



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.
<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: IV.

Número: 3.

Artículo no.36

Período: Febrero – Mayo, 2017.

TÍTULO: Entre la racionalidad técnica y los saberes profesionales. La Práctica Docente en una Unidad Académica de Enfermería de la Universidad Autónoma de Guerrero, México.

AUTORA:

1. Dra. Alicia Morales Iturio.

RESUMEN: El trabajo se propuso como objetivo: Analizar la Práctica Docente en la Licenciatura en Enfermería de una Unidad Académica de la Universidad Autónoma de Guerrero. Se utilizó un enfoque metodológico cualitativo, el Método de Estudio de Casos y las Técnicas de cuestionarios abiertos a docentes y alumnos, investigación documental y observación. Los resultados expresan una percepción positiva del enfoque de la formación por competencias; sin embargo no se implementa una práctica coherente con dicho modelo formativo. La enseñanza se fundamenta en una racionalidad eminentemente técnica, que prioriza la instrucción de procedimientos y la experiencia profesional práctica de los docentes en el área clínica. El ejercicio docente se basa más en los saberes disciplinares, que en los saberes pedagógicos y didácticos.

PALABRAS CLAVES: Práctica Docente, Enfoque de Competencias, Enseñanza en Enfermería, Práctica Profesional.

TITLE: Between technical rationality and professional knowledge. The teaching practice in an Academic Unit of Nursing of the Autonomous University of Guerrero, Mexico.

AUTHORS:

1. Dra. Alicia Morales Iturio.

ABSTRACT. The objective of this paper is to analyze the teaching practice in the Nursing Degree of an Academic Unit of the Autonomous University of Guerrero. It was used a qualitative methodological approach, the Case Study Method and the Techniques of open questionnaires to teachers and students, documentary research and observation. The results express a positive perception of the competency-based approach; nevertheless, a coherent practice of the training model is not implemented. The teaching is based on an eminently technical rationality, which prioritizes the instruction of procedures and the practical professional experience of teachers in the clinical area. The teaching is based more on the disciplinary knowledge, than on the pedagogical and didactic ones.

KEY WORDS: teaching practice, Competence Approach, Nursing teaching, professional practice.

INTRODUCCIÓN.

La introducción del Enfoque de Competencias en la Educación Superior responde esencialmente a la necesidad de alinear el mundo educativo con el ámbito del trabajo, lo que exige a las universidades formar egresados flexibles, autónomos y emprendedores, y a la vez impone a las instituciones de educación superior un reto en la formación de profesionales con compromiso ético, capaces de comprender el mundo y su complejidad y transformarlo en beneficio de todos (Guglietta, 2011).

En tal contexto, la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) enfrenta el desafío de proponer alternativas a los problemas derivados de la extrema pobreza de su población en muchos lugares de esta entidad federativa y de su desarrollo desigual. Los cambios tecnológicos y científicos que se requieren para enfrentar esos retos emplazan a las instituciones de educación superior en términos de su modelo educativo.

La UAGro mantiene un constante diálogo con su entorno, de modo que los conocimientos, los saberes y la cultura que orienta su acción tengan una correspondencia con sus funciones sustantivas. El Modelo Curricular de la UAGro es definido como Competencias Profesionales Integradas, el cual se caracteriza por su orientación crítico humanista, la formación integral, la integración de las funciones sustantivas y de los niveles de estudios, la transversalidad y la flexibilidad. Su eje profesional consiste en desarrollar en el educando la formación de competencias para que desarrolle una determinada práctica profesional; el estudiante se apoya en el uso de la técnica y la tecnología para ejecutar un trabajo autónomo, en equipo, establecer relaciones sociales y poder adaptarse a situaciones nuevas.

En la Educación Superior en México, la formación por competencias empieza a desarrollarse e implementarse desde finales de la década de los años 90, de manera más diversa que en otros subsistemas y mediante la elaboración particular del enfoque por parte de las diferentes universidades autónomas, los institutos tecnológicos y las universidades politécnicas, así como las instituciones de Educación Superior privadas.

Si bien este enfoque se está aplicando en diferentes subsistemas educativos, existen escasas investigaciones sobre su implementación y no se cuenta con una evaluación sistemática de su impacto real y su pertinencia; específicamente la evaluación de la labor docente en el marco del enfoque de competencias, a pesar de su relevancia, es un tema poco desarrollado en el contexto

nacional. En el caso de la formación universitaria, en el ámbito de la Enfermería, existen insuficientes estudios sobre la implementación de este modelo y su apropiación por parte de los docentes.

En cuanto a los inicios de la formación académica de la enfermería en México, puede afirmarse que la misma fue una práctica informal, incierta y empírica, sin sustento teórico y con escasa autonomía de la medicina; el aprendizaje estuvo orientado con base en las necesidades del grupo médico y de enfermeras que pertenecían a grupos culturales con valores y antecedentes históricos totalmente distintos a las necesidades de la naciente profesión de enfermería en nuestro país.

La enseñanza profesional formal de la Enfermería en México comienza con la creación en 1907 de la Escuela de Enfermería, a la que ingresan alumnas que habían terminado la educación primaria completa para cursar la “carrera de enfermería”. Al término de su preparación eran acreedoras a un diploma de la Dirección General de la Beneficencia Pública; lo que constituye el incipiente sistema de educación profesional de enfermería que se extendió por el territorio nacional (Torres & Zambrano, 2010).

Es en el año 1908, cuando la Escuela de Enfermería pasa a la Secretaría de Educación, y en 1911, la Universidad de México aprueba su integración a la Escuela de Medicina, antecedente de la actual Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); es en esta institución académica donde se proyecta el primer Plan de Estudios para la Carrera de Enfermeras y Parteras, pero no sería hasta el año 1953 cuando dicha escuela adquiriría nivel de carrera universitaria (Torres & Zambrano, 2010).

La enseñanza de la enfermería, desde los primeros años, incluyó una elevada carga de horas prácticas en los hospitales con cuya realización las estudiantes cubrían el servicio social.

En el Estado de Guerrero, la primera escuela de Enfermería surge en el año 1942, dependiente del Colegio del Estado. A partir de 1960, deja de ser Colegio y se le da el rango de Universidad Autónoma de Guerrero, incorporándose a ésta como Escuela de Enfermería No. 1. Inicialmente fue dirigida por personal médico.

En 1983, se aprueba la Licenciatura en Enfermería con un plan inspirado en el sistema educativo modular promovido por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, el cual se modifica en 1999 en un plan de estudios por asignaturas.

En las últimas décadas, se han producido cambios considerables en la profesionalización del personal de la enfermería con el propósito de formar enfermeras y enfermeros con orientación científica, competentes y con un elevado sentido humanístico, con el objetivo de proporcionar cuidados enfermeros de alta calidad (Torres & Zambrano, 2010).

El Plan de estudios de la Carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma de Guerrero, basado en el enfoque por competencias, se inició en 2011, egresando cinco generaciones bajo este proyecto curricular.

