulación de sus procesos y lograr aprendizajes significativos, autónomos o memorísticos. En su fase inicial son utilizadas por el docente y posteriormente por el aprendiz ya que él debe conocer, clasificar y poder elegir la o las estrategias que más se adapten a los logros que debe alcanzar.

Adicionalmente, para alcanzar los logros deseados en el aprendizaje, los aprendices deben tener un dominio de las estrategias, “la nueva cultura del aprendizaje requiere de los aprendices cada vez más construir o reconstruir los saberes recibidos, en vez de ser ávidos consumidores de verdades absolutas”.⁵⁹

En conclusión, es fundamental primero que todo que los maestros conozcan y apliquen adecuadamente las estrategias de enseñanza en su quehacer diario con el propósito que los aprendices aprendan a controlar y regular sus procesos cognitivos, así como habituarse a reflexionar sobre su propio conocimiento, es decir, a ejercitar el metaconocimiento.

⁵⁹ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. APRENDICES Y MAESTROS. Madrid: Alianza. 1996. Pág. 307.

4. EL PLANEAMIENTO CURRICULAR FUNDAMENTAL PARA EL ÉXITO EN LOS LOGROS EDUCATIVOS DE LAS INFECCIONES RESPIRATORIAS AGUDAS EN MENORES DE CINCO AÑOS

Es fundamental para las universidades asumir el compromiso social con la educación que exige la prestación de un servicio educativo de calidad, pertinente y democrático para sus estudiantes, sobre todo teniendo en cuenta que nos enfrentamos a comunidades de aprendices tan complejas como cambiantes, donde nuestro principal reto es lograr en ellos el aprender a aprender. Esto significa que debemos trabajar en los objetivos y contenidos para “que los estudiantes sean capaces de conocer y usar apropiadamente estrategias cognitivas; usar las estrategias cognitivas como medios de enseñanza y emplear las formas de motivación y estímulo para que los estudiantes utilicen estrategias cognitivas durante el aprendizaje”⁶⁰

En este sentido, como docentes debemos entender que este compromiso no se puede realizar de forma aislada, ya que debe existir la socialización y el debate con otros docentes que permitan compartir experiencias y conocimientos alrededor de la pedagogía, que favorezca una toma de decisiones adecuadas en torno a las experiencias de aprendizaje que hay que ofrecer y que deben tener en cuenta las expectativas de los estudiantes, los profesores, la tecnología, la sociedad, las ciencias y disciplinas, con el propósito de que cumplan los fines que se esperan de la educación superior.

El presente capítulo pretende dar una mirada a la importancia que tiene el diseño curricular, sus enfoques así como los lineamientos necesarios para su planeamiento.

4.1 FUNDAMENTOS SOBRE CURRÍCULO

4.1.1 Concepto de Currículo

Este concepto tiene su origen latino, en el significado de camino, recorrido y existe desde la aparición del hombre, revisando la historia lo encontramos “en la Edad Media en el Liceo en

⁶⁰ NÉNINGER ESTEVEZ, Ety Haydeé. ENSEÑAR A APRENDER. México: PAIDÓS 2002. Pág 73.

Grecia con el trivium (gramática, retórica y dialéctica), y el cuadrivium (aritmética, música, astronomía y geometría), sin embargo como disciplina es mucho más reciente, en los escritos de de Franklin Bobbit en 1918 cuando se menciona abiertamente el currículo y a principios del siglo XIX con la aparición de las diferentes escuelas en lo que enseñaban, de cómo lo hacían, qué planes de estudio tenían”⁶¹

Existen diferentes definiciones de currículo, entre ellas encontramos la que ofrece Lawrence Stenhouse (1991) “un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”⁶².

La definición que ofrece Stenhouse se encuentra restringida al currículo como la materia enseñada a los estudiantes, sin embargo, vale la pena pensar en el currículo en un sentido más amplio, como las experiencias que el ser humano tiene a lo largo de toda su vida y que, por tanto, incluye las experiencias que los estudiantes tienen en un programa educativo cuyo propósito es lograr el desarrollo de competencias, las cuales deben ser planteadas en el marco teórico e investigativo de las diferentes disciplinas.

Igualmente, la definición de currículo debe tener en cuenta una concepción de las instituciones educativas como los espacios propicios que promueven en los estudiantes la adquisición de conocimientos cognoscitivos, de las estrategias necesarias para un aprendizaje autónomo; así como los espacios abiertos para la socialización y recreación, es decir, todo lo que favorezca el desarrollo íntegro de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior encontramos que incluye no sólo experiencias planeadas, sino experiencias no planeadas es decir informales, ocultas. POSNER (1998) menciona la existencia de cinco currículos simultáneos:

- 1) **Currículo oficial:** es lo que aparece documentado; pretende servir de guía a profesores y estudiantes, generalmente comparable al plan de estudios.

⁶¹ Tomado del texto CURRÍCULO, compilado por la docente CONSTANZA LEONOR VILLAMIZAR L. Bucaramanga: CEDEDUIS. 2005.

Pág. 11.

⁶² *Ibíd.*. Pág 1.

- 2) **Currículo operacional:** es la que se desarrolla realmente. Puede diferir del currículo oficial en la medida en que no siempre hay correspondencia entre lo formulado y lo logrado.
- 3) **Currículo nulo:** está conformado por aquellos aspectos que se ignoran en la formación.
- 4) **Currículo oculto:** Se refiere a todos los aprendizajes obtenidos por el manejo del lenguaje, la forma de interrelacionarse, los espacios, saludos, toma de decisiones, etc. Estos aprendizajes por lo tanto no son visibles ni se programan como en el currículo oficial, sin embargo, pueden tener una gran influencia en los estudiantes.
- 5) **Extracurrículo:** es todo lo planteado por fuera de los planes de estudio, son experiencias educativas pero no consideradas de carácter obligatorio para los estudiantes.

En las reflexiones y decisiones curriculares deben participar diversos actores entre ellos profesores, estudiantes, egresados y miembros de la comunidad académica, partiendo del análisis del contexto que incluye la sociedad, el desarrollo humano, la naturaleza del aprendizaje, la ciencia y el conocimiento de las políticas educativas institucionales y a nivel nacional. En este sentido, como docentes debemos entender cuál es la finalidad del diseño de un currículo, “que implica el educar a los profesionales con excelencia, la cual debe estar presente en todas nuestras reflexiones”⁶³, ya que el desempeño cognitivo, procedimental y actitudinal de nuestros futuros profesionales depende en gran medida de las experiencias vividas en su vida como estudiantes.

Para llegar a una reflexión productiva en cuanto a currículo es necesario tener en cuenta que existen una serie de factores que inciden en éste, los cuales mantienen una continua interrelación y si se presenta alguna alteración en uno de sus elementos, esta afecta a todo el conjunto.⁶⁴

⁶³ Tomado del texto CURRÍCULO, compilado por la docente CONSTANZA LEONOR VILLAMIZAR L. Bucaramanga: CEDEDUIS. 2005.

Pág. 3

⁶⁴ *Ibíd.* Pág 22.

- **Los Estudiantes:** Conforman el centro de toda actividad que se desarrolla en la Universidad, ya que las experiencias educativas que ofrecen las instituciones deben partir de las necesidades, los intereses y las expectativas que éstos tengan.
- **Necesidades de la Sociedad:** La formación que ofrece la universidad debe tener en cuenta las necesidades de la sociedad, de modo que nuestros futuros profesionales puedan asumir con responsabilidad los retos y las transformaciones que plantea una sociedad cambiante.
- **Políticas Educativas:** Teniendo en cuenta las propuestas de la UNESCO, es obligatorio en el análisis, plantear experiencias educativas “que permitan que la educación se estructure en torno a los cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”⁶⁵.
- **Políticas Institucionales:** La universidad desde su proyecto institucional plantea los lineamientos generales que son marco de referencia para el desarrollo de las propuestas curriculares de los diferentes programas.
- **Avances científicos y Tecnológicos:** Las experiencias formativas que ofrecen las universidades deben tener en cuenta los cambios rápidos y profundos producidos por los avances de la ciencia, el conocimiento y sus aplicaciones tecnológicas, actualmente vivimos situaciones en la que la brecha que existe entre el invento y su aplicación es cada vez menor.
- **Comunidades Académicas:** Todo el análisis, compromiso y desempeño que tienen estas comunidades, constituyen un valioso aporte a las instituciones formadoras. El continuo intercambio entre pares académicos, asociaciones profesionales y los egresados permiten el logro de metas comunes.

65 DELORS, Jacques. Et. Al. LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO. México: Ediciones UNESCO. 1997. Pág 91

Así mismo en el momento de plantear el diseño curricular, los docentes debemos tener presente que existen una serie de factores que a su vez interactúan para alcanzar los logros planteados, los cuales podemos señalar:

- **Perfil Profesional:** Es importante tener claro el profesional que se formará en cada uno de los respectivos programas, para ello se debe tener en cuenta: las características del profesional, los campos en que se desempeñará y los problemas que debe resolver, de modo que permita identificar y diferenciar claramente unos profesionales de otros.
- **Competencias:** Las competencias que se planteen deben ser del orden cognitivo y actitudinal.
- **Componentes de la formación:** Es importante considerar como centro del currículo la formación disciplinaria y profesional respectiva integrada a la formación humana, ética y política.
- **Organización curricular:** Es necesario plantear un currículo con una visión integrada con flexibilidad en donde se fortalecen las interrelaciones y el trabajo cooperativo.
- **Estrategias de implementación:** Requieren de una política amplia de desarrollo profesoral desde el punto de vista académico, personal y humano, además de un proceso formativo con un programa serio de inducción que integre a la vida de la universidad a quienes inician su ciclo profesional.
- **Seguimiento y evaluación:** Se requiere de una evaluación continua, que además de lograr la eficiencia externa se comprometan con la eficiencia interna y logre la acreditación de calidad de los programas.

Como lo menciona la Doctora Constanza Villamizar (2005), la clave del éxito en currículo esta en el profesorado que lo imparta, “que los docentes lleguen a ser concientes de sus

concepciones epistemológicas sobre lo que es aprender, enseñar, aprender a aprender y enseñar a aprender a aprender⁶⁶

4.1.2 Enfoques Curriculares

Al currículo se le ha dado una serie de enfoques que inciden en las prácticas escolares, según la Doctora Constanza Villamizar (2005), entre los más importantes se encuentran:

1) Enfoque Academicista.

