



*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. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: V. Número: 1. Artículo no.33 Período: Junio - Septiembre, 2017.

TÍTULO: El Constructivismo como fundamento de la Práctica Docente de Enfermería en el contexto de la Formación por Competencias.

AUTORA:

1. Dra. Alicia Morales Iturio.

RESUMEN: La Práctica docente ha sido contextualizada desde diversos enfoques educativos, y en los últimos años, desde el enfoque de formación por competencias. En la Unidad Académica de Enfermería no.4 de la Universidad Autónoma de Guerrero se ha implementado este diseño curricular. En el presente trabajo se analiza la práctica docente del área de Enfermería en los profesores de la Licenciatura en Enfermería con un estudio que utilizó el enfoque metodológico cualitativo con el método de Estudio de Casos.

PALABRAS CLAVES: práctica docente, formación por competencias, estudio de caso, Constructivismo.

TITLE: Constructivism as the foundation of Nursing Teaching Practice in the context of Competence Training.

AUTHOR:

1. Dra. Alicia Morales Iturio.

ABSTRACT: The teaching practice has been contextualized for years since different educational approaches, but in recent years, the Competence Training approach has been strongly assumed. This curricular design has been implemented In the Nursing Academic Unit no.4, Autonomous University of Guerrero, In this paper, it is analyzed the teaching practice of the Bachelor in Nursing professors by means of a qualitative methodological research approach with a study case method.

KEY WORDS: teaching practice, competence training, study case, Constructivism.

INTRODUCCIÓN.

El Enfoque por Competencias es positivamente valorado por el conjunto de profesores de la Unidad Académica de Enfermería no.4 de la Universidad Autónoma de Guerrero, pues implica cambios sustanciales en el papel del alumno, del docente y del proceso de enseñanza. Ello reviste relevancia pues los docentes están favorablemente orientados hacia este enfoque.

La dificultad que se presenta, esencialmente, se determina en el aspecto didáctico pedagógico, ya que los docentes de esta unidad académica que se analiza no tienen 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 disciplinares 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, de acuerdo a la fundamentación de Kemmis (2002), que la práctica es algo “construido”, no es una mera “actividad”, sino que su sentido y significación se construyen en los planos social, histórico y político, entre otros. 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.

Relacionado con lo anterior, también se expresa un predominio de lo cognitivo y lo 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.

DESARROLLO.

La enseñanza en la unidad académica que se analiza sigue orientada a los procedimientos con escaso énfasis en los aspectos humanos y competencias sociales de los estudiantes. Se aprecia una orientación muy 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.

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. Esta racionalidad técnica jerarquiza los niveles de conocimiento, separando la generación del conocimiento de su aplicación. El profesional se asume como un usuario del saber, un experto artesano que lleva a la práctica los conocimientos teóricos y en la que su experiencia práctica es la mejor garantía para la formación de sus estudiantes.

Por lo general, la comprensión de los profesores sobre los aspectos didáctico pedagógicos del enfoque de competencias aplicado 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.

Con el nuevo plan de estudios por competencias se busca generar el papel activo del alumno, que desempeñe sus actividades profesionales con habilidades y destrezas, así como se forme en valores como la honestidad, el trabajo cooperativo, el respeto, la tolerancia, la equidad, el respeto a la diversidad y a los derechos humanos, entre otros.

En el plano conceptual, la educación por competencias implica colocar en el centro del proceso educativo al educando, para realizar las tareas básicas propias de la profesión; en este caso, las competencias profesionales que deberá adquirir, lo que se entiende como la integración del saber, del saber hacer y del saber ser; la integración de las competencias no concede valor al conocimiento teórico o declarativo al margen de la actividad de enfermería; ni está desligado de la dimensión actitudinal y de los valores propios del profesionalismo de esta carrera.

Desde la perspectiva constructivista, la sociología del conocimiento define el aprendizaje como un proceso de socialización. Berger & Luckmann (1986) señalan que a través de un proceso dialéctico de relación permanente se construye y reconstruye el saber del mundo, sus fenómenos y

sus problemas, eso junto con la identidad individual y colectiva; es por eso que la realidad y el conocimiento humano son socialmente contruidos.

Por otro lado, Hopenhayn (2002) señala que para complementar el modelo educativo a través de la Formación en Competencias, el papel que desempeñan las tecnologías de la información y la comunicaciones (TICs) será determinante para generar mayores posibilidades para la comunicación y el diálogo intercultural, y esto puede generar mayores posibilidades y condiciones de igualdad simbólica, esto viene a aminorar el rezago y subordinación que existe en las sociedades altamente industrializadas.

Las competencias deben ser consideradas como parte de la capacidad adaptativa (cognitivo-conductual) que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos socio-históricos y culturales concretos, lo que implica un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda del medio y las necesidades que se producen, con la finalidad de dar respuesta y/o soluciones a las demandas planteadas (Frade, 2009).

Fundamentación teórica del Constructivismo.

González, Maura (2013) considera que el Enfoque por Competencias Profesionales del proceso enseñanza-aprendizaje implica:

- a) Una concepción en función de la profesión. Todas las actividades académicas, investigativas y laborales han de diseñarse teniendo en cuenta su contribución a la formación profesional.
- b) La consideración de la Orientación Profesional como eje transversal del currículo.
- c) La unidad de la teoría y la práctica en el diseño de las actividades académicas, investigativas y laborales que realiza el estudiante universitario, en tanto le permitirá la aplicación de conocimientos a la solución de problemas de la práctica profesional.

- d) Propiciar una posición activa y comprometida del estudiante en la construcción de sus conocimientos.
- e) Diseñar situaciones de aprendizaje en el proceso de formación profesional que estimulen la autodeterminación del estudiante.
- f) El reconocimiento del profesor universitario como un elemento rector dentro del sistema de influencias educativas que propician el desarrollo profesional del estudiante.
- g) La integración de los componentes académico, investigativo y laboral en el proceso de acercamiento progresivo del estudiante al objeto de la profesión; para ello es necesario el trabajo metodológico de los profesores del año o semestre dirigido a diseñar las asignaturas.

Por su parte, Tobón (2013) y Ruiz Iglesias (2010) plantean que la implementación de un modelo de formación por competencias implica cambios en diversos aspectos; entre los que señalan:

- Sensibilización de los docentes, saberes previos y visualización de las metas.
- Desempeño ante problemas en diversos contextos.
- Transferencia (capacidad de transferir la solución de problemas a otros problemas).
- Desarrollo y movilización de saberes.
- Aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Ambiente positivo y favorable para la formación.
- Trabajo colaborativo.
- Metacognición.
- Planeación didáctica.
- Evaluación.

El modelo educativo de la Universidad Autónoma de Guerrero se fundamenta en el Enfoque Constructivista, que sostiene que una persona tanto en lo cognitivo, social y afectivo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción; por lo tanto, el Enfoque Constructivista no es la copia de la realidad, sino es construir su propio conocimiento en esa realidad; es una construcción del ser humano desde su propia experiencia, desde sus conocimientos previos, o sea desde lo que construyó en su relación con el medio que lo rodea.

La educación basada en competencias parte de considerar al docente como promotor de cambio, como eje de las transformaciones en el aula y como facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje que promueve una enseñanza integral, que privilegia el cómo se aprende, así como el aprendizaje permanente, la flexibilidad en los métodos y el fomento del trabajo en equipo.