La Unidad Académica de Enfermería estudiada tiene 36 años formando profesionistas en Enfermería; durante su desarrollo ha asumido diversos Planes de Estudio; primeramente fue el Técnico en Enfermería con Bachillerato; en segundo lugar, la Licenciatura en Sistema Modular, tercero Licenciatura en Enfermería a través de un Plan por asignaturas de acuerdo a las áreas de la salud, y por último, el Plan que da inicio en 2011, Formación por Competencias, el cual es nuevo para los docentes y estudiantes de esta Unidad Académica, por lo cual se llevó a cabo esta investigación sobre ¿Cómo se desarrolla la Práctica Docente en el contexto de la Formación por Competencias?, planteándose como Objetivo General: Analizar la Práctica Docente de los

Profesores de Licenciatura en Enfermería de una Unidad Académica de la Universidad Autónoma de Guerrero en el marco del Enfoque por Competencias.

DESARROLLO.

Perspectiva teórico-metodológica.

La fundamentación teórica del presente trabajo parte, en primer lugar, del Constructivismo como fundamento de la Práctica Docente por competencias, considerando que no existe una contradicción entre los fundamentos de la enseñanza constructivista y por competencias. Posteriormente, se fundamenta la propia categoría de Práctica Docente desde lo general a lo particular. Los enfoques de Carr (2002) y Kemmis (2002) permiten la comprensión de la complejidad de este constructo, que rebasa la racionalidad técnica para enfatizar en su condicionamiento histórico-social y en su dimensión ético-moral.

Específicamente, se partió de la Racionalidad de la Práctica Docente, enfoque sustentado por diversos autores como Schön, y más recientemente por la investigadora chilena Marisol Latorre (2004, 2009).

Schön (1983, citado en Latorre Beltrán, 1992) fundamenta dos concepciones epistemológicas de la práctica educativa: la racionalidad técnica y la reflexión en la acción. La racionalidad técnica ha sido una epistemología dominante, que ha marcado los principios que rigen la práctica educativa.

Algunos de los rasgos que configuran esta racionalidad son (Latorre Beltrán, 1992):

En primer lugar, se apoya en tres dicotomías: la separación entre medios y fines, la separación entre teoría y práctica, y la escisión entre investigación y práctica. Estas tres escisiones traen como resultado que:

La solución de los problemas se reduce a un procedimiento técnico que se mide por la eficiencia para lograr objetivos preestablecidos; la teoría se erige en guía de la práctica, la cual queda reducida a la mera aplicación de teorías y técnicas.

En segundo lugar, el papel de la teoría es guiar la práctica e indicar al práctico qué camino seguir para obtener sus fines. La tarea del profesional es utilizar el saber apropiado y aplicarlo de manera eficiente al logro de determinados objetivos.

Por último, la racionalidad técnica jerarquiza los niveles de conocimiento, separando la generación del conocimiento de su aplicación. El profesional práctico es asumido como un usuario del saber, un experto artesano que lleva a la práctica los conocimientos teóricos (Usher, 1991, citado en Latorre Beltrán, 1992).

Los aportes de Habermas (1982) en torno a la relación entre conocimiento e interés, hacen una crítica a esta racionalidad técnica, al concebirla como aquella cuyo interés se dirige al conocimiento de la naturaleza con fines de control o solución de problemas, distinguiéndola de un interés emancipador, que permite una reflexión sobre la naturaleza y la acción.

Otro rasgo de la racionalidad se refiere a su carácter situado, lo que significa que toda racionalidad está enmarcada en un contexto sociohistórico, temporal y espacial determinado. Desde esta perspectiva, las racionalidades no son abstracciones, sino estructuras de pensamiento enraizadas en contextos concretos dentro de los cuales se sitúan y posicionan los actores y sus acciones.

Por último, es relevante considerar que las características del contexto situacional, así como la posición que el individuo ocupe al interior de dicho contexto o sistema, influirán sobre él, modelando, aunque no determinando unívocamente su forma de pensar y actuar (Latorre, 2004).

Por último, se consideran los aspectos conceptuales del enfoque de la formación por competencias, especificando los cambios que implica en la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje en el rol del profesor y en su práctica docente.

En cuanto a la Metodología empleada, en primer lugar, el trabajo parte de la Epistemología Cualitativa, tal como la fundamenta González Rey (2006), para quien en este enfoque la producción del conocimiento constituye un proceso constructivo-interpretativo, cuyo valor radica en su capacidad para generar campos de inteligibilidad, zonas de sentido, y no en su correspondencia lineal e inmediata con la realidad, como una copia objetiva de la misma. Un rasgo esencial, de esta propuesta metodológica, es su carácter teórico orientado a la construcción de modelos comprensivos sobre los objetos de estudio, en este caso, la práctica docente.

El supuesto hipotético del que se partió fue que: *La práctica docente de los profesores de la Licenciatura en Enfermería combina elementos de la práctica tradicional con el enfoque de competencias, fundamentándose en una racionalidad técnica con una escasa articulación de la teoría y la práctica, y con predominio del saber disciplinar sobre el saber pedagógico didáctico.*

El Método utilizado fue el Estudio de Casos, el cual constituye una herramienta holística que aborda los objetos de estudio vinculados a su contexto inmediato, caracterizado por una fuerte orientación empírica y descriptiva, que presta especial atención a los detalles y las particularidades. Se trata de un método muy versátil, que permite construir la evidencia empírica vinculada a una diversidad de enfoques teóricos y temas (Sautú, 2005).

El estudio de casos utiliza una diversidad de fuentes de información y una combinación de técnicas complementarias, tales como cuestionarios, análisis documental, criterio de expertos, etc., lo que permite contrastar diferentes tipos de datos. Es por ello que la presente investigación buscó obtener una diversidad de datos, a partir de las siguientes técnicas: el Cuestionario Abierto o Cualitativo,

(técnica que se aplicó a profesores y estudiantes de la unidad académica seleccionada), la Investigación Documental (instrumento aplicado al análisis de las planeaciones docentes de los 7 profesores investigados), así como al Plan de Estudios de la Licenciatura en Enfermería (UAGro, 2011), y a múltiples documentos de interés para profundizar en el objeto de estudio como: instrumentos de evaluación utilizados por los docentes, actas de reuniones de academias, entre otros.

Por último, la Observación Participante se aplicó a 7 clases (una por cada profesor investigado), así como en tres reuniones de Academias durante el ciclo escolar 2015-2016.

Análisis e interpretación de resultados.

El pensamiento del profesor.

La primera subcategoría analizada es la del pensamiento del profesor, a partir del Modelo Conceptual de García Cabrero y otros (2008). En esta primera subcategoría se analizan a su vez: las teorías implícitas del profesor, los conocimientos del mismo acerca del plan de estudios, sus concepciones sobre el Enfoque de Competencias, los referentes en los que sustenta la práctica, y su Planeación.

a) Conocimientos y opiniones sobre el Plan de Estudios.