Se centra en el valor de los contenidos de estudio necesario para que una persona sea considerada culta y se formalice en los planes de estudio. En ella aparecen los listados de materias de las diferentes disciplinas. Tiene su origen en el trivium y el cuadrivium de la Edad Media. Este enfoque se limita a un listado de contenidos que las instituciones administran y regulan, se le da mayor importancia al listado de asignatura, intensidad horaria y respectiva calificación como una medida del aprendizaje logrado por el estudiante.

2) Enfoque Experiencial.

Este enfoque nace de la preocupación de tener en cuenta al estudiante como ser social, con características psicológicas y de personalidad. Aquí las estrategias de enseñanza y aprendizaje tiene una papel fundamental en el logro que obtienen los estudiantes, quienes aprenden a través del hacer y dando sentido a lo aprendido. A diferencia del enfoque academicista, en el experiencial, las instituciones educativas se preocupan no solo por que los estudiantes alcancen saberes académicos, sino que resaltan sus procesos psicológicos y necesidades.

⁶⁶ Tomado del texto CURRÍCULO, compilado por la docente CONSTANZA LEONOR VILLAMIZAR L. Bucaramanga: CEDEDUIS. 2005.

3) Enfoque Tecnológico.

Es un currículo que organiza los contenidos de aprendizaje como un conocimiento fragmentado, que tiene en cuenta el contenido, la metodología y los recursos, pero impone a los docentes un modelo racional de su práctica, ellos no participan en el proceso de planificación ni deciden sobre los aspectos centrales del currículo, sino que son los que logran los objetivos educacionales, por lo tanto el profesor pierde su profesionalidad y se convierte solo en el que ejecuta la práctica, las políticas y los planes educacionales fijados desde afuera. Es una dinámica medios-fines, el currículo identifica objetivos, selecciona contenidos y organiza el trabajo del estudiante hacia la obtención de los objetivos, se constituye en un plan para el aprendizaje. Este planteamiento tiene influencia en lo propuesto por R. Tyler, quien planteaba que las escuelas deben planificar y dirigir las experiencias de aprendizaje al logro de los objetivos propuestos.

4) Enfoque Práctico.

Este enfoque nace de las críticas hechas a la educación, al currículo y a la práctica que ésta genera. Plantea que los procesos educativos son ante todo prácticos y que no pueden partir de teorías ya que es fundamental analizar ante todo los problemas que se presentan en las instituciones, cómo los estudiantes son afectados positiva o negativamente, qué hacen los profesores ante las situaciones problemáticas. El currículo debe sustentarse en la reflexión y construirse a través de la interacción con el actuar, permitiendo la evaluación dentro de un proceso que incluye: planificación, acción, evaluación, todo dentro de un contexto determinado. El currículo fue propuesto por J. Schwab, quien argumentaba “ que un currículo en acción trata de cosas reales: actos, maestros y alumnos reales, cosas más ricas que sus representaciones teóricas y diferentes de ellas”⁶⁷

⁶⁷ Tomado del texto CURRÍCULO, compilado por la docente CONSTANZA LEONOR VILLAMIZAR L. Bucaramanga: CEDEDUIS. 2005.

4.1.3 Lineamientos para el planeamiento curricular o didáctico.

La etapa del planeamiento curricular establece las relaciones con la realidad educativa, Etty Estévez (2002) plantea que a la hora de planear un diseño didáctico deberán ser tenidos en consideración los siguientes aspectos:

- **Elaboración de fundamentación y de directrices curriculares:** es el fundamento y la justificación para las siguientes etapas, consiste en el establecimiento y la priorización de las necesidades educativas y en la elaboración de las directrices curriculares de la materia que se diseña. Responde a la pregunta de ¿Por qué y para qué enseñar determinada materia?. En esta etapa se analiza la información social, individual, disciplinaria, pedagógica, filosófica y didáctica con el propósito de determinar los factores que afectan la enseñanza, la significación y la importancia de la educación, las necesidades sociales, el tipo de estudiante, y el enfoque del proceso educativo.

- **Formulación de objetivos generales y esbozo de contenidos:** En este lineamiento las necesidades educativas y las directrices curriculares se traducen en objetivos, es un continuo en el proceso reflexivo iniciado en la fase anterior y responde a la pregunta ¿Qué se espera lograr con lo que se enseña?. Es una tarea compleja ya que requiere un esfuerzo de síntesis para expresar de manera clara y precisa un conjunto de elementos que constituyen la orientación formativa del diseño. En esta fase los objetivos constituyen las guías del proceso de la enseñanza y deben cumplir con las siguientes características, según Etty (2002): tener un objetivo principal, hacer alusión a una variable instruccional o condición, estar formulados de forma coherente con el tipo de proceso formativo que se enfatiza y permitir la diversificación e integración de los ámbitos de intervención formativa. Por otra parte, tenemos que el esbozo de los contenidos, “comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de la escolarización, por lo que es preciso estimular comportamientos y adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento”⁶⁸

⁶⁸ NÉNINGER ESTEVEZ, Etty Haydeé. ENSEÑAR A APRENDER. México: PAIDÓS 2002. Pág 79.

- **Organización y desarrollo de contenidos y formulación de objetivos particulares:** Su función consiste en precisar las características del modelo formativo en cuanto a los contenidos, los conocimientos, los procedimientos y todo lo relacionado con el aprendizaje. Responde a la pregunta: ¿Qué secuencia darle a lo que se enseña? Para la estructuración y organización de los contenidos, Eddy (2002) tiene en cuenta: contenidos declarativos, los cuales constituyen el conocimiento semántico o declarativo y está constituido por conceptos y hechos; contenidos procedimentales, en este las ideas básicas o pasos se relacionan con un determinado campo de conocimiento y contenidos actitudinales, se refieren a las preferencias, valores, expectativas y los sentimientos de los estudiantes con respecto a los aprendizajes.

- **Selección y desarrollo de estrategias didácticas y cognitivas:** Su función es seleccionar las estrategias de enseñanza para lograr aprendizajes en sus estudiantes, es una de las principales etapas, ya que se diseña el proceso de intervención del docente y de los estudiantes, son todas las acciones y métodos que como docentes nos permiten establecer las relaciones entre lo planeado y la realidad. Responde a la pregunta, ¿cómo enseñarle esos contenidos?, y se refiere a aspectos más puntuales de la intervención didáctica, para seleccionar las estrategias se deben tener en cuenta dos elementos: la naturaleza de lo que será enseñado y los estudiantes. Estas estrategias de enseñanza y de aprendizaje pueden clasificarse en dos grandes tipos: **las organizativas**, que crean el ambiente propicio para el aprendizaje, son las más usadas como medio para la enseñanza y el desarrollo de actitudes; entre ellas tenemos: estrategias para la interacción, comunicación, cooperación, socialización, el intercambio de experiencias, trabajo individual y el estudio independiente; y **las cognitivas**, que apoyan los procesos mentales, además de propiciar aprendizajes, tales como: procesamiento de la información, activación de conocimientos previos, activación de la creatividad, activación de procesos cognitivos, organización de contenidos y procesos, comprensión de contenidos y procesos, verificación de logros, regulación de la conducta, identificación de errores, retroalimentación, monitoreo, resolución de problemas y toma de decisiones.

- **Formulación del sistema de evaluación del aprendizaje:** Constituye uno de los elementos que menos se valora y practica dentro del currículo y si se tiene en cuenta, se hace de forma equivocada, ya que sólo se evalúa al estudiante y no los otros elementos del currículo, se evalúan solamente los resultados y en el caso de los contenidos se dejan de lado aspectos importantes como las actitudes, las destrezas y los valores. Los nuevos enfoques de la evaluación trata de encontrar nuevos caminos para evaluar las formas de procesamiento que los estudiantes siguen al elaborar sus respuestas, las formas cómo construyen el significado, y cómo solucionan sus problemas. Este nuevo enfoque de la evaluación debe cumplir con las siguientes características según Etty (2002):
- ✓ La evaluación debe ser consecuente con lo que realmente se enseñó.
 - ✓ El nivel de las formas evaluatorias debe estar alineado con los diferentes niveles de aprendizaje.
 - ✓ Debe proporcionar oportunidades al estudiante para que consoliden su aprendizaje, y a los maestros para que propicien en sus estudiantes la oportunidad de aplicar lo aprendido.
 - ✓ Debe constituir una fuente de información sobre la dirección de los futuros aprendizajes con el fin de mejorar el proceso.
 - ✓ Que permita regular, orientar y autocorregir la acción educativa de forma continua.
 - ✓ Debe estar integrada a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - ✓ Debe tener un carácter holístico, considerar todos los ámbitos del aprendizaje y no sólo el rendimiento observable.

A este enfoque se le conoce como evaluación cualitativa, diferentes a los enfoques tradicionales o cuantitativos, se considera cualitativo porque evalúa los productos cognitivos medibles en el estudiante, así como otras muchas variables no cuantificables.

Los tipos de evaluación que plantean de acuerdo al momento en el que se realiza, son de tres tipos:

- 1) **Diagnóstica:** se realiza al inicio de un curso para conocer la situación en que se encuentran los estudiantes, con el fin de conocer las necesidades de aprendizaje.
- 2) **Formativa:** a través de ella se obtiene información sobre los problemas que se generan durante el proceso de aprendizaje, con el fin de aplicar los correctivos oportunamente.
- 3) **Sumativa:** determina el rendimiento del estudiante al terminar un curso. En esta clase de evaluación se debe tener en cuenta las competencias del estudiante.

4.2 PLANEAMIENTO DE LA UNIDAD DE LAS INFECCIONES RESPIRATORIAS AGUDAS EN MENORES DE CINCO AÑOS.

4.2.1 Presentación

Esta unidad abarca la problemática mundial y nacional sobre las Infecciones Respiratorias Agudas (IRA) y los cuidados de enfermería que se deben proporcionar en los niños desde el nacimiento hasta los cinco años de acuerdo a la fisiopatología respiratoria, aporta conocimientos sobre aspectos biomédicos, psicológicos y sociales de los cuidados de enfermería, teniendo en cuenta las variables que influyen directa e indirectamente sobre el niño. Además describe los programas de atención al niño de acuerdo a las políticas y

normas del país como lo son la Resolución 412 del Ministerio de Salud, a través de la cual los estudiantes pueden identificar los factores de riesgo que comprometen el estado de salud del niño, con el fin de lograr la adecuada implementación de la estrategia de manejo y control de la IRA, que debe ser llevada a cabo por los futuros profesionales.