En este Enfoque por Competencias, el docente toma un papel de moderador, coordinador, facilitador, mediador y participante de la experiencia planteada; para ser eficiente en su desempeño tiene que conocer los intereses de los estudiantes, sus diferencias individuales, las necesidades evolutivas de cada uno de ellos y los estímulos de sus contextos favorables, entre otros.

El constructivismo en Educación.

El Constructivismo es un modelo educativo que emana de los principios epistemológicos que conforman la escuela psicológica del cognitivismo que visualiza la educación como un proceso interno donde el individuo es capaz de tener una visión particular de la realidad y construir sus propios esquemas de conocimiento. Al cognitivismo le interesa la representación mental, y por ello, las categorías o dimensiones de lo cognoscitivo: la atención, la percepción, la memoria, la inteligencia, el lenguaje, el pensamiento, y para explicarlo puede y de hecho acude a múltiples

enfoques, uno de ellos, es el procesamiento de la información y como las representaciones mentales guían los actos (internos o externos) del sujeto con el medio, pero también se generan y construyen dichas representaciones en el sujeto que conoce (Ferreiro, 1996).

Por otra parte, este mismo autor agrega que el desarrollo cognoscitivo es el proceso independiente de decodificación de significados que conducen a la adquisición de conocimientos a largo plazo y al desarrollo de estrategias que permitan la libertad de pensamiento, la investigación y el aprendizaje continuo en cada individuo, dándole un valor real de cualquier cosa que desee aprender.

El Constructivismo es la teoría en que está sustentado el Enfoque por Competencias del Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Enfermería; esto no quiere decir que la Formación por Competencias no se enmarque a otras teorías, consideramos que es la teoría del aprendizaje en donde se destaca la acción de forma interactiva del ser humano. En esta teoría entendemos que la idea central consiste en que el aprendizaje humano se puede construir por uno mismo de forma activa y a partir de aprendizajes anteriores, otorgándosele prioridad a las actividades del alumno en su proceso formativo; aquí se redefine el papel del profesor como mediador o facilitador de aprendizajes significativos, se promueve la interacción entre profesor y alumnos, se reconoce la diversidad de los estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones de los alumnos, se buscan alternativas para la selección, organización y distribución de los contenidos, y se toma en cuenta la etapa de desarrollo psicológico del alumno.

El constructivismo implica modelos de acción, reacción y sentido crítico. En otras palabras, "el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias" (Ormrod, 2003). Aprender es un esfuerzo muy personal por el que los conceptos interiorizados, las reglas y los principios generales pueden consecuentemente ser aplicados en el contexto del mundo real y práctico.

Una propuesta pedagógica basada en el constructivismo representa un cambio de paradigma: el aprendiz es el que construye su conocimiento sobre la base de lo que ya sabe, y para que su aprendizaje sea significativo no sólo tiene que entenderlo, sino explicarlo y aplicarlo a contextos particulares.

Epistemología de la Práctica Docente según Wilfred Carr y Stephen Kemmis.

Los trabajos de Wilfred Carr y Stephen Kemmis, junto con los de Schön, han tenido gran impacto en la reconceptualización de la práctica profesional en el campo de la educación. La reflexión conceptual de Wilfred Carr (2002), sobre la práctica educativa, la concibe como el producto final de un proceso histórico a través del cual un concepto más antiguo, amplio y coherente ha ido sufriendo transformaciones y modificaciones graduales. Kemmis, en el prólogo de la obra de Carr aclara que en efecto, para un profesor en ejercicio a la pregunta: ¿Puede haber una idea más inocente, más transparente, más familiar que la práctica? Y la respuesta sería: “Es lo que hacemos” en nuestro trabajo, es un concepto que habla por sí mismo.

Desde otro punto de vista, la práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social, que aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando en gran medida en manos de los profesores.

La práctica educativa es una actividad intencional que el docente desarrolla no siempre de forma consciente, que solo podemos comprender adecuadamente si consideramos los esquemas de pensamiento, las más de las veces implícitos en cuyos términos otorgan sentido a sus experiencias. Carr sostiene que los educadores solo pueden llevar a cabo prácticas educativas en virtud de su capacidad para caracterizar su propia acción educativa y para hacerse idea de las prácticas de otros, partiendo de la base de que por regla general están implícitas de un conjunto de creencias relativas a lo que hacen en la situación en la que actúan. Indica que una práctica educativa es

también social, y que en consecuencia, el esquema teórico de un docente individual no se adquiere de forma aislada, se trata de una forma de pensar que se aprende de otros colegas y se comparte con ellos, que se conserva a través de las tradiciones de pensamiento y educativa en cuyo marco se ha desarrollado y evoluciona.

Carr plantea que los esquemas teóricos de los profesionales de la educación tienen una historia, son formas de pensar heredadas en la que deben iniciarse los profesionales; por lo tanto, Carr reconoce que el éxito de la teoría de la educación depende de la medida en que pueda estimularse a los profesores para que conozcan y comprendan, en forma más perfeccionada y eficaz, sus propios problemas y prácticas. Este autor describe tres formas de concebir la relación entre la Teoría y la Práctica educativa:

La Primera: La Práctica es todo lo que no es Teoría, la teoría se ocupa de generalizaciones universales independientes del contexto y la Práctica se refiere a los casos particulares y dependientes del contexto.

La segunda. Esta postula la dependencia de la Práctica educativa de la Teoría; toda práctica está cargada de Teoría y se rige por un Marco Teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas, pero también dice que la debilidad mayor es no reconocer adecuadamente que la Práctica educativa nunca se puede regir por la Teoría pura, dado que la Teoría está constituida por el conjunto de creencias generales, mientras que la Práctica se desarrolla en situaciones determinadas.

La tercera. Esta posición afirma la autonomía de la Práctica; esta sostiene que no es posible saber que algo es, a menos que ya sepa cómo hacer un gran número de cosas. Carr objeta esta posición, al sustentar que la práctica educativa supone siempre mucho más que “saber cómo” hacer algo, porque una característica definitoria de una práctica educativa es que constituye una actividad ética que se emprende para conseguir ciertos fines educativos adecuados.

Resumiendo los principios fundamentales de este autor sobre la práctica educativa, pueden señalarse los siguientes (Carr, 2002, citado en Guido, 2016):

- El fin de una práctica no consiste en producir un objeto o artefacto, sino en realizar algún "bien" moralmente valioso.
- La práctica no es un instrumento neutral mediante el que se produce ese "bien". El "bien" que persigue la práctica no puede "materializarse", sólo puede "hacerse". La práctica es una forma de "acción inmaterial", precisamente porque su fin sólo puede realizarse a través de la acción y sólo puede existir en la acción misma.
- La práctica no puede entenderse como una forma de maestría técnica diseñada para conseguir un fin externo, ni esos fines pueden especificarse con antelación a la práctica misma.
- La "práctica" es, por tanto, una acción moralmente informada o moralmente comprometida.
- Sus fines nunca son inmutables ni fijos; al contrario, están continuamente sometidos a revisión a medida que progresivamente se procuran los "bienes" intrínsecos de la práctica.
- El conocimiento práctico al que se llega a través de la tradición no se reproduce de forma mecánica o pasiva: está sometido a constante reinterpretación y revisión a través del diálogo y la discusión sobre el modo de conseguir los bienes prácticos que constituyen la tradición.
- La práctica nunca puede predeterminarse por la teoría ni la normatividad; la práctica siempre es concreta y ha de tener en cuenta las condiciones cambiantes en las que debe operar.
- Como los fines de una práctica siempre quedan indeterminados y no pueden fijarse de antemano, hace falta siempre una forma de razonamiento en el que la elección, la deliberación y el juicio práctico desempeñen una función fundamental.