Los docentes entrevistados expresaron sus concepciones sobre el Plan de Estudios 2011 de la Licenciatura en Enfermería, el cual corresponde al Enfoque de Competencias. Las respuestas abiertas de los docentes fueron clasificadas en los siguientes códigos:

- **Relacionados con el estudiante.** Permite una formación que favorezca la construcción de la identidad nacional, Hacer competitivo al alumno, Desarrollar actitud responsable en el alumno, Capaz de aprovechar los avances tecnológicos, Que el alumno egrese con competencias prácticas clínicas, Que el alumno egrese con enfoque de investigación.

- **Relacionados con el Proceso Enseñanza-Aprendizaje.** Favorece la enseñanza eficaz, Cómo fomentar un buen ambiente de aprendizaje, Ambiente de confianza en el aula, amigable, Favorece un aprendizaje positivo.
- **Relacionados con el Modelo Educativo.** Educación integral, Educación centrada en el estudiante, Educación centrada en el aprendizaje, Educación pertinente y socialmente comprometida, Educación polivalente, Educación competente.
- **Relacionados con el rol del docente.** Ser facilitador del conocimiento y Potencializar las competencias Docentes.
- **Relacionados con aspectos Curriculares.** Flexibilidad curricular.
- **Críticas al Enfoque de competencias y al Plan de Estudios.** Incongruencia en las competencias que propone, Demasiadas competencias de manera que se pierde el rumbo.

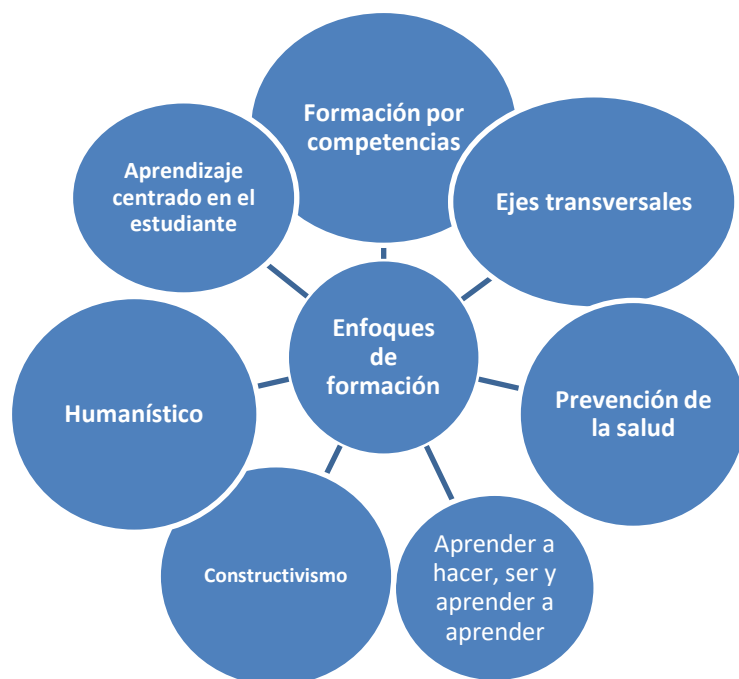
En general, los docentes tienen concepciones positivas sobre el Enfoque de Competencias, al considerar que favorece el proceso enseñanza-aprendizaje y es un modelo centrado en el estudiante, lo que facilita la formación integral del estudiante y su perfil de egreso más integral, más práctico y competente.

Llama la atención, que al indagar sobre las teorías pedagógicas que fundamentan su práctica, hicieron escasa referencia al Enfoque de la Formación por competencias. Específicamente mencionaron: Constructivismo, Conductismo, Teoría del aprendizaje, Aprendizaje basado en problemas, Holista.

b) Enfoque de Formación.

En cuanto al Enfoque de Enseñanza y postura epistemológica que manejan, los profesores señalaron:

Figura 1. Enfoques Educativos que mencionan los profesores.



Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Como puede apreciarse, los profesores no tienen claridad en cuanto a las teorías pedagógicas y enfoques educativos. El constructivismo, por ejemplo, aparece como una teoría y como un enfoque. Se mencionan como enfoques de formación los Ejes Transversales, que no son tales, sino que constituyen instrumentos de carácter interdisciplinar que se insertan en los modelos curriculares y que sirven como fundamentos para la práctica pedagógica (Botero, 2006).

c) Referentes de la Práctica.

Al indagarse los referentes que utilizan los profesores para la configuración de su práctica, se señalaron diversos elementos como: Bibliografía, Capacitación continua, Programas de superación, Experiencia clínica, Preparación académica, Enfoque de Competencias, Coherencia curricular, y Enfoques teóricos.

Una profesora señala: Presentó los objetivos propuestos abordando contenidos de utilidad para el alumno. Explicó con claridad las actividades que se deben realizar a lo largo del curso. Propongo actividades pertinentes para lograr los objetivos de la asignatura. Comunicó con claridad los criterios que se utilizan para evaluar.

Este testimonio da cuenta de una docente que ha buscado la manera de implementar cambios en su práctica docente de acuerdo al Enfoque de Competencias, lo que se expresa en la explicación detallada a sus alumnos de las actividades, criterios de evaluación, etc.; sin embargo, dicha maestra sigue haciendo referencia a “objetivos” de aprendizaje y a “contenidos”, no a competencias. Es de destacar que prácticamente ningún maestro alude a las competencias que se propone desarrollar su materia.

Los referentes mencionados por los profesores se pueden agrupar en: La teoría, La experiencia, La formación académica (mediante los estudios universitarios y la superación posgraduada).

La superación profesional es uno de los elementos más importantes para los docentes estudiados. Los profesores toman como referentes principales de su práctica elementos provenientes del plan de estudios y de su preparación académica, los aspectos conceptuales, y sobre todo, su experiencia práctica clínica. Puede apreciarse la tendencia a una visión predominantemente técnica de la profesión de enfermería. Un docente señalaba a la pregunta de ¿En qué referentes usted se basa para desarrollar la práctica docente?: *En mi experiencia clínica de más de 20 años... y claro, en cursos de actualización y preparación académica.*

Esta visión instrumental o técnica se expresa de igual forma en las respuestas de los estudiantes sobre la práctica docente de sus maestros, en las que exponen criterios como los siguientes: *Los profesores enseñan prácticamente; Con la práctica en el salón se facilita en el área a laborar o a practicar en el hospital; Nos retroalimentan con su experiencia en el campo laboral; Lo que se*

puede aprender en la práctica lo hacemos, y en el salón de clases. Y también hacemos prácticas clínicas en el hospital.