4.2.2 Propósitos

Siendo la población infantil un grupo vulnerable y expuesto a una serie de factores de origen respiratorio, los cuales continúan siendo un importante problema de salud público en Colombia, ocupando los primeros lugares de morbi-mortalidad en menores de cinco años, y que en la gran mayoría de los casos son prevenibles, mediante la aplicación de las estrategias de promoción y prevención de la salud, la unidad a desarrollar busca proporcionar al estudiante las experiencias de aprendizaje para que analice e integre los factores de riesgo con una adecuada clasificación de la enfermedad teniendo en cuenta la sintomatología, prevención y tratamiento de complicaciones respiratorias, todo esto con bases científicas, resaltando la importancia del rol de la familia como agente del cuidado.

4.2.3 Logros (Competencias del ser, del Conocer y del Hacer)

➤ Competencias del ser:

- ✓ Desarrolla actitudes profesionales como iniciativa y liderazgo que permitan intervenir oportunamente como enfermero(a)s en el manejo de las Infecciones Respiratorias Agudas.
- ✓ Se compromete y participa activamente desde la promoción y prevención con el programa a través de su desempeño como profesional de enfermería.

➤ Competencias del conocer:

- ✓ Interpreta de manera lógica y científica la fisiopatología de las Infecciones Respiratorias Agudas en los menores de cinco años.

- ✓ Clasifica según la fundamentación científica adecuadamente las IRA en menores de cinco años de acuerdo a la sintomatología presentada.
- ✓ Planea y organiza intervenciones de enfermería oportunos con el fin de disminuir complicaciones, secuelas y prevenir la muerte en los niños.
- ✓ Identifica las principales causas de morbi-mortalidad presentes en el entorno del niño que predisponen a la aparición de la enfermedad.

➤ **Competencias del Hacer:**

- ✓ Realiza las clasificaciones oportunas de las IRA.
- ✓ Proporciona cuidados de enfermería correctos a los menores de cinco años con IRA.
- ✓ Trabaja en forma coordinada con el equipo interdisciplinario para el manejo de la IRA.
- ✓ Brinda educación en promoción y prevención de la enfermedad a los padres y comunidad.

4.2.4 Contenidos

- Definición de las Infecciones Respiratorias Agudas.
- Etiología de las Infecciones Respiratorias Agudas.
- Epidemiología
- Factores de Riesgo
- Factores protectores
- Población objeto
- Clasificación de las IRA según fisiopatología.
- Contenidos Actitudinales: Autonomía, Solidaridad, Pertinencia, Iniciativa, Liderazgo, de los cuales se encargara el docente de modelar a traves del que ha ser diario.

4.2.5 Estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación

La principal estrategia metodológica de enseñanza y aprendizaje la constituye la exposición y explicitación de temas por parte del estudiante y docente, una segunda estrategia utilizada es organizativa a través del análisis de casos clínicos, con el fin de estimular la participación del estudiante, en ella deben identificar la patología, el diagnóstico de enfermería, el tratamiento médico y las intervenciones de enfermería para cada caso.

Estrategias de Evaluación:

- **Evaluación Diagnóstica:** se realizará al inicio del curso, con una lluvia de ideas con el fin de conocer los presaberes que tienen los estudiantes en cuando a IRA.
- **Evaluación Formativa:** se evalúa durante el desarrollo del análisis de casos clínicos, incluye la participación del grupo, los recursos que utilizan para resolver el caso clínico y la clasificación adecuada del caso clínico dentro de la patología correspondiente.
- **Evaluación Sumativa:** Participación en clase, desarrollo de los casos clínicos (40%); trabajo en grupo (20%); prueba escrita final (40%)

4.2.6 Recursos

- **Materiales:** Video-been, presentación escrita de los casos clínicos, libros de fisiopatología respiratoria.
- **Humanos:** docente, estudiantes de VI nivel de Pediatría.
- **Institucional:** el aula de clase.

4.2.7 Bibliografía

- Resolución 412, Febrero 25 del 2000, MINISTERIO DE SALUD DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA.
- ATENCIÓN AL NIÑO CON INFECCIÓN RESPIRATORIA AGUDA. Serie Paltex. Panamericana de Salud. OMS. Washington: UNICEF 1992. 490pág.
- BASES TÉCNICAS PARA LAS RECOMENDACIONES DE LA OPS/OMS sobre el tratamiento de la Neumonía en niños en el primer nivel de atención. Washington: ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD.

5. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Paúl Freire, afirma que:

“ Los alumnos, deben sacudir su resignado rol de copiadores, repetidores que exigen al profesor que todo se lo dé hecho y digerido (recordemos el gusto estudiantil por los resúmenes fáciles), y deben pasar a una actitud de búsqueda, de interés auténtico por conocer en profundidad e investigar con vigor los diferentes niveles de la realidad. Cuestionarse seriamente sobre nuestra propia realidad social y empeñarse en la búsqueda de alternativas viables y válidas para nuestros problemas; debe ser la actitud resultante de la nueva praxis pedagógica”. la verdadera educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo ”.

La anterior reflexión se relaciona con las exigencias de nuestras sociedades de individuos competentes, autónomos y con capacidad reflexiva, ante la marcada crisis actual donde priman los intereses personales sobre los colectivos y donde la visión de profesionales está ausente del sentido ético de la solidaridad y del compromiso social. Esta exigencia debe comprometernos como docentes en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación y a reorientar nuestro quehacer diario con la finalidad de cambiar nuestra función histórica de informadores y expositores por la de mediadores, así como para cambiar el sentido tradicional de calificar y medir por el de valorar para poder emitir juicios y reflexionar sobre el rumbo de los mismos.

Es por ello fundamental reconocer la importancia de que el Enfermera(o) Profesional reciba una sólida formación a través de su carrera en las diferentes disciplinas, ya que en su quehacer diario debe desempeñarse en los diferentes contextos, donde debe asumir una asistencia integral al individuo, familia y comunidad, así como el liderazgo en la investigación, administración y educación.

Por lo tanto, es necesario liderar cambios en las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que utilizan docentes y estudiantes de enfermería, de manera que estos últimos puedan desenvolverse como profesionales autónomos, con fundamentos éticos para proporcionar un cuidado humanizado y con clara evidencia de su función social. En este sentido, es importante que el estudiante de enfermería aprenda a regular su propio aprendizaje mediante procesos analíticos y reflexivos sobre su actuación de manera que pueda interferir en el proceso de Salud-Enfermedad de una forma efectiva asumiendo su liderazgo y evitando la fragmentación en la atención al paciente que ha de asumir con una visión amplia e interdisciplinaria. Y alejarnos del paradigma pasivo de lo que significa la evaluación, lo cual no es una tarea fácil sobre todo para aquellos docentes arraigados a concebirla como una actividad independiente y externa al proceso, que tenía su momento al final del curso, asignatura, materia, etc., y donde se realizan para verificar solamente los conocimientos de los estudiantes con el fin de promoverlos o descalificarlos del curso siguiente.

Este apartado pretende realizar una reflexión sobre el análisis de casos clínicos, como estrategia que posibilita a los estudiantes identificar y analizar fisiopatologías, etiología, signos y síntomas e intervenir mediante el proceso de enfermería completo en el tratamiento de la enfermedad y de esta forma participar activamente en la construcción de conocimientos permitiéndole desarrollar su rol profesional con autonomía. Así mismo mostrar la evaluación no como un proceso aislado sino como un componente dinámico a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5.1 EL ANALISIS DE CASOS CLINICOS: UNA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE PARA PROMOVER ACTITUDES ANALÍTICAS, REFLEXIVAS Y LÍDERES EN PROFESIONALES DE ENFERMERIA.

Estrategias de enseñanza

FRIDA (1999), describe las estrategias de enseñanza como “estrategias utilizadas intencional y flexiblemente por el agente de enseñanza, las cuales pueden ser empleadas

antes de la situación de enseñanza para activar el conocimiento previo, durante la situación de enseñanza para favorecer la atención y otras al término de la misma para reforzar el aprendizaje de la situación nueva”⁶⁹

Las estrategias de enseñanza tienen como funciones modificar el aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales y mejorar su comprensión y recuerdo, así como entrenar a los aprendices en los procedimientos que le permiten alcanzar autonomía en sus aprendizajes.

Algunas de las clasificaciones que tienen las estrategias de enseñanza corresponde a:⁷⁰

Cuadro 1. **Estrategias de enseñanza.** (basado en FRIDA DÍAZ 1999)

ESTRATEGIA	FUNCIONES
ORGANIZADORES PREVIOS.	Tiene un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
PREGUNTAS INTERCALADAS.	Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
RESÚMENES	Enfatiza conceptos claves, principios, términos y argumento central.
OBJETIVOS	Genera expectativas apropiadas en los alumnos.
ILUSTRACIONES	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones.
MAPAS CONCEPTUALES	Representación gráfica de esquemas de conocimiento.

⁶⁹ ARCEO BARRIGA, Frida Díaz. *ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*. México: McGRAW-HILL. 1999.

Pág. 112.

⁷⁰ *Ibid.*. Pág. 71.

Estas estrategias de enseñanza pueden ser utilizadas en el aula en tres grandes momentos:

- 1) **Antes:** reciben también el nombre de preinstruccionales, le permiten al estudiante ubicarse en el contexto pertinente y conocer lo que va a aprender y cómo lo va a aprender, ejemplos de estas estrategias son: los objetivos y los organizadores previos.
- 2) **Durante o coinstruccionales:** son las relacionadas con los contenidos curriculares, son aplicadas durante el proceso de la enseñanza y sus funciones son entre otras: detectar la información principal, delimitar la organización y mantener la atención y la motivación, ejemplos de estas estrategias son: mapas conceptuales, ilustraciones y analogías.
- 3) **Después o posinstruccionales:** se presentan al final del contenido que ha de aprenderse y le permiten al estudiante valorar su propio aprendizaje, ejemplos de estas estrategias son: pospreguntas intercaladas, resúmenes finales, mapas conceptuales y redes semánticas.

Estas estrategias de enseñanza son muy importantes para promover aprendizajes significativos y autonomía en los estudiantes, “que sean capaces de autorregular sus acciones para aprender, implica hacerlos más conscientes de las decisiones que toman y de las dificultades que tienen para aprender con el propósito de superarlas.”⁷¹.

5.1.2 Estrategias de aprendizaje

FRIDA (1999), intenta dar una definición acerca de lo que significan las estrategias de aprendizaje que es bastante completa: “Son procedimientos que el alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” A diferencia de las estrategias de

⁷¹ Tomado del texto *ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE*. Compilado por la Doctora MARTHA VITALIA CORREDOR MONTAGUT. Bucaramanga: UIS.CEDEDUIS. 2005. Pág. 25.

enseñanza, las de aprendizaje son ejecutadas voluntariamente e intencionalmente por el aprendiz.