La racionalidad de la práctica.

La comprensión de la significación del mundo social ha sido el centro de interés de diferentes disciplinas sociales. Uno de los primeros desarrollos conceptuales en torno al significado de la acción social se realiza por Max Weber en el marco de la Sociología Comprensiva.

Weber concibe la acción social como una conducta humana siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo; es decir, la acción social es una conducta significativa desde el punto de vista subjetivo.

Por "acción" se entiende una conducta humana (ya sea un hacer externo o interno, o un omitir o permitir) siempre que los sujetos de la acción vinculen a ella un sentido subjetivo. La "acción social" es una conducta en la que el sentido referido por su sujeto o sujetos alude a la conducta de otros, orientándose por esta en su desarrollo.

La importancia del sentido para Weber (2002) radica en que todo artefacto se comprende e interpreta; en última instancia, por el sentido que a su producción y el uso de la acción humana; sin el recurso, ese sentido permanece completamente incomprensible. La comprensión del sentido de una acción significa la captación interpretativa del sentido o conexión de sentido en que se incluye dicha acción. Ninguna interpretación del sentido de una acción puede pretender ser “la interpretación causal válida” (Weber, 2002, p.9), y con frecuencia, la trama real del sentido de una acción permanece encubierta para el propio actor. De igual forma, manifestaciones externas semejantes pueden obedecer a conexiones de sentido muy diversas en diferentes actores.

Weber establece cuatro tipos fundamentales de acción social:

- a) La acción racional con arreglo a fines “determinada por expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como condiciones o medios para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos” (Weber, citado por Lutz, 2010:209).

- b) La acción racional con arreglo a valores es prescrita por la creencia consciente en los valores propios, sin relación alguna con el resultado, o sea en correspondencia con determinado valor.
- c) La acción afectiva determinada por emociones y estados de ánimo.
- d) La acción tradicional determinada por las costumbres.

Habermas (2007), teórico reconocido por sus aportes al análisis de la racionalidad, concibe dos tipos de racionalidad: la cognitivo-instrumental y la comunicativa. La connotación de la racionalidad cognitivo-instrumental es la autoafirmación con éxito en el mundo objetivo facilitada por la capacidad de manipular informadamente y de adaptarse inteligentemente a las condiciones de un entorno contingente.

La racionalidad comunicativa, sin embargo, alude a la capacidad de las interacciones comunicativas de integrar sin coacciones y de generar consenso, cuando los participantes superan sus puntos de vista particulares, y en virtud de una comunidad de convicciones, comprenden tanto la unidad del mundo objetivo como la intersubjetividad del contexto en que se desenvuelven.

Específicamente, la racionalidad de la Práctica Docente ha sido sustentada por diversos autores como Schön y más recientemente por la investigadora chilena Marisol Latorre N. (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, marcando 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:

1. 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.
2. 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.
3. 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.

Por su parte, el enfoque de Marisol Latorre N., parte a su vez de los principios de la Teoría de la Elección Racional de Boudon (2003, citados por Latorre N., 2009). Esta teoría señala que toda "acción individual" es resultado de una combinación de acciones, decisiones, actitudes, comportamientos y creencias individuales, por lo que es susceptible de ser comprendida; es decir, de reconstruir el sentido que tiene para los actores que las realizan.

Otro rasgo de la racionalidad se refiere a su carácter situado, lo que significa que toda racionalidad está enmarcada en un contexto socio histórico, 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.

Para Latorre N. (2004, 2009), la teoría de la elección racional permite comprender las razones que los docentes ponen en juego en un contexto específico, y que están en la base de las acciones que realizan y las relaciones que establecen los actores educativos, así como los marcos referenciales de sentido en que éstos se sitúan. Para ello se requiere situar a las prácticas pedagógicas como objeto de estudio en un nivel donde la comprensión de su sentido y finalidad se articula con los vínculos existentes entre las acciones efectuadas, sus objetivos y sus efectos; esto es, en sus niveles de coherencia/incoherencia interna y con el contexto en el cual dichas prácticas están situadas.

El modelo conceptual de García-Cabrero, Loredó y otros sobre la Práctica Docente.

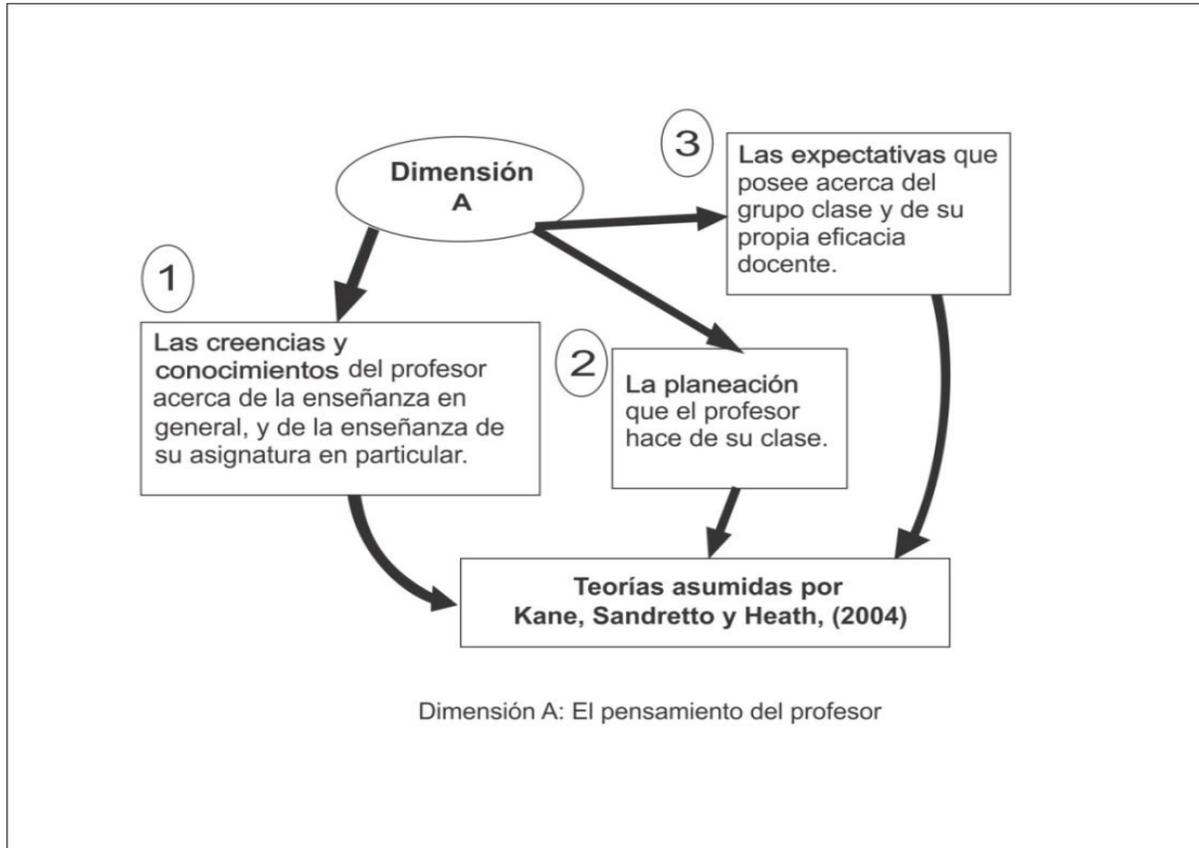
García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monrroy & Reyes (2008) han fundamentado un enfoque conceptual sobre la práctica docente en el que la definen como: Procesos Educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, y que incluyen la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el alumno y el profesor.