Al expresar sus opiniones sobre la Práctica Docente de los profesores, los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería señalan algunos aspectos críticos: *Algunos rebasan el estándar esperado en práctica y mantienen un nivel educativo óptimo, pero algunos no cuentan con el método pedagógico esperado; En la profesión que nos ocupa es de fundamental importancia contar con mecanismos, instrumentos, materiales y estructurales, para realizar esta práctica y que sea de mayor provecho; Nos faltan más prácticas hospitalarias, porque así facilitarían el aprendizaje y se despejarían las dudas de acuerdo a cada servicio.*

Como puede apreciarse, el centro de interés de los estudiantes está orientado a las prácticas, apreciándose el mismo enfoque instrumental de la enseñanza de la enfermería, lo cual ha sido analizado en diferentes estudios sobre dicha profesión.

Se evidencia que el proceso educativo en Enfermería se orienta fundamentalmente a la adquisición de habilidades técnicas, destrezas y manuales para la ejecución de procedimientos técnicos, de modo automatizado y rutinario; modelo que puede denominarse, siguiendo a Altet (citada por Erazo, 2011) como del docente técnico, donde se forma un profesional por aprendizaje imitativo, en compañía de un enseñante veterano, que le transmite su saber-hacer, y el formador es un práctico experimentado.

d) Planeación.

La planeación es uno de los procesos básicos del proceso enseñanza-aprendizaje y de los que mayores cambios implican en el enfoque de la formación por competencias. Esta dimensión es incluida por García Cabrero y otros dentro del Pensamiento del Profesor.

Al indagarse los elementos que consideran los profesores en la planeación de su curso, se señalaron los siguientes: *Reestructurar las secuencias didácticas y calendarizar los temas; Planeo, ejecuto, organizo y evalúo; Saberes, contenidos, estrategias, evaluación; Contar con un plan y programas de estudios para desarrollar secuencias didácticas.*

Como puede apreciarse, el centro de la planeación sigue siendo la calendarización y la secuencia didáctica tradicional. Ninguno de los profesores señaló la necesidad de partir de la competencia a desarrollar en su materia ni los criterios de desempeño. Siguen priorizando los contenidos y saberes. En el análisis de las planeaciones realizadas, mediante la investigación documental, pudo apreciarse que no se realiza una planeación de la evaluación que preceda el proceso enseñanza-aprendizaje, tal como recomienda el Plan de Estudios de la carrera.

Interacción docente-alumno y objetivación de la situación didáctica.

a) Métodos de enseñanza.

Los docentes hicieron referencia a los principales métodos de enseñanza que aplican para la formación de competencias de los estudiantes. Llama la atención que los profesores hacen referencia a herramientas que no constituyen métodos de enseñanza. A continuación se realiza una comparación entre los métodos planteados en el Plan de Estudios y los que reconocen emplear los profesores:

Métodos sugeridos en el Plan de Estudios	Métodos referidos por los docentes
<p>Método expositivo/lección magistral (consiste en transmitir conocimientos y activar procesos cognitivos en el estudiante.</p> <p>Estudio de caso (aprendizaje adquirido mediante el análisis de casos reales o simulados.</p> <p>Resolución de ejercicios y problemas (ejercitar, ensayar y poner en práctica los conocimientos previos).</p> <p>Aprendizaje basado en problemas (se desarrollan los aprendizajes activos a través de la resolución de problemas reales).</p> <p>Aprendizaje orientado a proyectos (realiza proyecto para la resolución de un problema, aplicando habilidades y conocimientos adquiridos).</p> <p>Aprendizaje cooperativo (se desarrolla el aprendizaje activo y significativo de forma cooperativa</p>	<p>Centrado en el aprendizaje significativo</p> <p>Método de investigación</p> <p>Método de transmisión</p> <p>Método expositivo</p> <p>Casos Clínicos</p> <p>Aprendizaje basado en problemas</p> <p>Aprendizaje por proyectos</p> <p>Aprendizaje colaborativo</p> <p>Resolución de ejercicios y problemas</p> <p>Modelo pedagógico humanista</p> <p>Modelo conductista</p> <p>Método inductivo</p> <p>Método deductivo</p> <p>Método analítico</p> <p>Método histórico</p> <p>Método comparativo</p> <p>Método directo</p> <p>Total Physical Response.</p>

No obstante, a algunas imprecisiones, se aprecia que los docentes combinan el método directo (expositivo) con otros métodos indirectos más propios del Enfoque de Competencias, si bien son escasos los docentes que mencionan el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje colaborativo, que constituyen las principales herramientas que se sugieren para la enseñanza por competencias.

Al solicitar a los estudiantes una valoración de la práctica de sus profesores, evaluaron muy favorablemente el conocimiento profesional de las disciplinas y su experiencia práctica, pero analizaron críticamente las competencias pedagógico didácticas de los docentes, lo que se expresa en los siguientes criterios: *Algunos rebasan el estándar esperado en práctica y mantienen un nivel educativo óptimo, pero algunos no cuentan con el método pedagógico esperado; El nivel académico de los docentes es bueno, pero algunos no pueden transmitir su conocimiento a los alumnos. Y por ello quedan a desear sus materias.*

El hecho de que los profesores posean una preparación profesional en áreas del conocimiento no relacionadas con la pedagogía, se expresa en la debilidad de sus prácticas en el ámbito de la didáctica.

Se devela así un problema en la didáctica de la enfermería en la universidad estudiada, y es la escisión entre la enseñanza centrada en la transmisión de los contenidos de la disciplina y la enseñanza enfocada a la reflexión pedagógica y didáctica de los contenidos, es decir, las ciencias vs. las estrategias de enseñanza.

b) Organización de la clase y distribución del tiempo.

Al indagarse sobre el modo de organización de las clases, los docentes señalaron la forma en que gestionan el tiempo de sus clases, expresando los siguientes criterios: *30 minutos de exposición y 30 minutos de dudas y respuestas; Pase de lista, revisión de tareas, exposición y asesoría; Por horas clases de teoría y práctica; De manera participativa, que haya interacción docente-alumnos; Por horas-semana-clase; 60% teórico y 40% práctico.*

Para la mayoría de los docentes, el tiempo se distribuye como un acontecer físico/cronológico medible en parámetros numéricos; mientras que solo una profesora lo percibe como fenómeno que se vive, en donde pueden ocurrir interacciones propicias para la enseñanza y el aprendizaje (Razo, 2015).

c) Situaciones didácticas.

Laura Frade define la situación didáctica como el conjunto de actividades, que articuladas entre sí, propician que los estudiantes desarrollen una competencia (Frade, 2008, p.11).

La investigación indagó, mediante el cuestionario abierto y el análisis de las planeaciones, cómo los docentes diseñan situaciones de aprendizaje en el marco del Enfoque de Competencias. Específicamente en el cuestionario abierto respondieron: *Acercando a los alumnos a actividades*

que realizan en la vida diaria, del campo laboral: del estudio y aprendizaje vivencial al contexto fuera y dentro del salón de clases; A través de ejemplos prácticos; Mediante trabajo colaborativo; Interactuando vivencias clínicas con temas relacionados a la materia; A través de resolución de problemas, casos clínicos y demostraciones teórico-prácticas con simuladores en el laboratorio de preclínica; Apegadas lo más posible a nuestra realidad y entorno; Trabajo en equipos, demostración y devolución de procedimientos, prácticas y exposiciones.