La función principal de las estrategias de aprendizaje es lograr en los aprendices el “aprender a aprender”, que implica “la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones”⁷²

Para que el aprendiz alcance desarrollar esta clase de estrategia, en su ejecución debe asociar otros recursos como son:

- Los procesos cognitivos básicos: los cuales son los procesos involucrados en el procesamiento de la información como la atención, percepción, codificación, almacenaje, anémicos, recuperación.
- Base de conocimiento: es el bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos.
- Conocimiento estratégico: está relacionado directamente con lo que son las estrategias de aprendizaje, el saber cómo conocer.
- Conocimientos metacognitivos: el cual representa el conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, el conocimiento sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas.

Entre las estrategias de aprendizaje encontramos una clasificación que ofrece POZO (1990), basado en procesos:

⁷² ARCEO BARRIGA, *Frida Díaz. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. México: McGRAW-HILL. 1999.*
Pág. 114

Cuadro 2. Una clasificación de estrategias de aprendizaje (basado en Pozo, 1990).

PROCESO	TIPO DE ESTRATEGIA	FINALIDAD	TÉCNICA.
Aprendizaje Memorístico	Recirculación de la información.	* Repaso simple y el * Apoyo al repaso.	Repetición simple. Subrayar, copiar.
Aprendizaje Significativo	Elaboración	* Procesamiento simple. * Procesamiento complejo.	Rimas, imágenes, parafraseo. Resumir, analogías.
	Organización.	* Clasificación de la información. * Jerarquización y organización de la información.	Uso de categorías. Redes semánticas, mapas conceptuales.
Recuerdo	Recuperación.	* Evocación de la información.	Seguir pistas y búsqueda directa.

Las estrategias son consideradas procedimientos de carácter heurístico y flexible, es primordial que se faciliten en un contexto interactivo y compartido entre el enseñante y el aprendiz. En esta situación es el enseñante quien inicialmente actúa como guía y provoca situaciones de participación guiada con los aprendices.

Existen tres pasos básicos, desde el desconocimiento del proceso por parte del aprendiz, hasta su uso autónomo y regulado:

1. Exposición y ejecución del procedimiento por parte del enseñante.
2. Ejecución guiada del procedimiento por parte del aprendiz y/o compartida por el enseñante.
3. Ejecución independiente y autorregulada del procedimiento por parte del aprendiz.

El entrenamiento en las estrategias de aprendizaje debe incluir:

- La ejercitación: es el uso repetido de las estrategias de aprendizaje en varias tareas, una vez que han sido enseñadas previamente por el docente.
- El modelado: Es en esta donde el docente modela ante los alumnos la forma de usar una estrategia determinada, con el objetivo de que éste imite su forma de usarla.
- La instrucción directa o explícita: a través de ella se le informa directamente al estudiante la forma correcta de usar la estrategia así como sus recomendaciones.
- El análisis y discusión metacognitiva: Por medio de ella se busca que los estudiantes exploren sus propios pensamientos y procesos cognitivos, con el fin de que actúen reflexivamente.
- La autointerrogación metacognitiva: consiste en ayudar a los alumnos a que conozcan y reflexionen sobre las estrategias utilizadas con el propósito de retroalimentar el proceso.

5.1.3 El estudio de casos clínicos como estrategia de enseñanza y aprendizaje en las Infecciones Respiratorias Agudas.

PARTE PSICOLÓGICA.

¿Qué es el análisis de casos clínicos?

El análisis de casos clínicos como estrategia de enseñanza y aprendizaje se fundamenta en un modelo de tipo constructivista ya que “los alumnos comienzan el proceso de nuevos aprendizajes con el bagaje de conocimientos y experiencias que han ido incorporando en los años anteriores. El constructivismo entiende el aprendizaje como un proceso de

reconstrucción personal y permanente de cada nuevo contenido a partir de los conocimientos previos. Es aprender a aprender, y este proceso lo tiene que realizar cada individuo que aprende mediante un aprendizaje significativo que se opone al aprendizaje mecánico.”⁷³

El análisis de casos clínicos se basa en el modelo constructivista, ya que es el propio estudiante quien debe reconstruir su conocimiento sobre las Infecciones Respiratorias Agudas, basado en conocimientos ya preexistentes y la función del docente es sólo guiar y orientar el proceso. La construcción del conocimiento sobre las IRA, es un proceso entonces de elaboración, en el sentido en que el alumno selecciona, organiza la información que proporcionan los casos clínicos, que incluye la patología, etiología, signos y síntomas, diagnóstico e intervenciones de enfermería, y transforma esta información estableciendo relaciones entre dicha información y sus conocimientos previos sobre fisiopatología respiratoria y farmacología, con el fin de clasificar la enfermedad según la etiología y la sintomatología planteada en la situación del caso clínico y como futuros profesionales de enfermería proporcionar atención integral a los niños menores de cinco años.

Podemos entonces decir, que el análisis de casos clínicos abarca algunos de los principios fundamentales del aprendizaje constructivista, los cuales se encuentran planteados por FRIDA (1999), entre los que encontramos:

- ***El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos:*** es fundamental para el desarrollo de los casos clínicos que los estudiantes posean un grado considerable de conocimientos aprendidos en cuanto a fisiopatología respiratoria y farmacología.
- ***El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales:*** el estudiante reconstruye su propio conocimiento sobre las IRA a partir de la interacción de sus conocimientos previos y la nueva información suministrada en los casos clínicos sobre etiología, signos y síntomas y tratamiento.

⁷³ Proyecto Pedagógico. EN pág WEB ut.edu.co/fcs/1002.

➤ ***El aprendizaje se facilita gracias a la mediación e interacción con los otros:***

El proceso de reconstrucción no lo realiza aisladamente, para ello necesita la intervención mediadora del docente y la interacción con su grupo de trabajo para socializar los conocimientos sobre las Infecciones Respiratorias Agudas.

La casuística tiene ya una larga historia en la enseñanza, por ejemplo, típica de la filosofía escolástica medieval, no es sino la aplicación del caso para resolver problemas morales o religiosos. En la época moderna, el caso se comienza a utilizar en Harvard, inicialmente en el programa de Derecho hacia 1914, pero es hacia 1935 cuando el método se cristaliza en su estructura definitiva y se extiende como metodología docente, a otros campos.

El análisis de casos clínicos es una de las metodologías utilizadas en la investigación en Psicología, y sin duda, una de las más útiles desde el punto de vista aplicado, pues permite que los clínicos puedan transmitir sus experiencias de una forma sistemática, y que otros psicólogos puedan entenderlas y discutir las, lo que sin duda contribuye al acercamiento entre teoría y práctica de la psicología clínica.

En el contexto de la salud, tenemos que el análisis de casos clínico tiene "su origen en los retos que enfrentan los docentes clínicos, quienes deben encontrar una manera de comunicar su conocimiento y estrategias de razonamiento a los diagnosticadores novatos de manera que nutra la propia expertise del alumno. Desde el punto de vista de estrategia encontramos que contribuye a la formación científica de los estudiantes al reforzar la enseñanza clínica involucrando actividades como la correlación clínico-patológica y la del paciente imaginario"⁷⁴

Una de las mayores dificultades que encontramos los docentes durante el desarrollo de las estrategias, son los procesos mentales de los estudiantes, por lo tanto es importante considerar que la habilidad de razonamiento no es un "rasgo" que se pueda asignar a un individuo. Indudablemente algunos individuos diagnostican y clasifican mejor las fisiopatologías que otros.

74 Scielo.lscijii.es/scielo.php?pid51575-52k

El análisis de casos clínicos en la enseñanza y el aprendizaje de la Infecciones Respiratorias Agudas en menores de cinco años es fundamental, ya que proporciona las bases necesarias que le permiten al estudiante analizar e interpretar la ocurrencia de las condiciones de salud o de enfermedad en pacientes ambulatorios u hospitalizados, analizar los factores que intervienen en su etiología y evolución, evaluar la sintomatología, los métodos diagnósticos y las medidas preventivas, terapéuticas o de rehabilitación, así como reflexionar sobre las intervenciones de enfermería óptimas para cada caso. Le permite al estudiante reconocer que existe una relación mutua y estrecha entre los estudios epidemiológicos y los casos clínicos específicos, y los contenidos de las materias que le precedieron en años anteriores.

Los involucrados en la estrategia del análisis de casos clínicos son dos, primero el docente quien redacta y organiza los casos clínicos de acuerdo al tema a trabajar en el aula de clase y los aprendices quienes deben utilizar sus procesos mentales (de los cuales se hará referencia más adelante) para dar solución al problema planteado en el caso clínico. Mediante este enfoque del aprendizaje, el estudiante aprende en grupos pequeños con la ayuda de un docente quien media el proceso. Los estudiantes comienzan explorando un problema predeterminado. El problema contiene los datos suficientes que sugieren objetivos y conceptos necesarios para establecer el aprendizaje individual y del grupo. El papel que desempeña el docente consiste en ofrecer apoyo al aprendizaje y en ayudar a los estudiantes a alcanzar los objetivos establecidos. Esta estrategia facilita que los estudiantes desarrollen la capacidad de aplicar sus conocimientos, ayuda a la participación del estudiante en el aprendizaje y también facilita el desarrollo de las habilidades para el trabajo en equipo. Los estudiantes hacen más hincapié en el "significado" (comprensión) que en la "repetición" (memorización). las clases magistrales se reducen al mínimo. Este sistema de aprendizaje requiere la preparación específica de los docentes, idealmente que trabajen alternamente en el área asistencial, de donde pueden extraer una gran variedad de experiencias que posteriormente utilizara en la elaboración de los casos clínicos.

El análisis de casos clínicos se relaciona con:

- **Resolución de problemas:** Es un método escrito que permite determinar la capacidad de resolución de casos clínicos. La principal ventaja de esta

innovación es que es posible presentar muchos más casos clínicos a los candidatos en un período de tiempo dado.

- **La resolución de casos basados en ordenador (Computer-Based Patient Management Problem [e-PMP])** es un método relacionado con el anterior que se viene utilizando desde hace varios años y que recientemente ha sido mejorado por la posibilidad de conexión del ordenador a diferentes entradas de tipo audiovisual como los discos de vídeo digital y los hologramas ópticos producidos por láser, lo que incrementa el realismo de las simulaciones y -de esta manera- mejora su capacidad educativa. El costo económico del desarrollo, establecimiento y mantenimiento de las instalaciones necesarias puede constituir un factor negativo importante.