Estos autores plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa; esta última la definen como conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos: se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida por las lógicas de gestión y organización del centro educativo.

El modelo que presentan estos autores considera que el análisis y la evaluación de las acciones docentes debe realizarse en momentos correspondientes al antes y después de la intervención didáctica en las aulas, a saber:

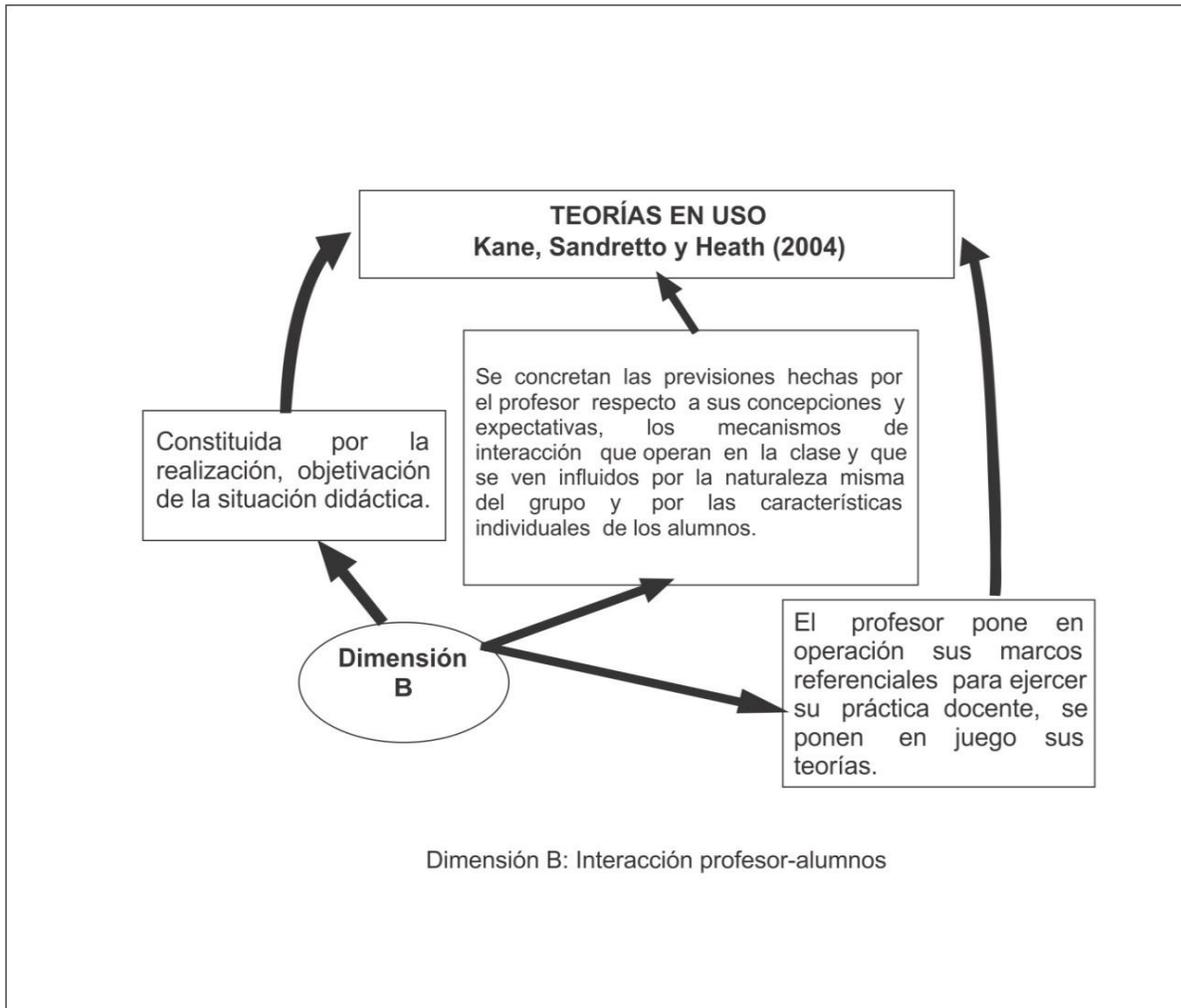
1. El pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza.
2. La interacción educativa dentro del aula.
3. La reflexión sobre los resultados alcanzados en el contexto de lo ocurrido en los dos momentos previos.

Figura 1. Dimensión de la Práctica Docente correspondiente al Pensamiento del Profesor.



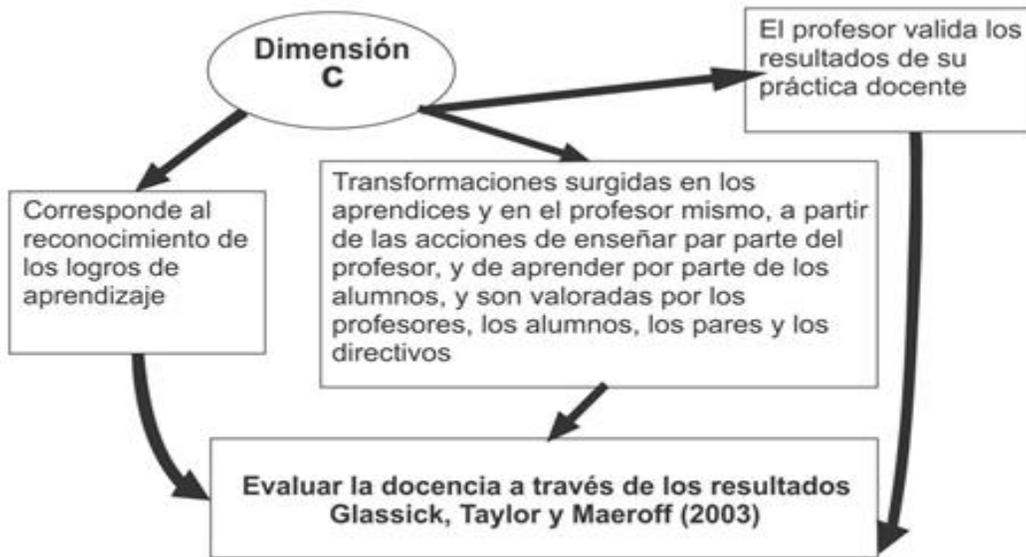
Fuente: García-Cabrero & otros (2008).

Figura 2. Dimensión de la Práctica Docente correspondiente a la objetivación de la situación didáctica.



Fuente: García-Cabrero & otros (2008).

Figura 3. Dimensión de la Práctica Docente correspondiente a la reflexión y evaluación de logros de aprendizaje.



Fuente: García-Cabrero & otros (2008).

Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan forman parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa. Por lo que estos autores concluyen, que la práctica docente se concibe como un conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos en función de determinados objetivos de formación que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Resulta conveniente desarrollar programas de evaluación y formación docente que partan del trabajo reflexivo de los profesores acerca de su acción docente con la finalidad de que propongan mejoras a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con esto dicen que se puede superar una

visión del estudio de la práctica educativa enfocada a aspectos operativos y comportamentales, y tener acceso a una comprensión situada de la docencia (García- Cabrero & otros, 2008), en donde se incluya la formación resultante de la evaluación realizada por los alumnos, las propias ideas que los maestros tienen de sí mismo (auto-evaluación) y la evaluación de pares; esta suma de elementos integraría las evaluaciones consideradas a fin de transformar la práctica del docente; por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Por su parte, Zabala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos; por ello, es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, ya que es una parte inseparable de la actuación docente.

Las conclusiones, que hacen estos autores mencionados, busca recuperar resultados sobre la práctica educativa e incorporar una postura sobre la evaluación de la docencia, en la que se considera necesario vincular la evaluación y sus diferentes dimensiones con el desarrollo profesional del docente, lo cual se desea cambiar las formas tradicionales de evaluación de la docencia a través del trabajo reflexivo de los profesores.

El conocimiento profesional de los docentes es un enlace de concepciones, creencias, práctica, etc., que se construye como resultado de un proceso complejo de adaptación a la cultura escolar, a la estructura del puesto de trabajo, a los referentes disciplinares del currículo y al modelo educativo concreto de una institución particular, entre otros factores.

Breve aproximación al Enfoque de la Formación por Competencias.

Las competencias del educando se deben considerar como las metas a ser alcanzadas dentro del modelo educativo, donde el docente es quien día a día puede potenciar y valorar los niveles de alcance que ellos van logrando; si el docente tiene claro qué competencias se esperan del educando, un núcleo de trabajo o toda la sección del modelo podrá dirigirlos en esa dirección. Esto implica que el educando debe aprender a aprender, de manera tal que se vea así mismo como una construcción continua y permanente, ya que la producción de conocimientos es constante y cada vez más acelerada y cambiante (Frade, 2009).

La autora de este trabajo asume como competencias la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y a la inclusión de la disposición para aprender, además del saber cómo, posibilitándose que el educando pueda generar un capital cultural o desarrollo personal; un capital social que incluye la participación ciudadana y un capital humano o capacidad para ser productivo. Las competencias deben ser consideradas como parte de la capacidad adaptativa cognitivo, conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos socio históricos y culturales concretos, lo que implica la adecuación entre el sujeto, la demanda del medio.

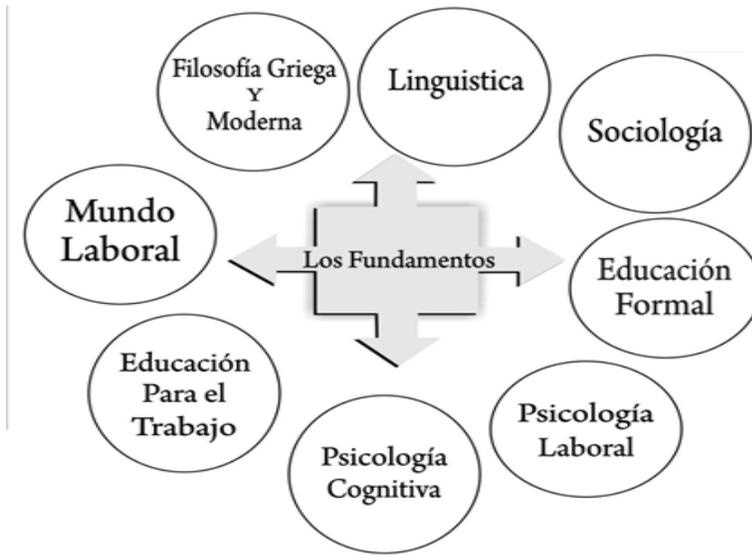
Chomsky (1970, citado en Tobón 2013) propuso el concepto de Competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo (uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas). A partir de esto, el concepto de competencias comenzó a tener múltiples desarrollos, críticas y reelaboraciones, tanto en la lingüística como en la psicología (conductual y cognitiva en la educación). En la propuesta de Chomsky, al considerar las competencias como algo interno en la línea de la conducta, lo que pasa hoy en día es que no hay un sólido modelo conductual de las competencias y se sigue basando en el comportamiento observable, efectivo y verificable.

Para llegar al concepto fundamental de las competencias, es necesario partir de un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico; concibiéndolas como procesos complejos que las personas ponen en acción para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer, observar, explicar, comprender y analizar, es un saber hacer desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano.

Siguiendo con Tobón en su concepto del pensamiento complejo considera que las competencias parten desde la autorregulación personal, buscando un diálogo con los requerimientos sociales y empresariales con sentido crítico y flexibilidad dentro del marco de un proyecto de vida en sociedad; perspectiva que reivindica lo humanístico, pero sin desconocer el mundo de la producción.

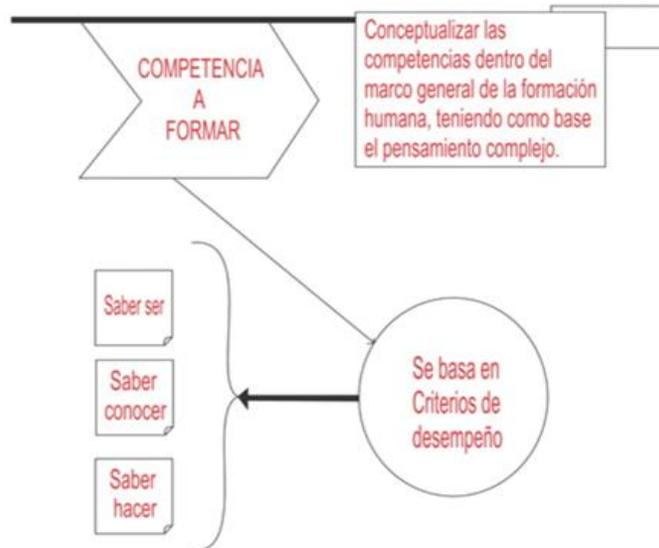
Tobón, también considera, siguiendo a Morín, que el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana lo que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, y es lo que ha imposibilitado al ser humano aprender; esto significa que es necesario restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté, tome conocimientos y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común como todos los humanos. En los siguientes esquemas, Tobón sintetiza su teoría del Enfoque por Competencias, que se basa en la integración de los siguientes fundamentos:

Figura 4. Fundamentos del Enfoque por Competencias desde la perspectiva compleja.



Fuente: Tobón (2013).

Figura 5. Conceptualización de las competencias con base en el Pensamiento Complejo.



Fuente: Tobón, 2013.

Figura 6. Categorías del Enfoque Socio Formativo-Complejo de las Competencias.

Nombre	Enfoque Tradicional	Enfoque Socio-formativo-Complejo.
Didáctica	Escuela activa. Procedimientos uniformes para todos los estudiantes. Exposición docentes	Método de trabajo por proyectos, Talleres, pasantías formativas.
Evaluación	Procedimiento para determinar los avances en la formación de conocimientos.	Se da énfasis a la valoración para la formación humana. Se valora el saber ser, conocer y hacer.
Docente	El docente planifica, ejecuta y evalúa.	Promueve la formación del proyecto ético de vida. Promueve la formación de competencias de autoplanificación, ejecución y valoración continua, mediante estrategias afectivo-motivacionales, cognitivas y actuacionales.

Fuente: Tobón, 2013.