Es positivo el hecho de que los profesores enfatizan en la realización de actividades en circunstancias reales que implican la aplicación de conocimientos; sin embargo, nuevamente se evidencia que no se orientan por las competencias a desarrollar o por aspectos que debe considerar el diseño de situaciones de aprendizaje por competencias, como son las tareas integradoras, criterios de desempeño, etc. Tampoco los docentes establecen un conflicto cognitivo a resolver, es decir, una pregunta o cuestionamiento que despierte el interés de aprender por parte del estudiante, lo cual es lo más relevante para diversos autores (Frade, 2008; Díaz Barriga, 2013).

d) Estrategias alternativas para apoyar a los estudiantes.

Se indagó sobre las estrategias alternativas que emplean los profesores para atender el aprendizaje y las necesidades diversificadas de los alumnos, ya que este es un elemento relevante de la práctica docente por competencias. Al respecto, los docentes reconocieron emplear las siguientes: *Reforzamiento del tema; Asesoría extraclase; Práctica clínica; Reforzadores de actividad, de materiales y sociales; Apoyo bibliográfico; Brindándole un aprendizaje de calidad; Conocimiento transversal de las diversas áreas científicas; Feedback; Explicación de conceptos.*

Actualmente, al ser más heterogénea la población escolar, el profesor debe utilizar una gama más variada en cuanto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje en Didáctica y Prácticas Pedagógicas en el aula, de modo que su instrucción pueda dar respuesta a los diversos intereses,

necesidades, expectativas y proyectos de los alumnos (Moreno, 2011); sin embargo, los docentes hacen referencia a reforzadores de diferente tipo, feedback y asesorías extraclase, pero no a las estrategias personalizadas para la atención a la diversidad de estilos cognitivos, de aprendizaje, o motivacionales de sus estudiantes.

e) Selección de material didáctico.

Al indagarse cómo seleccionan y desarrollan sus materiales didácticos, los docentes señalaron aspectos como: *A través de estudios, análisis de diversos autores que aporten ideas de vanguardia, que puedan agregarse alternativas; Dependiendo del tema; Bibliografía de 5 años a la actualidad, elaboración de diapositivas, películas educativas; Los materiales didácticos que empleo son para que el estudiante tenga una formación autónoma; De acuerdo a las competencias que se programen en cada unidad de aprendizaje.*

Solo una profesora señala que la elección del material didáctico está relacionada con las competencias programadas para la unidad de aprendizaje. El resto expresa una visión instrumental de los materiales didácticos como fines en sí mismos. Se aprecia el interés por incorporar material relacionado con las tecnologías y los medios audiovisuales, pero sin hacer explícita su relación con las competencias y aprendizajes esperados, lo cual es positivo, aunque se debe tener en cuenta los riesgos que entraña la utilización de la tecnología por docentes inexpertos o carentes de formación didáctica pedagógica (Moreno, 2011).

f) Estrategias para favorecer el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Al indagarse la manera en que se implementan estrategias para favorecer el aprendizaje colaborativo y autónomo de sus estudiantes, los profesores señalaron las siguientes: *Mediante la elaboración de esquemas, tablas, mapas conceptuales y planteamiento de problemas por parte del alumno; Apelando a generar hábitos estrictos de estudio que permitan reflexionar al estudiante; A*

través de búsqueda de la información, realización de ensayos, tareas individuales, discusiones y debates; Las actividades enfocadas en el trabajo autónomo se utilizan más para el contenido teórico donde el alumno elabora su propio aprendizaje en base a los contenidos temáticos y el aprendizaje colaborativo se utiliza más para el aprendizaje práctico donde el alumno utiliza la tecnología, tutoriales, réplicas, etc.

Se evidencia cierto desconocimiento de los catedráticos en torno a la noción de aprendizaje autónomo, por ejemplo, se ve como sinónimo de aprendizaje independiente o individual, o se considera que éste es apropiado solo para los contenidos teóricos, y el colaborativo para los prácticos; cuando en realidad la competencia de aprendizaje autónomo es mucho más compleja y se puede propiciar con cualquier tipo de saber.

En cuanto al aprendizaje colaborativo, en las observaciones pudo apreciarse un escaso uso de dicha herramienta en el salón, independientemente de si las clases eran teóricas o prácticas. Estos resultados se relacionan estrechamente con el débil trabajo colaborativo, que a su vez existe entre los docentes, y que fue evidenciado en la presente investigación. En el cuestionario aplicado, los profesores señalaron que el trabajo colaborativo se da más bien de manera formal, por academias y “en reuniones”, por ejemplo: *Es escaso el trabajo colaborativo y es por reuniones semestrales con profesores de la misma materia: academias; Por medio de reuniones, al inicio de cada curso, intercambio de opiniones y realizando un balance final al concluir el ciclo escolar.*

h) La práctica docente y el trabajo cooperativo de los estudiantes.

La presente investigación indagó la manera en que los docentes incorporan en su práctica esta estrategia de enseñanza-aprendizaje. Las respuestas de los profesores en el cuestionario abierto ponen de manifiesto cierto desconocimiento de esta herramienta. Ejemplos de las respuestas de los catedráticos al solicitárseles que expusieran las estrategias que emplean para favorecer el trabajo

cooperativo son: *De organización, de regulación y de monitoreo, y sobre todo estrategia del humor; Formación de equipos; Proporcionándoles tiempo libre en la medida que cooperan y terminen rápido; Lluvia de ideas, debate y acuerdos; Se utilizan estrategias intrínsecas y extrínsecas; Asociando el tema con la práctica clínica, despertando curiosidad, fomentando la participación con dinámicas y juegos, contando historias de alumnos exitosos, con tutores y simuladores.*

Como puede apreciarse, la concepción de los profesores sobre esta metodología o estrategia es instrumental, al verla solo en su carácter grupal, sin su relación con las tareas cognitivas o la estructura del aprendizaje mismo en su carácter sustantivo.

Evaluación del Proceso enseñanza-aprendizaje.

El proceso de evaluación constituye también uno de los cambios fundamentales en el paso de un modelo tradicional a uno por competencias.

a) Criterios de desempeño.

El cuestionario abierto indagó acerca de los criterios de desempeño que consideran los docentes en sus prácticas evaluativas. Al respecto, se recogió una variedad de respuestas de los profesores, tales como: *Evaluación Formativa; Evaluación Sumativa; Tareas; Participación en Clases; Trabajos académicos; Evidencias Individuales; Evidencias en equipo; Carpeta de evidencias; Evaluación del desempeño; Seguridad del alumno; Exposición de temas; Razonamiento lógico; Trabajo colaborativo; Solución de problemas; Cuestionamiento crítico; Desarrollo de la creatividad.*

En la revisión de las planeaciones de los profesores se aprecia, que en éstas, por lo general, no se incluyen criterios de desempeño.