- **Simulaciones y modelos (Simulations and Models):** Herramientas para la formación y para la evaluación de la actuación clínica en un contexto muy similar al real y con indicación de los problemas clínicos reales para determinar la actuación de los examinandos frente a problemas clínicos en los que es difícil o imposible su evaluación efectiva en un paciente real sin causar perjuicios. Estos modelos permiten al examinando cometer errores potencialmente mortales y aprender instantáneamente de ello, de manera que puedan corregirlos. Los modelos son maniqués contruidos para responder de manera realista frente a las distintas acciones, lo que permite que los examinandos efectúen su razonamiento de un problema clínico sin riesgo para un paciente real.

- **Las simulaciones mediante realidad virtual (VR):** Están fundamentadas en ordenadores y en ocasiones se combinan con modelos anatómicos para simular de manera real un órgano y las imágenes de superficie, así como la sensación del tacto que tendría un médico al explorar a un paciente real. Las simulaciones escritas y e informatizadas se han utilizado para evaluar el razonamiento clínico,

los planes diagnósticos y los planes terapéuticos en diversas disciplinas clínicas. Su elaboración es cara.

Ventajas del análisis de casos clínicos.

Las ventajas que ofrece el análisis de casos clínicos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje para el área de la salud realmente es enriquecedoras, ya que promueven la formación integral de los futuros profesionales al:

- a) Desarrollar competencias para resolver problemas reales a los cuales se va a ver enfrentado durante su vida profesional. Esta formación requiere que el estudiante desde el inicio de su carrera se enfrente a situaciones críticas de salud donde debe aprender a tomar decisiones basadas en la evidencia científica.
- b) Facilitar la correlación clínico-patológica desde el planteamiento del paciente imaginario, presentando un relato creíble y preciso del entorno. Se habla de planteamiento imaginario ya que la situación crítica se encuentra en forma escrita a través del planteamiento de la situación con la fisiopatología, la sintomatología del paciente, el estudiante debe relacionar lo encontrado en los signos y síntomas con la fisiopatología correspondiente.
- c) Posibilitar al estudiante socializar en grupos pequeños y compartir con responsabilidad la construcción de los conocimientos, con el fin de dar solución a los casos clínicos.

Propósitos del análisis de casos clínicos.

El análisis de casos clínicos como estrategia de enseñanza y aprendizaje está directamente relacionada con la formación integral de profesionales de enfermería. Con esta estrategia se desea:

- a) Lograr aprendizajes significativos, mejorar y perfeccionar el desempeño del futuro profesional así como las funciones cognoscitivas y las habilidades clínicas del estudiante.
- b) Acercar una realidad concreta a un ambiente académico por medio de un caso real o diseñado, donde debe desarrollar habilidades para el análisis, permitiendo que el contenido del curso sea más significativo para los aprendices, los cuales tienen que ser más activos, además deben investigar, discutir, proponer y comprobar sus hipótesis en forma científica.
- c) Desarrollar actitud profesional en el contexto clínico, donde el futuro profesional debe actuar en situaciones reales críticas, ante las cuales debe sopesar, comparar, confrontar, discriminar y elegir sus intervenciones, a través de la reflexión y el análisis con criterio profesional.

Principios del análisis de casos clínicos.

Para que el análisis de casos clínicos pueda considerarse como actividad de aprendizaje, es necesario que tenga en cuenta los siguientes principios:

- a) ***Principio de claridad:*** Es fundamental que el planteamiento de casos clínicos se realice de forma clara, es decir, que utilice un lenguaje técnico apropiado, que se encuentre al nivel cognoscitivo del aprendiz.
- b) ***Principio de pertinencia:*** que se ajuste de forma coherente con la temática que el docente está planteando en su asignatura, es decir, que no se encuentre aislada del tema, lo cual favorece confusión en el aprendizaje y dificultad enlazarlos con los contenidos aprendidos previamente.
- c) ***Principio de organización y lógica:*** La información redactada en los casos clínicos debe seguir una estructura lógica y muy bien organizada, se debe iniciar por plantear la situación crítica con los datos completos del paciente, individuo o comunidad a estudiar, en términos de salud una amnesis completa,

seguidamente, describir los signos y síntomas que presenta, y posteriormente plantear los interrogantes a resolver de la situación planteada.

Procesos relacionados con el análisis de casos clínicos:

El aprendizaje a través de los casos clínicos implica que el estudiante utilice algunos procesos auxiliares, como:

- a) La atención: ya que la capacidad de la memoria de trabajo es limitada, es importante organizar muy bien los recursos de modo que el aprendiz no se aleje de los objetivos del aprendizaje, "hay que seleccionar y destacar bien la información a la que debe atender el aprendiz"⁷⁵
- b) La recuperación y transferencia: que se presenta como consecuencia de los aprendizajes anteriores, Hay que diseñar las situaciones de aprendizaje teniendo en mente cómo, dónde y cuándo debe recuperar el aprendiz lo que ha aprendido, ya que la recuperación será más fácil cuanto más se parezcan ambas situaciones⁷⁶ Por lo tanto si el aprendiz no recupera fácilmente lo aprendido los resultados que se obtienen serán menos duraderos. Con respecto a la transferencia, cuando el estudiante logra aprender a utilizar un mismo conocimiento o habilidad en diversas situaciones, aumenta la probabilidad de transferirlos a diferentes contextos.
- c) La conciencia, la cual es considerada según POZO (1999), un proceso transversal a los anteriores, y esta relacionado con el control que poco a poco adquiere el aprendiz, mediante una toma de conciencia de sus conocimientos con el fin de que pueda recurrir a ellos ante nuevas situaciones y relacionarlos con otros.

⁷⁵ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. *Aprendices y Maestros. España: Alianza. 1996. Pág 112.*

⁷⁶ *Ibid.*

PARTE DIDACTICA.

El desarrollo de las habilidades clínicas como la detección, el análisis y la identificación de fisiopatologías, signos y síntomas son algunos de los retos que debe asumir las instituciones formadoras de profesionales de salud y, por consiguiente, todo docente comprometido con el ofrecimiento de experiencias para el logro de una formación integral. En este sentido, el análisis de casos clínicos se ofrece como una estrategia de uso prioritario en los espacios de formación puesto que si se implementa adecuadamente, facilita, entre otros, el desarrollo de experiencias que promueven:

- ✓ El desarrollo de habilidades para la solución de conflictos.
- ✓ La socialización de conocimiento en pequeños grupos.
- ✓ La regulación de los procesos cognitivos.
- ✓ El desarrollo de habilidades para intervenir como profesionales ante diversas situaciones en experiencias reales.

Los pasos a seguir son:

- 1) La redacción del caso clínico los cuales son elaborados por el docente, y debe tener en cuenta:
 - Identificación del paciente.
 - Análisis del motivo de consulta.
 - Historia del problema
 - Descripción de los signos y síntomas.
 - Planteamiento de los interrogantes.

- 2) La ejecución del análisis de casos clínicos en el aula de clase: donde debe plantear:
- El objetivo esperado de la estrategia
 - Las metas esperadas al finalizar la estrategia.
 - Metodología a desarrollar en la estrategia: incluye conformación de los grupos, desarrollo de la estrategia, presentación de los casos clínicos.
- 3) Evaluación de la estrategia.
- Finalmente el aprendiz debe realizar una reflexión a cerca de las ventajas y desventajas de la estrategia utilizada.
- Redacción de los casos clínicos.
 - ↳ **Identificación del paciente.**

Se debe indicar la edad, sexo, estado civil, hijos, profesión, nivel de estudios, nivel sociocultural, económico, procedencia geográfica, así como cualquier otro aspecto de interés que ayude a entender las características de la persona. Se puede incluir una historia familiar en la que se indica con quien vive cada miembro, pues el contexto interaccional o socioafectivo (familiar) en el que ocurre el problema puede ser muy relevante.
 - ↳ **Análisis del motivo de consulta.**

Aquí se describe el problema que tiene el paciente, la familia o la comunidad con las palabras textuales utilizadas por ellos.
 - ↳ **Historia del problema.**

Realizar una descripción clara desde el inicio de la situación crítica y lo que ha transcurrido hasta el momento de la valoración por el profesional de salud.

↪ **Descripción de los signos y síntomas.**

Realizar una descripción, presentando una serie de signos a través de exámenes de laboratorio, medios diagnósticos así como lo observado por el que se encuentra realizando la valoración; y de los síntomas que refiere el paciente.

↪ **Planteamiento de los interrogantes.**

El paso siguiente es enunciar a través de una serie de preguntas, cuyo número depende del docente, el análisis que debe realizar el aprendiz sobre las conductas problemáticas, identificación de la situación crítica, el tratamiento más adecuado de acuerdo a la situación y las intervenciones para corregir la situación crítica.

Es importante insistir en el papel mediador del docente quien debe convertirse en un verdadero guía durante todo el proceso y resolver las dudas para permitir que sus aprendices alcancen los objetivos planteados con la estrategia. En este sentido el docente debe realizar algunas tareas dentro de las cuales se encuentran:

- ✓ Especificación de los objetivos de la actividad, tanto los relacionados con el aprendizaje de contenidos como de las habilidades actitudinales que se desean desarrollar.
- ✓ Toma de decisiones previas sobre la enseñanza, es decir, definir aspectos relacionados con la forma cómo se trabajará la estrategia, la organización del aula, los recursos y materiales.
- ✓ Explicación de la tarea y la estructura de objetivos a los estudiantes, en relación con la actividad académica a realizar, los indicadores de logro de objetivos, el sentido del análisis de casos clínicos y lo que se espera lograr al final.
- ✓ Pone en marcha la actividad, en este caso es fundamental que el docente a medida que avanza el trabajo realmente al grupo, realizando

una intervención prudente y oportuna para orientar el análisis mediante la aclaración de dudas que se vayan presentando.

- ✓ Evolución de los logros de los estudiantes, que exige la valoración de lo aprendido por los estudiantes, con el fin de que éstos identifiquen dificultades y sus causas, las estrategias útiles y no útiles para el logro de los objetivos.
- ✓ Calificación de los resultados, que se hará con base en la información recolectada en la observación del trabajo en el aula y en los resultados escritos presentados por los grupos.

Teniendo en cuenta que la estrategia del análisis de casos clínicos es relativamente nueva en el contexto educativo, es necesario no perder de vista algunos aspectos para evitar dificultades y el no logro de los fines educativos. El docente no debe olvidar que será importante:

- ✓ Explicar a los estudiantes el método del trabajo en el análisis de casos clínicos.
- ✓ La conformación de los grupos de trabajo por los estudiantes, se recomienda la conformación de los grupos de forma aleatoria de modo que garanticen los grupos heterogéneos.
- ✓ El énfasis de las actividades debe hacerse sobre el aprendizaje, es importante resaltar también el desarrollo de actitudes clínicas.
- ✓ Tener claridad en las metas, las cuales deben ser formuladas para valorar fácilmente el éxito o fracaso de la actividad.
- ✓ Tener en cuenta diversas estrategias para el desarrollo del trabajo.