Otro modelo es el enfoque Integrador, Holístico o Complejo de la Formación en competencias humanas de manera integral, a partir de la interconectividad de los procesos intelectuales-cognitivos, motivacionales, efectivos y ejecutivos- autorreguladores, que caracterizan cualquier acción humana. Esta perspectiva asume al individuo y su desempeño efectivo en su totalidad, concebido como un proceso a lo largo de toda la vida, que es perfectible y reestructurable en esa trayectoria, acorde con las transformaciones científico técnicas y sociales que provocan nuevos requerimientos de abordaje de situaciones compleja.

La práctica Docente en el Enfoque de Competencias.

En la medida que el profesor se identifique como un verdadero profesionalista de la educación y que tenga una concepción de su labor esencialmente intelectual, entonces dedicará toda su atención a la planeación, ejecución y evaluación de su práctica docente; que en este caso, es un modelo nuevo a través del Enfoque por Competencias que se da en la Unidad Académica de Enfermería no.4 Taxco, Guerrero.

Pérez Mora (2011) plantea que el futuro y el papel de las universidades en América Latina están en manos de los académicos, debido a que son los actores centrales de su quehacer, tanto en el ámbito individual como colectivo. Se trata de “aprender a enseñar”, “para eso se requieren de espacios, de decisión colegiada, periodos de trabajo, y lo más importante, que la investigación educativa forme parte de su trabajo docente”. Este autor plantea una investigación educativa que llegue a las aulas, que involucre a profesores y estudiantes, porque los cambios se darán inevitablemente mediante esas dos acciones esenciales de todo proceso educativo.

Ponce Grima, experto en educación, sugiere que la formación de un profesor- investigador que evalúe su práctica mediante la investigación acción en el contexto real de su desempeño cotidiano, el objetivo central sería el de mejorarlo mediante la reflexión sistemática. Se trata entonces de un proceso de autoreflexión, a la vez técnico, práctico y crítico de parte de un profesional de la educación reflexivo, consciente de su rol social, en tanto educador que analiza su praxis desde su práctica “en un diálogo abierto con la teoría”, dicha práctica reflexiva crítica le permite tomar conciencia de las condiciones y determinantes sociales y políticos de su práctica, y esto lo conduce a una mayor autonomía.

El profesor reflexivo entenderá la importancia estratégica de una evaluación integral, tanto cualitativa como cuantitativa del esfuerzo y progreso de cada uno de los estudiantes, tomando en cuenta su historia particular; es decir, sus condiciones reales de estudio, sus antecedentes personales, familiares y culturales, ya no solo puede limitarse a evaluar resultados al final de su curso.

El proceso mismo de aprendizaje, el progreso del estudiante en el dominio de determinadas competencias, su esfuerzo y dedicación son indicadores que reflejan algunas de sus características personales, y esto hace que se augure un profesionista tenaz y responsable, además de competente,

y esta dimensión humana del proceso de formación debe estar en el centro de atención del profesor reflexivo y comprometido.

El profesor, como un verdadero profesional de la educación, propiciará situaciones de aprendizaje favorables que respondan a las posibilidades, necesidades y expectativas del grupo, mediante la observación y el diálogo, guiado por la búsqueda de la integración de cada uno de los estudiantes que lo conforman, porque el aprendizaje, si bien es un proceso individual, tiene una dimensión colectiva de suma importancia: se aprende juntos; esto lo podemos llamar aprendizaje social.

El profesor puede aprender de sus alumnos, si sabe observarlos a profundidad y dialogar con ellos.

Un profesor altamente motivado estimulará a sus estudiantes para que ellos también descubran su propia motivación para aprender.

Hoy en día para enseñar con el Enfoque por Competencias se requiere de ciertas competencias docentes, porque la pedagogía constructivista exige un nuevo rol de parte del profesor como facilitador del aprendizaje.

Algunos expertos señalan las siguientes competencias como las más relevantes de un profesor constructivista:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de contenidos.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.
- Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
- Relacionarse constructivamente con los alumnos.
- Trabajar y enseñar a trabajar en equipo.
- Evaluar los procesos pedagógicos para mejorarlos.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión docente.
- Implicarse institucionalmente.

Las cuatro primeras competencias se refieren a la capacidad cognitiva y metacognitiva del docente (como razonamiento lógico y conciencia lógica), las siguientes se refieren a una mera reflexión consciente de su práctica profesional.

A manera de resumen, la formación de competencias exige al profesor facilitador que manifieste sus capacidades docentes en la práctica, que esté consciente de su nuevo rol en una relación horizontal y de diálogo con los estudiantes, y que esté permanentemente atento a sus acciones mediante la autoobservación con el fin de aproximarse lo más posible a las exigencias del aprendizaje significativo, poniendo siempre en el centro de interés al estudiante; el docente debe incluir en sus metas el desarrollo de sus competencias personales en una práctica reflexiva y con evaluaciones formativas, superando los exámenes tradicionales. En este contexto pedagógico, el profesor planeará sesiones en el aula, activas y participativas, recordando siempre que el aprendizaje es un proceso gradual de construcción personal y colectivo (Fernández, 2005, p. 311). Además, para que los estudiantes tengan una participación activa, tienen que ser motivados, y al igual que sus profesores deben tener una motivación intrínseca propia no extrínseca (externa), como lo puede ser la calificación o la aprobación del curso.

Es importante mencionar en cuanto a la introducción de la tecnología en la planeación de las actividades de aprendizaje, que es obvio que la televisión, la computadora y el internet permitan al profesor ampliar sus recursos, dinamizar los aprendizajes, involucrar a los estudiantes en un proceso de formación y crear ambientes de aprendizajes motivacionales.

El modelo de Educación basado en Competencias implica un cambio significativo en el rol del docente y existen diversos enfoques para conceptualizar dicho cambio que se centran en las competencias docentes, los que orientan a las prácticas y que aluden al rol o función del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La perspectiva de las Competencias Docentes se expresa en diversos enfoques de la política educativa centrados en la categoría de Competencia, y plantea que el docente deseado o el docente eficaz es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, reflexivo, profesor investigador, intelectual transformador (Torres, 1999, p.2).

Autores como Torres (1999) consideran que la utilización de las competencias docentes como categoría comprensiva de la formación del profesor es insuficiente. Encasillar el aprendizaje docente en la formación docente relega el concepto de aprendizaje permanente, al que esta autora considera un constructo más amplio y abarcador que el de educación permanente como una realidad y una condición esencial de la docencia.

La necesidad de considerar la centralidad del aprendizaje docente como un proceso continuo es esencial, señalándose la necesidad de transformar el sistema escolar como condición de la propia formación y de la calidad docente. La formación de recursos humanos en educación debe ser una inversión y una tarea de largo plazo, dentro de la cual la propia formación docente sea pensada como una estrategia que supere la mentalidad cuantitativa y de corto plazo.

En tal sentido, Torres (1999) considera importante incluir la Práctica Pedagógica como categoría comprensiva de la calidad de la docencia. La reflexión crítica y la sistematización de la práctica permitirían a las universidades fungir como “facilitadores” del aprendizaje docente sobre su propia práctica y no solamente como instructores.

Esta autora considera que la Formación Docente no puede analizarse de manera aislada de otras dimensiones como la remuneración, la valoración social y las condiciones institucionales, señalando la necesidad de una visión sistemática de la política y el cambio educativo (Torres, 1999).

La perspectiva constructivista aporta un sustento profundo a la conceptualización de este cambio de función docente y sus implicaciones.