Como puede apreciarse, los profesores exhiben un gran desconocimiento de los criterios de desempeño, los cuales se confunden con: tipos de evaluación, evidencias de desempeño, estrategias

de enseñanza o incluso con requisitos normativos de acreditación de la materia, entre otros. Para la elaboración de dichos criterios, los profesores no parten de las competencias a desarrollar en su materia ni de la definición de los criterios de desempeño requeridos para evaluar las evidencias sobre los aprendizajes logrados, que se asocian a cada competencia. El Plan de Estudios señala, sin embargo, que la evaluación de competencias se orienta a valorar cómo es la actuación integral de los estudiantes ante problemas pertinentes del contexto, articulando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (UAGro, 2011).

Otro elemento que llama la atención es que la mayoría de los profesores no tienen en cuenta como prioritaria la evaluación de actitudes y valores, siendo este uno de los aspectos en los que más enfatiza el plan de estudios de la carrera, y en general, la formación por competencias.

b) Momentos de la evaluación.

Mediante el cuestionario, se indagó los momentos en que los profesores realizan la evaluación. Las respuestas se agrupan en las siguientes categorías: *Al final de cada secuencia didáctica o Unidad de aprendizaje; Todo el tiempo; Al inicio, a la mitad y al final del ciclo.*

Ejemplos de las narraciones de los profesores son las siguientes: *La evaluación de los aprendizajes se utiliza en todo momento al interior del aula, su aplicación permite reforzar el conocimiento y mejorar las estrategias de enseñanza; Desde el primer día se hace la evaluación, se toma en cuenta la participación, el interés en el tema, etc; Primeramente, al inicio del curso, se hace la evaluación de diagnóstico, después la evaluación formativa durante el curso, y finalmente, la evaluación sumativa.*

Las concepciones de los docentes sobre los momentos de la evaluación son diversas: algunos siguen viendo a la evaluación como un proceso que se realiza “al final” de las unidades de aprendizaje; otros perciben que la evaluación tiene tres momentos principales: al inicio, en el medio y al final, lo

cual coincide con la evaluación: Diagnóstica, Formativa y Sumativa. Muy pocos ven la evaluación como un proceso continuo o permanente; sin embargo, en el Plan de Estudios 2011 se señala que “La evaluación es integral, por lo que el estudiante debe ser evaluado, no solamente en lo que se refiere a una Unidad de Aprendizaje sino también en cuanto a su capacidad de articulación de saberes que le permitan dominar una competencia o un eje temático” (UAGro, 2011, p. 32).

c) Instrumentos de Evaluación.

Llama la atención la variedad de instrumentos de evaluación que utilizan los docentes entrevistados. También el hecho de que se mencionan herramientas que no son instrumentos de evaluación, lo que expresa nuevamente el desconocimiento de los profesores sobre los aspectos pedagógicos didácticos en general y en sobre las características del enfoque de formación por competencias en particular. Los instrumentos empleados son: *Carpeta o Portafolio de evidencias; Exámenes parciales escritos y orales; Otras (Rúbricas, Diálogos: Debates; Lista de cotejo; Evaluación teórica, Técnicas formales; Técnicas semiformales; Revisión de tarea; Actividades extraescolares; Ensayos; Escalas de valoración y actitudes, etc.)*.

Como puede apreciarse, el portafolio de evidencias y los exámenes son señalados por 3 de los 7 docentes entrevistados, por lo que es de suponer que constituyen los instrumentos más empleados; sin embargo, el plan de estudios señala una variedad de instrumentos que no siempre son utilizados por los profesores, especialmente aquellas técnicas de evaluación que deben emplearse en la evaluación formativa (UAGro, 2011).

La visión de los estudiantes, por su parte, sobre la forma en que evalúan los profesores y los instrumentos que aplican es la siguiente: *Exámenes; Exposiciones; Participación; Prácticas; Tareas; Trabajos; Preguntas y otras*.

Es de destacar, que la mayor parte de los estudiantes consideran que los exámenes (sobre todo escritos) son el principal instrumento de evaluación, lo que evidencia una práctica evaluativa tradicional, alejada del Enfoque de Competencias, práctica sumamente persistente en los profesores de diferentes niveles educativos.

d) Usos de la evaluación.

El instrumento aplicado analizó cuál es el uso que le dan los docentes a la evaluación, obteniéndose los siguientes planteamientos de los profesores: *Para valorar los conocimientos de cada estudiantes; Reconsidero los criterios y porcentajes que implementé y los modifíco; Permiten la elaboración de un Plan de Mejora para la unidad de aprendizaje.*

Como es posible apreciar, los docentes en general no han incorporado la perspectiva de la Evaluación Formativa o Evaluación para regular el propio proceso de aprendizaje. Se evidencia que la evaluación les permite a los docentes modificar sus criterios o evaluarse a sí mismos, lo cual es positivo; sin embargo, las elevadas exigencias que supone el proceso evaluativo en el enfoque de competencias como un proceso de retroalimentación que permita dar a conocer cómo aprende el alumno, está muy distante de implementarse en la unidad académica analizada.

Al indagarse: ¿cómo proporcionan retroalimentación a los estudiantes?, los profesores señalan aspectos como: *Reforzando el tema; Corrigiendo fallas o errores; Repitiendo el procedimiento en la práctica; En forma personal o grupal; Antes, durante y después de la clase; Identificando fortalezas de aprendizaje de cada estudiante y sugiriendo cómo desarrollarlas aún más; Haciendo uso del conocimiento de sus experiencias; Al comienzo de cada clase se da un repaso de información del tema visto en la clase anterior, este repaso se hace por medio de repetición y ejercicios, ya sean escritos u orales, etc.*

El concepto de retroalimentación que manejan los docentes se asocia a la repetición de contenidos, información o procedimientos, y no a la metacognición.

e) Tipos de evaluación según los actores que intervienen.

Si bien el Plan de Estudios destaca la importancia de la intervención o participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación, predomina la heteroevaluación. La autoevaluación es débilmente utilizada, y solo se lleva a cabo en la Evaluación Diagnóstica. La coevaluación no es referida por ninguno de los profesores. Algunas expresiones de los profesores ante la pregunta de ¿Cómo involucra a los estudiantes en los procesos de autoevaluación y coevaluación? son: *Ocasionalmente con Evaluación Diagnóstica; Asegurando que los estudiantes comprendan las metas del aprendizaje y los criterios que se usarán para evaluar sus trabajos.*

De esta manera, no se cumplen los elementos que señala Tobón (2013), quien considera que la evaluación es clave en el proceso de formación de las competencias puesto que posibilita al estudiante obtener retroalimentación sobre su desempeño, logros y aspectos a mejorar, para de esta forma corregir errores y tener una mayor claridad de hacia dónde orientar su actuación, a partir de un proceso incesante de reflexión que favorezca la metacognición.