5.1.4 La implementación del análisis de casos clínicos en el curso de las Infecciones Respiratorias Agudas

A continuación se realizará el diseño de la estrategia del análisis de casos clínicos durante el desarrollo de la unidad de las Infecciones Respiratorias Agudas para lo cual se tendrá en cuenta los siguientes pasos establecidos a partir de lo tratado en la parte didáctica:

➤ **Redacción del análisis del caso clínico.**

Jorge tiene 22 meses de edad, su madre lo trajo hoy al servicio de salud porque en los últimos 2 días lo sentía afiebrado; Jorge ha tenido fiebre intermitente durante 2 días y se ha quejado de dolor de garganta. El médico pregunta si ha sufrido de alguna enfermedad y la madre refiere que sólo ha tenido gripa y algún episodio de diarrea, pero en general que ha sido un niño sano. Al preguntar a la madre si el niño ha tenido tos, ella dice que un poco de tos seca y moco claro escaso.

El médico observa los datos pasados por enfermería y encuentra que pesa 11kg, mide 85cm, tiene una temperatura de 38.4°C, frecuencia cardiaca de 140x/min, frecuencia respiratoria de 26x/min, no ha presentado convulsión, no vomita y se encuentra jugando con el sonajero, no tiene tiraje, ni estridor y no ausculta sibilancias ni ruidos anormales.

El médico evalúa si Jorge tiene signos de deshidratación y lo encuentra con ojos de apariencia normal, al realizar el signo de pliegue la piel vuelve inmediatamente al estado anterior. La otoscopia bilateral es normal y no hay tumefacción dolorosa detrás de la oreja, tuvo un episodio de otitis hace 6 meses, el médico le encuentra los ganglios del cuello abultados y dolorosos y a nivel de la garganta, encuentra que la faringe está eritematosa y existen exudados purulentos en amígdalas.

➤ **Ejecución de la estrategia en el aula.**

- ↳ **Se plantea el objetivo:** Utilizar los conceptos revisados en la fundamentación teórica sobre IRA, con el fin de clasificar la enfermedad según los signos y síntomas planteados en la situación problemática del caso clínico y como futuros

profesionales proporcionar atención integral a los niños menores de cinco años, logrando de esta forma la protección específica de la enfermedad.

↪ **Se plantea la Meta:** Al finalizar el análisis del caso clínico usted debe estar en capacidad de: Identificar e interpretar conceptos teóricos relacionados con el proceso de manejo y detección temprana de IRA; Identificar y evaluar los factores de riesgo que predisponen a las IRA; Identificar y clasificar la IRA de acuerdo a los síntomas; Plantear intervenciones de enfermería específicas para cada patología de acuerdo al tratamiento establecido.

↪ **Se plantea la metodología a desarrollar en la estrategia:** Primero la conformación de los grupos de trabajo para la socialización y construcción del conocimiento, no debe ser mayor de 4 integrantes por grupo. Segundo se hace entrega por escrito de los interrogantes que deben solucionar y que se encuentran relacionados con las metas. Tercero, presentación de los casos clínicos por grupos.

➤ **Evaluación de la estrategia del análisis de casos clínicos.**

Durante el desarrollo de la unidad es importante y necesario recoger la información que permita vislumbrar la efectividad de la estrategia. Será importante analizar el rendimiento cuantitativo en el examen, las respuestas a preguntas, la coherencia, la claridad. Así mismo es fundamental observar el trabajo en grupo para detectar particularidades en los alumnos, con el fin de replantear la estrategia y las actividades. Además es aconsejable llevar un diario para registrar los hechos más relevantes en la enseñanza y el aprendizaje de la unidad.

5.2 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Este apartado abordará la reflexión alrededor de la evaluación como proceso fundamental para la valoración del logro de los fines educativos. En este sentido, se mirará el concepto,

los tipos, principios, tipos, instrumentos y estrategias de evaluación para apoyar el trabajo en el desarrollo de la unidad motivo de estudio en esta monografía.

5.2.1 CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Considero que para la mayoría de los docentes que incursionamos como protagonistas en los procesos de Enseñanza –Aprendizaje, el construir concepciones nuevas sobre la evaluación del aprendizaje implica iniciar un fenómeno de desaprender tal y como lo exponía Freddy Mantilla en los obstáculos epistemológicos: <<ya que para que el ser humano logre aprender realmente necesita desaprender lo que sabía>> que en el caso de los docentes en cuanto a evaluación constituyen obstáculos epistemológicos cuando no se rompe de raíz con el concepto tan marcado que poseemos sobre evaluación y que se obtiene a través de los años por la experiencia como estudiantes.

Me gustaría recordar un poco lo que significaba para mí la evaluación desde mi experiencia como estudiante y que guarda relación con lo que no debe ser:

- 1) Medir cuantitativamente mi conocimiento
- 2) Siempre fue de predominio heteroevaluación
- 3) No guardaban relación con los objetivos de la institución
- 4) Se realizan siempre al finalizar los contenidos teóricos
- 5) Su finalidad era promover al siguiente nivel.
- 6) Carecía del proceso de retroalimentación
- 7) Y por supuesto era el momento dentro del curso responsable del pánico estudiantil.

Realmente hasta hace muy poco todavía consideraba que la evaluación era lo mismo que calificación y que la forma de hacerlo era a través de la heteroevaluación, cuya única finalidad era promover al estudiante al siguiente nivel.

Pero no quiere decir que el hecho de hablar del pasado, deje de lado la realidad que sucede dentro de la Educación Superior vigente, donde continua aún tan arraigada la concepción de aprender como elemento bancario, repetitivo lo cual dificulta los procesos de evaluación

donde lo más importante es repetir una gran cantidad de información hasta memorizar lo cual conduce a : “Formación eminentemente nocional, con un mínimo de desarrollo de conceptos, de proposiciones y, más lejos aún, del logro de metaaprendizajes y de formación en competencias complejas”.⁷⁷

De allí que ha sido fundamental para mí realizar una reflexión crítica sobre mis conocimientos a cerca de Evaluación para poder construir concientemente su concepto. “Es necesario buscar formas innovadoras y creativas de evaluación, que armonicen con las estrategias, que trasciendan los tradicionales exámenes y los esquemas heteroevaluativos donde el estudiante asume un papel pasivo y dependiente.”⁷⁸

Es fundamental comprender que la Evaluación no es un componente aislado sino que se mantiene dinámico a lo largo de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, permitiendo retroalimentar los mismos procesos

“ La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un programa determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados ” D.L. STUFFLEBEAM (1971)

Su esencia radica en la VALORACIÓN de los procesos de Enseñanza –Aprendizaje, con el fin de reconocer la calidad de sus logros, retroalimentar o reorientar el curso de estos procesos con el fin de lograr aprendizajes significativos, “esta valoración productiva del proceso permite tanto a estudiantes como docentes conocer sus debilidades y fortalezas, avanzar en el conocimiento desde un enfoque realmente constructivo, y enriquecer al docente en su labor”.⁷⁹

⁷⁷ Tomado del documento *La Evaluación en perspectiva problemática*. ACEBEDO AFANADOR, Manuel José. UNIVERSIDAD SANTO TOMAS. Encuentro regional sobre evaluación del aprendizaje y la docencia en el ámbito universitario.

⁷⁸ Tomado del documento *La evaluación del aprendizaje y la calida de la educación superior*. ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby. Encuentro regional sobre evaluación del aprendizaje y la docencia en el ámbito universitario.

⁷⁹ *Evaluación del aprendizaje y competencias*. JIMÉNEZ REYES, Milton. Revista Docencia Universitaria vol 5. pág 32.

La evaluación la realiza el ser humano involucrando elementos personales, institucionales y del entorno acerca de la información, argumentos, etc., para emitir juicios que serán sometidos a interpretaciones.

En un pasado su rol fue esencialmente diagnóstica, permitiendo conocer los errores conceptuales de los estudiantes sin avanzar más allá en el proceso, actualmente a través de la evaluación como componente de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje verificamos la utilidad de las estrategias utilizadas. En un futuro próximo y no muy lejano esperamos que el proceso de la evaluación: “Nos permita pronosticar el desempeño de los estudiantes en los ciclos siguientes, verificando los resultados frente a los objetivos, promoviendo a los estudiantes a fases siguientes de la formación y sirva de garantía de que las personas formadas contribuyan eficientemente al desarrollo y la solución de problemas de la comunidad”.⁸⁰ Como todo proceso debe tener actores implicados y responsables, es así como la evaluación es responsabilidad del Docente: encargado de dirigir los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, permitiéndole conocer cuáles fueron los objetivos alcanzados y en qué medida se dio el logro, tener un análisis de las causas que pudieron haber ocasionado las deficiencias en las metas propuestas y tomar decisiones, evitar incurrir en los mismos errores con experiencias posteriores, reforzar oportunamente las áreas de estudios en que el aprendizaje haya sido insuficiente.⁸¹

Es responsabilidad del estudiante a quien le debe servir en dos procesos muy importantes: información y formación. Tiene la obligación de proporcionar información que permita la orientación y regulación del proceso de aprendizaje. Su formación implica que sirva para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes.⁸²

Proviene de las instituciones, directivas y docentes, donde la evaluación en general y la evaluación del aprendizaje tiene función de control, seguimiento y evaluación; básicamente esta dirigida a los estudiantes como protagonistas activos en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje y es su deber ir en contra de la educación tradicional que solamente aporta medición y no permite realimentar el proceso.

⁸⁰ Tomado del documento ejemplo de la Evaluación desarrollado en el aula virtual. Item 3 TIEMPO.

⁸¹ Tomado del módulo LA EVALUACIÓN COMO FUERZA DINAMIZADORA DE LA FORMACION INTEGRAL. ARBELÁES LÓPEZ, Ruby.

Pág 23.

⁸² *Ibíd.*, Pág 22.

Su finalidad tiene una existencia real dentro de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, muy diferente a la tradicional idea reducida solo a la de promover a los estudiantes al siguiente nivel, olvidando su función perfectiva donde su “utilidad ha de servir para un mejor conocimiento de las características de la enseñanza y una consiguiente adopción de decisiones de perfeccionamiento sólidamente fundamentadas.”⁸³

Su acción dinamizadora se encuentra inmersa a lo largo de todo el proceso. Permitiendo diagnosticar, valorar, tomar decisiones, proponer y reconocerse con el propósito de optimizar los procesos de Enseñanza-Aprendizaje y establecer estrategias que permitan retroalimentar a estudiantes y docentes desarrollando criterios de autoformación.

