

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE MONTERREY

UNIVERSIDAD VIRTUAL



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY**

“ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DEL CURRÍCULO POR
COMPETENCIAS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA, FACULTAD DE ENFERMERÍA”

TESIS PRESENTADA
COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO
DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

AUTORA: ANGÉLICA MARÍA OSPINA ROMERO
ASESOR: MAESTRO GERARDO A. RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

CHÍA, COLOMBIA.

MARZO DE 2006

“ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DEL CURRÍCULO POR
COMPETENCIAS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA, FACULTAD DE ENFERMERÍA”

Tesis presentada

por

Angélica María Ospina Romero

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRA EN EDUCACIÓN

Marzo de 2006

Índice

	Página
Capítulo 1. Planteamiento del Problema.	1
1.1 Antecedentes institucionales (reseña histórica).	1
1.2 Definición del problema.	3
1.2.1 Introducción al problema.	3
1.2.2 Preguntas de investigación.	4
1.2.2.1 Pregunta principal.	5
1.2.2.2 Preguntas subordinadas.	5
1.3 Objetivos	5
1.3.1 Objetivo general.	5
1.3.2 Objetivos específicos.	6
1.4 Justificación.	6
1.5 Contexto.	8
1.5.1 Datos de identificación.	8
1.5.1.1 Nombre legal de la institución.	8
1.5.1.2 Personalidad jurídica.	8
1.5.1.3 Instalación en su forma actual y domicilio legal.	9
1.5.1.4 Titular.	9
1.5.2 Características operativas.	9
1.5.2.1 Misión de la Universidad de la Sabana.	10
1.5.2.2 Visión de la Universidad de la Sabana	10
1.5.2.3 Misión de la facultad de Enfermería.	13
1.5.2.4 Visión de la Facultad de Enfermería.	13
1.5.2.5 Principios.	14
1.5.2.6 Identidad.	18
1.5.2.7 Propósitos.	19
1.5.2.8 Usuarios.	23
1.5.3 Características físicas.	23
1.5.4 Perfil socio-laboral de la Universidad de la Sabana.	24
1.6 Beneficios esperados	25
1.7 Delimitación y limitaciones de la investigación	26
Capítulo 2. Fundamentación Teórica.	27
2.1 La realidad de la Educación superior en Colombia.	27
2.2 Innovación educativa.	28
2.3 El currículo y la educación basada en competencias.	29
2.3.1 Definición de currículo.	30

2.3.2 Definición de competencia.	32
2.3.3 Currículo por competencias.	35
2.3.4 Currículo por competencias y flexibilidad.	37
2.3.5 Currículo por competencias y los modelos pedagógicos.	39
2.3.6 Evaluación por competencias, una mirada integral.	42
2.3.6.1 Técnicas e instrumentos para la evaluación por competencias.	44
2.3.6.2 La retroalimentación.	46
2.4 Perfil del profesor frente a la formación por competencias.	47
2.4.1 Motivar.	48
2.4.2 Programar estrategias de aprendizaje.	49
2.4.3 Orientar hacia el futuro.	50
2.5 La práctica docente.	52
2.6 Aspectos a tener en cuenta en el análisis de la práctica docente.	53
Capítulo 3. Metodológico.	57
3.1 Enfoque metodológico.	57
3.2 Método de recolección de datos.	58
3.2.1 Descripción de procedimiento.	60
3.2.2 Procesamiento de la información.	61
3.3 Definir el Universo.	62
Capítulo 4. Análisis de Resultados.	63
4.1 Categorización.	63
4.2 Triangulación.	66
4.2.1 Categoría 1. Programación de la asignatura; formalidad o realidad.	66
4.2.2 Categoría 2. Desarrollo de la clase; apropiación del conocimiento o repetición de errores.	73
4.2.3 Categoría 3. Proceso evaluativo; conclusión o continuidad.	79
Capítulo 5. Conclusiones.	84
Capítulo 6. Recomendaciones.	88
Referencias.	90
Anexos	93

Capítulo 1. Planteamiento Del Problema

1.1 Antecedentes Institucionales (Reseña Histórica)

Como se hace referencia en el plan de desarrollo (2005), en el año de 1967, San José María Escrivá, fundador del Opus Dei, animó a un grupo de educadores, profesionales y empresarios colombianos a crear una facultad de ciencias de la educación en donde se capacitaran los educadores como garantía de una mejor formación de la juventud colombiana.

Fruto de diversos estudios y como consecuencia de esta iniciativa, se creó el Instituto Superior de Educación -INSE- fundado por la Asociación para la Enseñanza, ASPAEN. Igualmente se aprovecharon las experiencias y logros acumulados por el Centro de Orientación Docente -COD- para dar origen al Instituto Superior de Educación, INSE.