Es de destacar, que algunos estudiantes expresaron opiniones negativas sobre la evaluación, tales como: *La evaluación es decepcionante porque los que nos esforzamos durante el semestre tenemos menos calificación que los que nunca asisten. Los profesores son buenos catedráticos pero injustos al poner calificaciones.*

Cambios de la práctica docente en el Enfoque de Competencias.

Se indagó acerca de los principales cambios que los docentes han realizado en sus prácticas con el nuevo plan de estudios orientado a la formación por competencias. Al respecto, señalaron los siguientes criterios:

- *Este enfoque de formación por competencias implica un mayor compromiso como docente; me ha servido para enriquecimiento de las metodologías del aprendizaje, un mayor seguimiento y tutoría hacia los estudiantes y una gama de actividades de evaluación orientadas al desempeño.*
- *Se ha logrado planificar e implementar la unidad de aprendizaje y las secuencias didácticas de acuerdo al Enfoque por Competencias en la Educación Superior.*
- *Ha permitido detonar las habilidades, actitudes y aptitudes que cada estudiante posee.*
- *Ser facilitador implica la responsabilidad de vigilar el aprendizaje adecuado.*
- *Más participación del alumno, es decir, he tratado de involucrar más al alumno al proceso de enseñanza aprendizaje.*

Como es posible apreciar, los docentes realizan una valoración favorable de los alcances que para la práctica ha tenido el plan de estudios por competencias, pues ha implicado un mayor compromiso y un mayor trabajo didáctico pedagógico orientado a la metodología del proceso enseñanza-aprendizaje; sin embargo, este proceso no ha estado exento de dificultades y obstáculos, entre los que se señalan los siguientes:

- ✚ *Cada alumno es diferente, algunos adquieren el conocimiento cognitivo más rápido y lo ejecutan en la práctica sin dificultad.*
- ✚ *En la parte teórica falta de bibliografía actualizada y en la parte práctica falta de material y equipo necesario para la realización de la simulación.*
- ✚ *Falta de disposición por parte del estudiante.*
- ✚ *Falta de vocación y responsabilidad de los estudiantes.*
- ✚ *La multitud de alumnos, hasta de 60 por grupo; es complicado hasta aprenderse el nombre de todos y darles atención al 100 por ciento.*

Los docentes consideran que los alumnos constituyen el principal obstáculo para una práctica docente por competencias. La falta de compromiso, disposición o la diversidad del estudiantado es considerada como la dificultad fundamental para implementar la práctica educativa que exige el modelo. Es de destacar que esta idea de imputar al estudiantado los problemas en la implementación de la formación por competencias ha sido documentada de manera recurrente en diversas investigaciones (Barros, 2015).

Los profesores intentan producir un cambio en sus prácticas pedagógicas a partir del modelo por competencias, pero para ello, más que en el plan de estudio o en la capacitación recibida, se basan en su experiencia práctica como profesionales y docentes, expresando aspectos tales como: *La experiencia es de suma importancia ya que a través de los años en la práctica docente me trae nuevas experiencias para conocer lo que al alumno le gusta aprender en el aula. Ellos quieren temas con los que se vean identificados en su contexto laboral, de trabajo, social, etc., siendo el resultado un aprendizaje significativo; Para enseñar los contenidos del plan y programas me baso en las experiencias adquiridas y compartidas por especialistas en la materia.*

El carácter experiencial de la práctica pedagógica de los profesores ha sido documentado también en investigaciones recientes (Guido, 2016), sobre la forma en que los docentes mexicanos han resignificado el modelo de formación por competencias y los referentes en los que la sustentan, al intentar reconfigurar sus prácticas de acuerdo a las exigencias de este enfoque.

Otro aspecto a destacar es que los profesores investigados consideran que no han contado con el apoyo integral de las autoridades educativas para el perfeccionamiento de su práctica, el cual solo se ha dirigido a facilitar cursos de actualización.

Los docentes señalan que las academias son el único espacio institucional para el análisis de los problemas que enfrentan en su práctica y para los cuales no tienen respuesta en otros contextos

como los consejos técnicos; sin embargo, la academia como órgano técnico-pedagógico de consulta y apoyo no puede dar respuesta a problemáticas administrativas como escasez de materiales para las prácticas, entre otros.

CONCLUSIONES.

La presente investigación cualitativa realiza una contribución al análisis de la forma en que se está implementando el nuevo Plan de Estudios basado en la Educación por Competencias para la formación de Licenciados en Enfermería en la Universidad Autónoma de Guerrero.

El estudio permite documentar el supuesto hipotético de partida, ya que en la Unidad Académica de Enfermería analizada, los docentes implementan prácticas que combinan elementos tradicionales con rasgos de un nuevo enfoque pedagógico por competencias.

Su modelo educativo se sustenta predominantemente en una racionalidad técnica, que otorga gran énfasis a la eficacia de los procedimientos para alcanzar los objetivos previstos. De igual forma, el quehacer instruccional de los profesores pondera el saber profesional de la disciplina por encima del saber pedagógico, que implica una transposición didáctica de los contenidos científicos a un saber enseñado.

El Enfoque por Competencias es positivamente valorado por el claustro, pues implica cambios sustanciales en el rol del alumno, del docente y del proceso de enseñanza. Ello reviste relevancia, pues los docentes están favorablemente orientados hacia este enfoque.

Los profesores se han apropiado de algunos de los elementos de dicho modelo, los que han aplicado en sus clases. La dificultad se presenta, esencialmente, en el aspecto pedagógico didáctico, ya que los docentes de la unidad académica analizada no tienen una formación pedagógica, ni han sido suficientemente capacitados para asumir los requisitos que implica este enfoque. Es por ello, que predomina en su proceso educativo la trasmisión de saberes, contenidos y procedimientos

disciplinarias de la enfermería como área de conocimiento, sin un fundamento pedagógico didáctico que respalde su práctica docente.

Los principales referentes que valoran los profesores son: su experiencia práctica en la clínica de la enfermería, así como la formación académica que recibieron como alumnos, pero no poseen un conocimiento sobre la Didáctica ni una reflexión crítica sobre su propio quehacer.

El presente estudio permite comprender, que de acuerdo con el fundamento teórico de partida, la práctica docente es una construcción social; no es una mera "actividad"; sino que su sentido y significación se construyen en los planos social, histórico y político. Es así, que los docentes de enfermería han construido socio-históricamente el sentido de su práctica a partir de tradiciones pedagógicas que anteponen el saber disciplinar como profesionales de un campo académico particular, desempeñando la docencia para la reproducción de dicho saber, por encima de su rol como docentes, que implica la necesidad de transformar ese saber.

Se presenta, así, el problema de cierta escisión entre la enseñanza centrada en la transmisión de los contenidos y la enseñanza centrada en la reflexión pedagógica y didáctica de los contenidos.