Es claro que la Evaluación puede nacer producto de la normatividad, de las exigencias externas o internas, la costumbre, o por el deseo de ejercer un poder, pero lejos de sus causas artificiales debe ser tomada como el eje dinamizador que el ser humano necesita en todas sus actividades donde diariamente debe identificar en qué esta fallando, con el propósito buscar estrategias que permitan responder dentro de sus diferentes contextos de una forma asertiva e integra.

Entendida la finalidad de la Evaluación y partiendo de la afirmación de lo que no debe ser, donde la mayoría de los docentes continúan realizando exámenes para adjudicar notas olvidando que se trata de un proceso mucho más complejo, es fundamental reconocer “Que va desde la medición para obtener información, hasta la valoración pasando por la descripción para mostrar y comprender la situación y llega a la valoración para emitir un juicio y tomar decisiones”.⁸⁴

Desde mi punto de vista el concepto que más se acerca para describirla con la mayor precisión, es la expuesta por B. Macario:

⁸³ Tomado de la presentación en CD de Evaluación de ZAPATA, Pedro Nel. Encuentro regional sobre evaluación del aprendizaje y la docencia en el ámbito universitario.

⁸⁴ Tomado del modulo La Evaluación como fuerza dinamizadora de la formación integral, ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby. Profesora CEDEDUIS Pág 25.

<< Evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión. >>

Por lo tanto debe entenderse la medición como una parte del proceso y no su esencia, ya que proporciona la información a través de una gran variedad de instrumentos que sirven de base a la valoración o juicio para lograr la retroalimentación crítica y reflexiva ayudando de esta forma a reorientar el proceso.

El proceso de evaluación es tan complejo como completo es así como dentro de su clasificación podemos encontrar que de acuerdo al momento puede ser: Diagnóstica, formativa, sumativa. Los instrumentos de medición pueden ser cualitativos o cuantitativos; se enriquece en la Autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación, y sus tendencias pueden darse por normas, objetivos, logros y competencias. No es una tarea fácil si pensamos en lo complejo del proceso pero si tenemos en cuenta la importancia de lograr la autonomía del estudiante y su posterior participación en la sociedad como un ser íntegro y competitivo que en su actuar diario tenga presente siempre valores como: la democracia, justicia, equidad, compromiso, responsabilidad, honestidad, fidelidad y sobre todo el respeto y el reconocimiento al otro entenderos la verdadera esencia de la Evaluación.

Por todo lo anterior es fundamental que como formadores y en mi caso de Profesionales de Enfermería seamos partícipes de un cambio de visión y de actitud que propicie la construcción y el desarrollo de ante todo Seres Humanos que respondan a las exigencias en los diversos contextos de una forma crítica, y con sentido ético de la solidaridad y de compromiso social.

5.2.2. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Las funciones de la evaluación tienen una existencia real dentro de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje y juegan un papel fundamental para la sociedad, para la institución, para los individuos implicados y para el mismo proceso.

Su característica dinamizadora esta dirigida a incrementar la calidad y por consecuencia el rendimiento, en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, se interrelaciona con cada una de las etapas del proceso vigilando el logro de los objetivos de la instrucción por los maestros, localizar los defectos de los métodos de enseñanza y determinar las razones de esos defectos, además de facilitar el aprendizaje de los estudiantes y describir y juzgar su progreso.

Funciones Con El Estudiante.

Son dos procesos fundamentales donde la evaluación contribuye al estudiante de Enfermería:

- 1) Proporcionar información que le permita la orientación y regulación del proceso de su aprendizaje. En base a esta información el estudiante encamina acciones de ajustes y mejoras al proceso, teniendo siempre como base la fundamentación científica.
- 2) A partir de la información, reconocimiento, diagnóstico y realimentación el estudiante emprende una actividad de transformación indispensable para la conformación de la actitud profesional e identidad como cuidador, que a mi criterio constituye la esencia del Enfermero.

Para el profesional de Enfermería es fundamental el proceso de evaluación ya que a partir de la información de los resultados puede conocer dónde ha fallado y dónde ha acertado, conocer las debilidades y fortalezas durante su proceso de aprendizaje, todo lo anterior encaminado construir y formar actitud profesional, indispensable para su futuro desempeño en el campo profesional.

Funciones Con El Profesor.

La evaluación debe propiciar el espacio para que tanto profesores como alumnos puedan interrelacionar con el fin de conocer en qué grado se lograron los aprendizajes,

proporcionando una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos y cumplir de esta manera las funciones que tienen la evaluación educativa en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Desde este punto de vista la evaluación es la herramienta que necesitamos los docentes en enfermería para conocer si los objetivos planteados durante el desarrollo de la unidad de Infecciones Respiratorias Agudas fueron alcanzados y en qué medida; identificar las posibles causas que entorpecieron el proceso para evitar incurrir en los mismos errores; reforzar a tiempo los aprendizajes insuficientes; analizar si los métodos o análisis empleados durante la enseñanza fueron los adecuados; retroalimentar el mecanismo de aprendizaje, conocer mejor el desempeño de sus estudiantes y diagnosticar problemas de aprendizaje.

Funciones Con La Institución.

A la universidad la evaluación en general y la evaluación del aprendizaje en particular sirven para el control, seguimiento y evaluación. Entendiéndose:

- 1) **Control:** cumplir con la misión reclamada por la sociedad de “Cuidadores de la Salud”
- 2) **Seguimiento:** verificar la calidad de acciones docentes, actividades de formación, con el fin de generar un plan de mejora permanente
- 3) **Metaevaluación:** Evaluación de la Evaluación en todos los niveles para generar políticas y objetivos institucionales.

En todos los niveles pero sobre todo en la Educación Superior debe propiciarse una cultura de Evaluación como proceso conducente a mejorar y mantener la calidad en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Debe conformarse en fuente retroalimentadora para ampliar la información, extender la participación académica, promover procesos de innovación educativa y fuerza transformadora de los procesos educativos.

Funciones con la sociedad.

Debe tener propósitos sólidos encaminados a fortalecer la estructura social. Debe trascender el marco escolar y lo pedagógico, permitiendo la inserción del sistema educativo en un sistema mayor, el de la sociedad en su conjunto.

Los problemas y limitaciones que aquejan a la sociedad buscan solución en el sistema educativo, y en especial en la Educación Superior. De ahí la importancia del proceso de evaluación para valorar el nivel de destrezas y competencias del estudiante como futuro protagonista que dará vía a la resolución de problemas sociales, fundamentalmente para el Profesional de Enfermería cuyo compromiso primordial es ante todo con la sociedad en el contexto de promoción y prevención de enfermedades prevenibles es por ello que la sociedad espera egresados que correspondan realmente a las exigencias y expectativas que tienen las diferentes comunidades.

Debe tener propósitos sólidos encaminados a fortalecer la estructura social. Donde no se limite únicamente su función a otorgar títulos a partir de resultados de

evaluación donde queda simbolizado la posesión del saber y la competencia, patente que no asegura que sea cierta tal garantía.

5.2.3. PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN

Como proceso complejo y comprometido con la sociedad, la Evaluación en la formación de Profesionales de Enfermería debe:

Estar precedida de una visión de lo que significa ser “seres humanos íntegros” con compromiso social, teniendo en cuenta las diferencias individuales, usando democráticamente el poder. Debe propiciar el goce y la construcción de la fundamentación científica indispensable que distingue al Enfermero Profesional y que lo hace competente, en los diferentes contextos. Debe concertar los procedimientos, instrumentos y valores conociendo las limitaciones de los mismos. Debe interrelacionar con los procesos de Enseñanza-Aprendizaje con una fuerza dinamizadora reconociéndose así mismo y a los

demás de una forma reflexiva y crítica usando estrategias adecuadas cuestionándose siempre para lograr el mejoramiento del proceso educativo

5.2.4. TENDENCIAS EN EVALUACIÓN

Tradicionalmente la tendencia a interpretar los resultados a través de normas y de criterios clasifica y etiqueta al estudiante donde la calificación que obtenga el alumno va a estar determinada por el desempeño grupal, midiendo a cada alumno con respecto a sus compañeros cayendo muchas veces en subjetividades.

En otro ámbito se encuentra la Evaluación por Competencias entendida como: Los procesos dados por el entretrejo de múltiples relaciones entre conocimientos, habilidades y actitudes puestos en escena en entornos laborales concretos para realizar las tareas y resolver los problemas propios de éstos de manera autónoma y flexible, con los recursos disponibles, aportando tanto a la autorrealización como a la consecución de las metas organizacionales.

El proceso de formación del Profesional de Enfermería implica una transformación de los individuos que ingresan para formar excelentes Enfermeros(a) capaces de convivir en los diferentes escenarios que participen activamente en la promoción y prevención de la salud, en continuo proceso de aprender a aprender y en una permanente autoconstrucción personal, que debe ser evaluada a través de las Competencias que ayude a la formación de ciudadanos libres de pensamiento, de acción y gestores de su propia educación.

Teniendo en cuenta la Unidad de Infecciones Respiratorias Agudas, se proponen 4 competencias básicas:

- **INTERPRETATIVA:** Reconoce la historia social de las enfermedades respiratorias, identifica los factores que inciden en la morbimortalidad del menor de 5 años, enuncia los principales indicadores de la salud infantil, diferencia la sintomatología presente en cada una de las patologías respiratorias, identifica las normas de prevención de las enfermedades respiratorias, clasifica las intervenciones de enfermería a partir de los problemas de salud.

- **ARGUMENTATIVA:** Aplica el concepto de la historia natural de la enfermedad y las medidas de prevención de acuerdo con el nivel de complejidad, describe la fisiopatología de la enfermedad, explica la importancia de una abordaje holístico para un desarrollo integral del niño, reconoce intervenciones de enfermería que permitan brindar una atención integral al niño.

- **PROPOSITIVA:** Aprecia la importancia de las bases conceptuales de las Infecciones Respiratorias Agudas (IRA), evalúa las causas de morbimortalidad en menores de 5 años, se sensibiliza ante el estado de angustia y ansiedad que genera la hospitalización del niño por IRA y brinda apoyo emocional, propone intervenciones de enfermería encaminadas a la atención integral del niño, cuestiona la panorámica actual del incremento de las IRA.