Magalys Ruiz Iglesias (2005) ha realizado relevantes aportes a la comprensión de los cambios significativos de la labor del maestro en el marco del Enfoque por Competencias. Algunos de estos cambios son los que a continuación se enuncian:

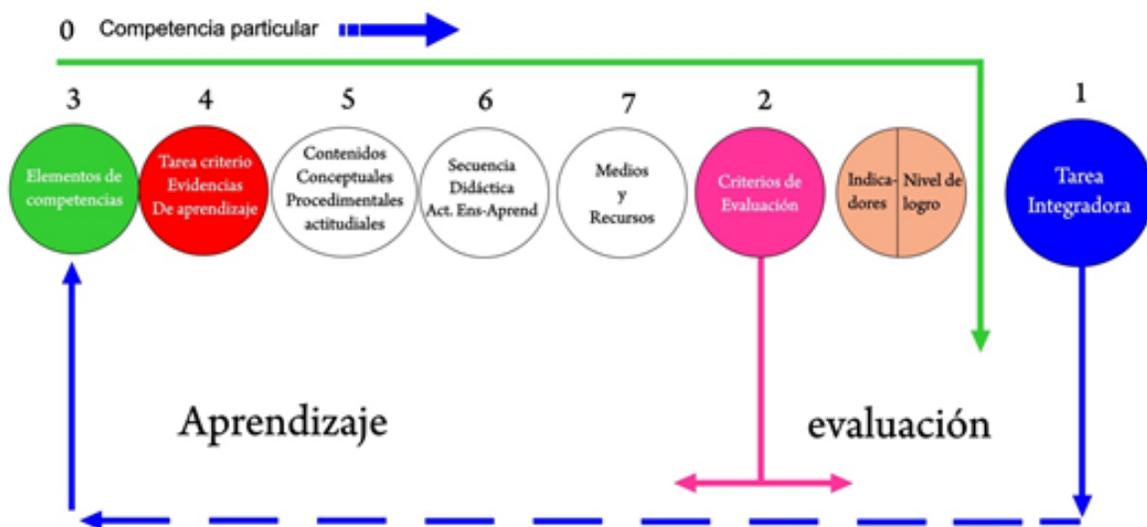
- El docente debe realizar un diagnóstico inicial que le permita profundizar en los factores o elementos que afecta el potencial de aprendizaje.
- La intervención del docente ha de profundizar en el desarrollo de las funciones superiores (lenguaje e inteligencia).
- La práctica pedagógica ha de atender a la relación entre lo individual y lo social, para lo cual debe apoyarse en un verdadero aprendizaje cooperativo, que rebase la concepción de trabajo en equipo, donde aparentemente se persigue lo colectivo pero en realidad predomina la visión individualista y competitiva.
- Ha de potenciarse la memoria comprensiva sobre la memoria mecánica.

Dentro de lo más relevante de este Enfoque por Competencias en la práctica docente, la autora incluye la Planeación y la Evaluación. En cuanto a la Planeación Didáctica, Ruiz Iglesias ha desarrollado el modelo de “Escuadra Invertida”, que representa un aporte considerable a la implementación de este enfoque pedagógico. El nombre de escuadra invertida obedece a la inversión en el orden de los componentes tradicionales de la planeación didáctica. Este modelo representa gráficamente los cambios estructurales que considera la autora deben realizarse en la implementación áulica del enfoque de la formación por competencias; en este caso, a partir de la competencia a desarrollar, el eje de la organización del proceso pedagógico didáctico es la tarea integradora y la determinación de la ejecución competente a lo cual se subordinan los contenidos.

El tránsito de la planeación tradicional a la planeación por competencias supone, según Ruiz Iglesias (2010), algunos señalamientos relevantes:

- Dar contenido al problema de la realidad que se requiere resolver.
- Atender la relación entre competencias genéricas y específicas.
- Cambio de eje en la planeación didáctica: enseñar, aprender, evaluar.
- Articulación entre todos los componentes.
- La competencia específica, la tarea integradora y los criterios de evaluación como punto de partida de la Planeación Didáctica.

Figura 7. Planeación Didáctica en el Enfoque de Competencias: La escuadra invertida.



Fuente: Ruiz Iglesias, 2005.

Desde esta perspectiva, estos autores señalan que el perfil de egreso se convierte en la materia prima de la planeación; lo que el maestro diseñe para que sus alumnos se apropien debe estar en congruencia con una parte de ese perfil de egreso, ¿el tema?, ¿la asignatura? ¿El contenido?, pasa a ser un insumo, un consumible generador de la parte conceptual de la competencia, el simple

pretexto, sólo el vehículo para desarrollar la competencia que exige el programa, y por ende, el perfil de egreso.

De igual forma, Díaz Barriga ha fundamentado los sustanciales cambios que implican las configuraciones didácticas en el Enfoque de Competencias. La construcción de una secuencia tiene como punto de partida una serie de aspectos formales que emanan del plan de estudios, pero particularmente del programa en el que se inscribe. Puede ser materia, asignatura, módulo, unidad de aprendizaje o la denominación que el currículo establezca para el trabajo docente, pero lo fundamental es construir secuencias didácticas a partir de algún elemento/problema de la realidad, cuestión que ayudará al docente a crear una interrogante, un enigma que brinde sentido al acto de aprender.

La estructura de la secuencia didáctica debe integrarse con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades, las que son conveniente que encuentren sentido a través de un problema eje o un proyecto que permite organizar la estructura de secuencias que se desarrollan en un curso, y contar con elementos para realizar la evaluación en su dimensión formativa y sumativa.

La elaboración de una secuencia didáctica se encuentra inscrita en el marco de un proceso de planeación dinámica, en la que todos los elementos de una planeación se afectan entre sí. Su punto de partida es la selección de un contenido de una competencia (en el marco de la propuesta que tiene el programa de estudios en su conjunto) y la determinación de una intención de aprendizaje de ese contenido, expresada en términos de objetivos, finalidades o propósitos de acuerdo a la visión pedagógico-didáctica de cada docente.

A partir de ello se avanza en dos líneas simultáneas: qué resultados se espera obtener de los alumnos, lo que apunta hacia la construcción de acciones de evaluación, y qué actividades se pueden proponer para crear un ambiente de aprendizaje donde se puedan ir trabajando esos resultados (Díaz Barriga, 2013).

Por otra parte, las prácticas evaluativas constituyen uno de los grandes cambios del modelo tradicional al Enfoque de Competencias, que como acertadamente es señalado por Ruiz Iglesias (2005) al plantear: “Cualquier innovación en las prácticas pedagógicas es eficaz si parte de innovaciones en las prácticas de evaluación; innovaciones que partirán de un proceso analítico-sintético, relacionado y generalizado en torno del par dialéctico existente entre la función social de la evaluación y la función pedagógica” (p.92).

En resumen, el rol del docente tradicional comúnmente ya formado en el ámbito educativo en nuestro país requiere de una continua formación en el ámbito de las competencias, y sobre todo, cambiar su concepción de docente a facilitador del aprendizaje de los alumnos y saber preparar al alumno para su profesión como primer elemento de esa práctica docente, y fundamentalmente prepararlo para la vida como profesionista.

CONCLUSIONES.

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

El Enfoque de Competencias es positivamente valorado por el conjunto de profesores, 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.

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 disciplinares 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.

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.

La enseñanza en la unidad académica analizada sigue orientada a los procedimientos con escaso énfasis en los aspectos humanos y competencias sociales de los estudiantes. Se aprecia una orientación muy 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.