Relacionado con lo anterior, también se expresa un predominio de lo cognitivo y procedimental sobre lo afectivo y humano. En el propio Plan de Estudios de la carrera se reconoce la hegemonía que el paradigma técnico ha tenido en la configuración de la profesión de Enfermería, señalándose que para contrarrestar la deshumanización de la profesión, la cual en su proceso de consolidación tuvo que fundamentar su práctica en el método científico, con su consecuente tecnificación, es importante recuperar la dimensión relacional, humana, de la disciplina, con un nuevo énfasis en las competencias sociales de la enfermera, los valores y la ética (UAGro, 2011).

En la enseñanza, en la unidad académica analizada, prevalece la orientación a los procedimientos, con menor énfasis relativo en los aspectos humanos y competencias sociales de los estudiantes. Se aprecia una orientación marcada hacia el logro de competencias profesionales específicas de la disciplina con escasa preocupación por el desarrollo de competencias genéricas (personales, interpersonales, intelectuales y metodológicas), a pesar de que el plan de estudios señala la necesidad de integración entre ambas.

Lo anterior permite inferir, que no se están logrando las “Competencias Profesionales Integradas”, que sustenta el plan de estudios, en las que las actitudes y los valores ocupan un lugar central y se articulan armónicamente con los conocimientos y habilidades, señalándose que los egresados deben alcanzar una formación pertinente, sustentada en conocimientos científicos, sociales y humanísticos con una visión integral del ser humano que le permitan proveer una atención de calidad, utilizando como herramienta principal, el proceso de enfermería en los diferentes campos de la práctica profesional.

Los resultados del presente estudio confirman los obtenidos en otras investigaciones sobre la profesionalización en el campo de la Enfermería, donde se ha documentado el predominio de una racionalidad técnica, cuyos límites para la práctica educativa han sido señalados por diversos estudiosos.

Los profesores conciben como su función la utilización del saber apropiado para aplicarlo de manera eficiente al logro de determinados objetivos; por lo general, la comprensión de los profesores sobre los aspectos pedagógico-didácticos del Enfoque de Competencias aplicados a su práctica es muy instrumental y expresa cierta simplificación, al no considerar la complejidad de la didáctica en las nuevas condiciones de la Educación Superior contemporánea.

Dentro de las prácticas que no han logrado transformar se encuentran: La planificación, la cual continúa centrada en la tradicional secuencia didáctica. Predomina la evaluación sumativa y se evalúa más la destreza en la aplicación de procedimientos que el plano de los valores y las competencias sociales.

No existe una concepción integral del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del Enfoque de Competencias. El trabajo colaborativo entre docentes es escaso y asistemático, no constituye una práctica incorporada, sino que se reduce a reuniones de Academias.

Todo lo anterior expresa la necesidad de lograr una nueva epistemología de la Práctica Docente en la enseñanza de la enfermería, transformando la racionalidad instrumental técnica en una práctica reflexiva que integre teoría y práctica, saberes profesionales y competencias didácticas, habilidades con competencias sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Barros González, Luis Carlos (2015). Evaluación de la implementación del modelo de competencias profesionales en una Universidad Politécnica desde la perspectiva de las concepciones docente. Tesis en opción al Grado de Doctor en Educación. Instituto Universitario Internacional de Toluca.
2. Botero, Carlos Alberto (2006). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación en valores. *POLITÉCNICA* No. 3 Medellín, agosto- septiembre de 2006, p.p. 49-59.
Recuperado de: <http://132.248.9.34/hevila/Revistapolitecnica/2006/no3/5.pdf>
3. Carr, Wilfred (2002). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. 3ra. Ed. Madrid: Morata.

4. Díaz Barriga, Ángel (2013). Secuencias de aprendizaje ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 17 (3), 11-33. Recuperado de:
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf>
5. Erazo, María Soledad (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. Perfiles educativos 33 (133). Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300007
6. Frade, Laura (2008). Desarrollo de Competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. 2da. Ed. México D.F.: inteligencia educativa. Recuperado de:
<https://zona71sector5.files.wordpress.com/2013/09/desarrollodecompetencias-laurafraderuboio1.pdf>
7. García-Cabrero, B.; Loredó, J.; Carranza, G; Figueroa, A.; Arbesú, I.; Monroy, M. & Reyes, R. (2008). Aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En: Rueda, M. (coordinador). La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. México: UNAM/ Plaza y Valdés.
8. González Rey, Fernando (2006). Investigación Cualitativa y subjetividad. Guatemala: ODGAG.
9. Guido Montes de Oca, Yosselin Lorelay (2016). La práctica docente en el enfoque de educación por competencias. Estudio de Caso en la telesecundaria Benito Juárez. Tesis en opción al Grado de Doctor en Educación. Instituto Universitario Internacional de Toluca.
10. Guglietta, Ligia (2011). Educación superior por competencias, constructivismo y tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). Una visión integrada. Boletín IESALC de Educación Superior, No. 217. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

11. Habermas, Jürgen (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
12. Kemmis, Stephen (2002). La teoría de la Práctica Educativa. En: Carr, Wilfred: Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica, pp. 17-38. 3ra. Ed. Madrid: Morata.
13. Latorre Beltrán, Marcos Antonio (1992). La reflexión en la formación del profesor. Tesis en opción al Grado de Doctor en Educación. Universidad de Barcelona.
14. Latorre, Marisol (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. Estudios Pedagógicos, N° 30, 2004, 75-91. Recuperado de:
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052004000100005&script=sci_arttext&tlng=pt
15. Latorre, Marisol (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. Revista Pensamiento Educativo, Vols. 44-45, 2009. pp. 185-210.
16. Moreno Olivos, Tiburcio (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. Perspectiva Educativa 50 (2), 26-54. Pérez Mora, Ricardo (2011). Mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual. México: UAG.
17. Razo, Ana Elizabeth (2015). Tiempo de aprender. El uso y organización del tiempo en las escuelas primarias en México. Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa. COLMEE. Recuperado de:
<http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia3/54Tiempo.pdf>
18. Sautu, Ruth (2005). Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Lumiere.
19. Tobón, Sergio (2013). El Enfoque socio formativo de las competencias: Aplicando el pensamiento complejo en el aula. En Alonso, María Margarita y Ruiz, Martha Nélica (Coords), Educación por Competencias. Crítica y Perspectivas. México D.F. Editorial frontierAbierta.

20. Torres Barrera, Sara & Zambrano Lizárraga, Elvia (2010). Breve historia de la educación de la enfermería en México. Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social 18 (2), 105-110. Recuperado de:

<http://www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2010/eim102h.pdf>

21. UAGro (2011). Plan de Estudios de la Licenciatura en Enfermería.

DATOS DE LA AUTORA.

1. **Alicia Morales Iturio.** Doctora en Educación por el Instituto Universitario Internacional de Toluca y Maestra en Enfermería por la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesora de Tiempo Completo de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma de Guerrero. Correo electrónico: alicia_morales20@hotmail.com

RECIBIDO: 10 de marzo del 2017.

APROBADO: 1 de abril del 2017.