- **AXIOLÓGICAS:** Muestra interés por identificar las causas de las diferentes patologías respiratorias, se compromete a ejecutar sus labores teniendo como base el Proceso de Enfermería, resalta la importancia de los indicadores del estado de salud infantil, aprecia la importancia de la prevención y manejo oportuno de las IRA, organiza grupos de trabajo y analiza las guías integrales del programa de crecimiento y desarrollo, explica ante grupos comunitarios el manejo oportuno de IRA, introyecta el rol del profesional de enfermería en el área pediátrica, asume actitud crítica frente a la panorámica actual, lidera los procesos de reflexión y concientización en torno a las Infecciones Respiratorias Agudas.

5.2.5. TIPOS DE EVALUACIÓN.

DE ACUERDO AL FIN:

➤ **EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA**

Tiene como función identificar el nivel de conocimientos básicos sobre fisiopatología, farmacología, proceso de enfermería con el que inician los estudiantes de enfermería la unidad de Infecciones Respiratorias Agudas, para compararlos con el nivel de

aprendizaje que se pretende, conociendo de esta forma si los estudiantes inician con los conocimientos necesarios para reorientar el proceso o dar continuidad con lo planeado. Su propósito es mostrarle al estudiante cuáles son sus posibilidades frente a la nueva unidad para que reconozca sus debilidades y fortalezas. Se realizan al inicio de la unidad de Infecciones Respiratorias Agudas con metodología de lluvia de ideas encaminadas a construir con los estudiantes el concepto de IRA, conociendo de esta forma su nivel de conocimiento.

➤ **EVALUACIÓN FORMATIVA**

Esta forma de evaluación es la que se realiza concomitantemente con los procesos de Enseñanza-Aprendizaje. Esta función formativa tiene como objetivo determinar las dificultades de cada estudiante en el proceso de aprendizaje, para adecuar las actividades a las necesidades que se detectan y planificar los mejores medios para el control. Se realiza durante el desarrollo de la unidad de Infecciones Respiratorias Agudas mediante la interacción permanente del docente-estudiante con el propósito de ayudarles pedagógicamente a construir su saber ser, saber conocer y saber hacer.

➤ **EVALUACIÓN SUMATIVA.**

Permite reconocer si los estudiantes han logrado los resultados esperados de acuerdo con las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas. Se realiza al final de la unidad de Infecciones Respiratorias Agudas a través de parciales que tiene en cuenta las competencias desarrolladas por el alumno y las habilidades de utilizar estrategias cognitivas requeridas para responder a las preguntas.

Su sentido radica en obtener información para saber si los alumnos serán capaces de aprender otros nuevos contenidos relacionados con lo evaluado.

➤ **DE ACUERDO A LOS AGENTES:**

1) HETEROEVALUACIÓN.

Es realizada por profesores o compañeros, continua siendo una estrategia utilizada por el docente y las directivas académicas para ejercer el poder sobre el estudiante. Se realiza la heteroevaluación del conocimiento adquirido por el estudiante sobre las Infecciones Respiratorias a través del parcial, que ellos deben presentar en uno de los tres momentos a lo largo del proceso.

2) COEVALUACIÓN.

Realizada entre dos a través de una comunicación sana a partir de situaciones de cooperación y colaboración. El estudiante de enfermería debe valorar el aprendizaje de sus compañeros de acuerdo al logro de los objetivos a través del desarrollo de competencias en lo interpretativo, argumentativo y propositivo. Puede ser el momento para una retroalimentación más sincera y subjetiva.

3) AUTOEVALUACIÓN.

Pero es indispensable que el alumno reconozca realmente el proceso de su aprendizaje, sin confundirse con autosatisfacción, se debe realizar con responsabilidad y compromiso para reconocer sus propias dificultades.

Se debe realizar al finalizar la unidad de Infecciones Respiratorias Agudas después que el estudiante ha realizado la práctica a través del taller con el fin de que puede reconocer el nivel logrado de acuerdo a los objetivos planteados al inicio del curso. Con este tipo de evaluación se promueve el respeto por la propia persona y por los demás, el cumplimiento de las leyes y la necesidad de realizar acciones dirigidas al bien común.

5.2.6. INSTRUMENTOS.

Uno de los problemas que más preocupa al docente responsable de la formación de profesionales de la salud es el de utilizar medios idóneos para establecer hasta qué punto los estudiantes alcanzan los logros esperados.

Los tipos de instrumentos utilizados en la evaluación de la unidad de Infecciones Respiratorias Agudas incluyen:

- **PRUEBAS ESCRITAS.** Que exigen respuestas abiertas donde presentan definiciones de conceptos que permiten ver la capacidad de comprensión, de análisis, de síntesis, argumentación

- **PRUEBAS PRÁCTICAS DE EJECUCIÓN O FUNCIONALES.**

Donde son utilizados instrumentos tipo exposiciones donde miden logros relacionados con el dominio del tema, comprensión, fluidez, asociaciones, interacción.

Ensayo: con indicadores de comprensión, síntesis, selección y valoración de ideas, evaluación, aplicación y capacidad crítica.

- **TECNICAS DE OBSERVACIÓN.**

Utilizadas para evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se realiza durante el desarrollo del taller de Infecciones Respiratorias Agudas a través de la observación sistemática de las actitudes personales del estudiante, de su forma de organizar el trabajo, de las estrategias que utiliza, de cómo resuelve las dificultades.

5.2.7 PLANEAMIENTO.

INDICADORES DE LOGRO:

Teniendo en cuenta que los indicadores son las acciones observables que evidencian el logro en cada competencia, se proponen los siguientes para evaluar el avance de este curso:

- Demuestra tolerancia y respeto por las ideas de los demás.
- Participa en la discusión mediante argumentos fundamentados en los textos leídos sobre Norma técnica de manejo de IRA.
- Construye un marco referencial evidenciando reelaboración y coherencia en las ideas expuestas.
- Aporta y recibe sugerencias en la socialización de los trabajos realizados en el desarrollo del curso.
- Asiste puntualmente a todas las actividades.
- Entrega oportunamente todos los trabajos.

ESTRATEGIAS DE EVALUACION:

Las estrategias utilizadas para valorar el proceso de cada uno de los estudiantes del curso serán:

- La participación puntal y activa en todas las actividades del curso en la cual se valoraran las actividades de escuchar, hablar, escribir y argumentar, el interés por el tema y el aporte al enriquecimiento de todos.

- Análisis de casos clínicos realizados de manera grupal, en los cuales se evalúa a través del desarrollo de estos casos clínicos la capacidad de identificación, construcción, la coherencia y la profundidad en el desarrollo de los mismos, la claridad y puntualidad en su elaboración y entrega.
- Ensayo realizado de manera individual sobre la panorámica actual de las Infecciones Respiratorias Agudas. Para evaluar capacidades de comprensión, síntesis, evaluación y capacidad crítica como futuros profesionales de Enfermería y su compromiso con la población infantil.

FORMA DE EVALUACION:

AUTOEVALUACION: Para que cada participante valore su proceso en relación con el alcance de logros educativos.

COEVALUACION: Para valorar de manera argumentada el trabajo de los compañeros en relación con el avance de su aprendizaje.

HETEROEVALUACION: Para evaluar el trabajo de cada uno de los participantes en relación con el alcance de los logros planteados en el curso.

EQUIVALENCIA CUANTITATIVA:

<i>Participación:</i>	20%	(A: 10%	H: 10 %).
<i>Análisis de casos clínicos:</i>	50%	(A: 10%	H: 40 %).
<i>Ensayos:</i>	30%	(A: 10%	H: 20 %).

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL D. P, NOVAK, J. D y HANESIAN H. Psicología educativa. México: Trillos. 1989. 623 p.

ACEVEDO AFANADOR, Manuel José. La evaluación en perspectiva problemática. Universidad Santo Tomás. En: Presentación en CD. Encuentro regional sobre evaluación del aprendizaje y la docencia en el ámbito universitario.

ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby. La evaluación del aprendizaje y la calida de la educacación superior. Universidad industrial de Santander. En: Presentación en CD. Encuentro regional sobre evaluación del aprendizaje y la docencia en el ámbito universitario.

ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby (compilador). La evaluación como fuerza dinamizadora de la formación integral. Bucaramanga: UIS-CEDEUIS. 2005. 77P.

BLOOM, Benjamín. Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires: El Ateneo. 1981. 355 p.

CORREDOR, Martha V. (compilador) Leer para escribir en el seminario de monografía. Bucaramanga: UIS-CEDEUIS 2005. 82 p.

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

DE LA TORRE, Saturnino. ESTRATEGIAS DIDACTICAS INNOVADORAS. 1ed. España: OCTAEDRO 2000. 302p.

DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. México: Unesco, 1996. 318 p.

DIAZ, Frida y HERNANDEZ Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill. 1998. 228 p.

ESTÉVEZ NÉNNINGER, Ety Haydeé. Enseñar a aprender: Estrategias cognitivas. México: Paidós. 2002. 224 p.

HOYOS, Guillermo. El ethos de la Universidad. Ponencia presentada en el seminario sobre la reforma de la Educación Superior. Ley 30 de 1992. Universidad Nacional de Colombia, marzo 25 y 26 de 1993. En: Universidad y Sociedad CEDEUIS 2004. p. 34-44.

INNOVACIONES EN LA FORMACION DEL LICENCIADO DE ENFERMERIA EN LATINOAMERICA AL INICIO DEL SIGLO XXI. EN pág WEB Scielo.lsciii.es/scielo.php/pid51575-52k.

JIMÉNEZ REYES, Milton. Evaluación del aprendizaje y competencias. Bucaramanga: Revista Docencia Universitaria. Vol 5 2003. 210p

LOPEZ MATURANA, Silvia. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Chile: La serena ULS.

MANTILLA MANTILLA, Freddy(compilador) Filosofía de la ciencia. Bucaramanga: UIS-CEDEDUIS. 2005. 116P.

OROZCO, Luís E. y Otros. ¿La Universidad a la deriva?.Bogota: Tercer Mundo- Uniandes. 343 p

PEREZ, Martha Ilce(compilador) Teorías de aprendizaje. Bucaramanga: UIS- CEDEUIS 2004.

POZO MUNICIO, Juan Ignacio. APRENDICES Y MAESTROS. 1 ed. España: ALIANZA. 1996. 383 p.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA. Bucaramanga. 2004. 120 p.

PROYECTO PEDAGÓGICO. EN Pág WEB ut.edu.co/fcs/1002.

TAPIA, Jesús. Motivación y aprendizaje en el aula: como enseñar a pensar. Madrid: Santillana. 2000 328 p.

TEXTO ESTRUCTURA DEL MODELO CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA. Bucaramanga. 2005. 55p.

VILLAMIZAR, Constanza.(Compilador). currículo Bucaramanga: UIS-CEDEDUIS. 2004 222