De todo lo anterior se 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. En dicho documento (UAGro, 2011) se precisa 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 proporcionar una atención de calidad utilizando como herramienta principal el proceso de enfermería en los diferentes campos de la práctica profesional (p.37).

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.

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.

Con todo este referente anterior, se 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, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Berger, P. & Luckmann, T. (1986). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
2. Carr, Wilfred (2002). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. 3ra. Ed. Madrid: Morata.
3. 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>

4. Frade, Laura (2009). 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>
5. Fernández March, Amparo (2005). “Nuevas Metodologías Docentes”. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia.
6. Ferreiro Gravié, R. (1996). El Cognitivismo y el Constructivismo. En: <http://www.monografias.com/trabajos14/cognitivismo/cognitivismo.shtml>
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.
8. González, Maura (2013). Aprendizaje por Competencias. Un reto Educativo para la Escuela de Medicina en México. Vol. 3 No.3 (2013)- Revista Ciencias de la Salud uv.com/Revista Index. Php/mss/Article/view/104.
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. Habermas, Jürgen (2007). Verdad y Justificación, Editorial Trotta, Madrid.
11. Habermas, Jürgen (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
12. Hopenhayn, Martín (2002). El reto de las Identidades y multiculturalidad. Pensar Iberoamérica, Revista de Cultura. Tomado de: <http://www.red-redial.net/referenciabibliografica-39593.html>

13. 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.
14. Latorre Beltrán, Marcos Antonio (1992). La reflexión en la formación del profesor. Tesis en opción al Grado de Doctor en Educación. Universidad de Barcelona.
15. 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&lng=pt
16. Latorre, Marisol (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. Revista Pensamiento Educativo, Vols. 44-45, 2009.
17. Lutz, Bruno (2010). La acción social en la teoría sociológica: una aproximación. Argumentos UAM-X, Nueva época 23 (64). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n64/v23n64a9.pdf>
18. Ormrod J. E. (2003) Educational Psychology Developing-Learners 4th Edition. www.sci epub.com/reference/67421
19. Pérez Mora, Ricardo (2011). Mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual. México: UAG.
20. Ruiz Iglesias, Magalys (2005). Enfoque metodológico para la formación de competencias desde el ámbito educativo: cómo concretar una alternativa para la relevancia educativa.
21. Ruiz Iglesias, Magalys (2010). La evaluación basada en competencias. Recuperado de: http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/mag_competencias.pdf
22. 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.

23. Torres, Rosa María (1999). ¿Nuevo rol docente? Qué modelo de formación para qué sistema educativo. Autoeducación, N° 55, Lima, IPP.
24. UAGro (2011). Plan de estudio de las escuelas de enfermería de la UAGRO. <http://www.enfermeria4.uagro.mx/plane.pdf>
25. Weber, Max (2002). Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
26. Zavala, A. (2002) La Práctica educativa, cómo enseñar. Barcelona: Grao.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Alonso Alonso, Ma. Margarita (2013). Presentación. En: Alonso Alonso, María Margarita y Ruiz, Martha Nélide (2013). Educación por Competencias: Crítica y Perspectivas. México D.F: frontier Abierta, 2013.
2. Alonso Alonso, María Margarita (2014). La formación por competencias profesionales en las universidades: Decisiones teórico-metodológicas y retos en la implementación de un modelo. Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores II (1). Recuperado de: <http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/edici%20%99%80n-2013/ano-ii-publicacion-1-/>
3. Chiodelli Saluma, Nádia & Lenise do Pradob, Marta (2007). Educación continua en el trabajo: Nuevos desafíos para los profesionales de Enfermería. Investigación y Educación en Enfermería 25 (1), 100-105. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072007000100011

4. Díaz, Mario de Miguel (2005). Modalidades de Enseñanza Centradas en el desarrollo de competencias. Asturias: Ediciones Universidad de Oviedo. Recuperado de:
http://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
5. Mc Clelland, David (1973). Testing for Competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, No. 28, 1-14.
6. Farfán Flores, Pedro Emiliano, Pérez García, Irma Susana (2010). Competencias Profesionales Integradas. Una propuesta para la Evaluación y reestructuración curricular en la Educación Superior. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
7. Farfán, Pedro & Araceli López (2013). Competencias Profesionales Integradas. Enfoque, elementos y propuesta de un modelo para la educación superior. En: Alonso Alonso, Ma. Margarita y Martha Nélide Ruiz (2013). *Educación por Competencias: Crítica y Perspectivas*. México D.F; FronterAbierta.
8. Frola, Patricia & Velásquez, Jesús (2013). Manual práctico para el diseño de situaciones didácticas por competencias. 5ta. Ed. México: Frovel Educación.
9. García-Cabrero, B., Secundino N. & Navarro, F (2000). El análisis de la Práctica: consideraciones metodológicas, en: Rueda, M. & Díaz Barriga, F. (comps). *La evaluación de la docencia, perspectivas actuales*, pp.179-208. México: Paidós.
10. González Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de Educación* (8), 175-187. Recuperado de:
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2010/b15168074.pdf?sequence=1>

11. 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/>
12. Medina Moya, José Luis & Castillo Parra, Silvana (2006). La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva. Texto contexto – enfermería, 15 (2).
13. Medina Moya, José Luis & Prado, Marta Lenise (2009). El curriculum de enfermería como prototipo de Tecné: Racionalidad instrumental y tecnológica. Texto contexto – enfermería 18 (4): 617-26. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Jose_Medina14/publication/262776820_Nursing_curriculu_as_a_tejne_prototype_Instrumental_and_technological_rationality/links/554c62730cf29752ee7edf4f.pdf
14. Morín, Edgar (2009). Introducción al pensamiento complejo. SanJosé: Universidad para la Cooperación Internacional.
15. Perrenoud, Philippe (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y Razón Pedagógica. México: Colofón.
16. Pérez, Ángel, Sola, Miguel, Soto, Encarnación & Serván, Ma. José (s/f). La evaluación como aprendizaje. Córdoba: Junta de Andalucía.
17. Rueda Beltrán, Mario (2008). La Evaluación del Desempeño Docente en las Universidades Públicas en México. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, I (3). Recuperado de:
<http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789108>
18. Rueda Beltrán, Mario (2009). La evaluación del desempeño docente consideraciones desde el enfoque por Competencias: Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (2) disponible en: <http://www.scielo.org.mx/php?pid=S1607-40412009000200005&script=sciarttext>

19. Tobón, Sergio (2006). Las Competencias en la Educación Superior. Madrid: Editorial Universidad Complutense.
20. Tobón, Sergio (2006). Formación Basada en Competencias. Colombia: ECOE.
21. Zabalza, Miguel Ángel y Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2003). Las competencias docentes del Profesorado Universitario: Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
22. Torres-Barrera, Sara y Zambrano-Lizárraga, Elvia (2010). Breve historia de la educación de la enfermería en México. Revista Enfermería Instituto Mexicano del Seguro Social, 18 (2), 105-110. Tomado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2010/eim102h.pdf>

DATOS DE LA AUTORA.

1. Alicia Morales Iturio. Doctora en Educación, Máster en Enfermería y Licenciada en Enfermería. Profesora de Tiempo Completo de la Licenciatura en Enfermería, Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Guerrero.

RECIBIDO: 1 de agosto del 2017.

APROBADO: 21 de agosto del 2017.