De acuerdo con el plan de desarrollo (2005), el INSE inició actividades en agosto de 1971 con 19 estudiantes matriculados en el programa de Administración Educativa. Para el primer semestre de 1972, se dio inicio a los programas de Periodismo, Psicología Educativa y Bellas artes ofreciendo titulaciones de Experto -4 semestres-, Técnico -6 semestres- y Licenciado -8 semestres-. Paralelamente el COD continuó adscrito al INSE ofreciendo cursos vespertinos y de vacaciones para el ascenso de maestros al escalafón docente. En 1974, se puso en marcha el programa de Ciencias Sociales y Filosofía.

En 1975, el INSE innovó en su oferta académica con el sistema de educación semipresencial que combinaba cursos vacacionales presenciales y tutorías por

correspondencia para asignaturas teóricas. En 1977 se obtuvo la aprobación para dar inicio al programa profesional de Administración de Empresas.

Para 1978 el INSE había consolidado un prestigio con base en el desarrollo de sus programas académicos y logros institucionales lo que permitió adelantar estudios de factibilidad para su transformación en universidad, como se referencia en el documento del plan de desarrollo (2005).

El 14 de enero de 1980, el Ministerio de Educación Nacional, otorgó la personería jurídica y señaló la validez de los títulos proferidos por el INSE como la vigencia de las aprobaciones recibidas con anterioridad por sus programas.

Jurídicamente la Universidad de La Sabana asumió la forma de fundación y siguiendo la voluntad fundacional, solicitó al Opus Dei la orientación cristiana de la Universidad y la atención espiritual para las personas que libremente lo desearan.

En éstos veinticinco años se han constituido adicionalmente la Facultad de Educación, las Facultades, de Ciencias Económicas y Administrativas, de Comunicación Social, de Derecho, de Enfermería, de Ingeniería, de Medicina, de Psicología y el Instituto de la Familia, las cuales ofrecen treinta Programas académicos, doce de pregrado, de los cuales cinco están acreditados, quince de especialización en diferentes campos del saber y tres se ofrecen en convenio con otras entidades de Educación Superior.

En 1997 el Centro Nacional de Rehabilitación, Teletón, concedió, mediante convenio, la administración del centro a la Universidad de la Sabana por 30 años

prorrogables y que el 31 de octubre de 2002 se confirmó indefinidamente. Plan de desarrollo (2005).

Su primer Rector fue el Doctor Octavio Arizmendi Posada, a quien sucedió el doctor Rafael González Cagigas, el doctor Álvaro Mendoza Ramírez y a éste el actual Rector, el doctor Obdulio Velásquez Posada.

1.2 Definición Del Problema

Actualmente las reformas en la educación superior deben responder a las necesidades del mercado laboral y de la sociedad. Por esto, la Facultad de Enfermería de la Universidad de la Sabana, en el 2002, propuso el currículo basado en competencias. Después de cuatro años de reforma, se hace necesario analizar si la práctica educativa es coherente con la formación basada en competencias.

1.2.1 Introducción al problema

En la actualidad a nivel mundial se están viviendo fenómenos que marcan el comportamiento de las sociedades, modifican la cultura y las exigencias del mercado laboral y educativo. Aspectos como la globalización, el marcado uso de nuevas tecnologías, la sociedad del conocimiento, obligan a que las instituciones educativas modifiquen la forma de enseñar, se flexibilicen y formen individuos en competencias que abarquen los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que respondan a las necesidades del medio.

Desde hace algunos años en la educación primaria y secundaria en Colombia se ha venido trabajando en la formación por competencias, como se referencia en el

documento sobre revolución educativa y el plan de desarrollo del Ministerio de Educación (2002). Esta transformación también responde a un proceso de flexibilización que debe ser asumido por la educación superior en Colombia; como lo refiere Díaz (2002), se deben gestar modificaciones en los procesos académicos entre ellos la formación basada en destrezas, habilidades y desempeños frente a una formación centrada en competencias. Como consecuencia de esto, la Facultad de Enfermería de la Universidad de la Sabana ha formulado el programa educativo basado en competencias.

El problema es que después de más de cuatro años de haber implementado este modelo de formación aún no se ha determinado si la práctica educativa está respondiendo realmente a la instrucción basada en competencias o por el contrario es continuación de la labor anterior, pero con un nombre diferente. Además, cuando se inicia un nuevo proceso es aconsejable revisarlo para verificar si los individuos y los grupos están respondiendo adecuadamente como lo enuncia Huber (1999). Esta valoración facilita el análisis y la toma de decisiones frente al proceso y permite fortalecer las áreas en que se esté fallando.

1.2.2 Preguntas de investigación

A continuación se plantean las preguntas principales y subordinadas de la investigación, que según Polit y Hungler (2000), en los estudios cualitativos son el punto de partida y permiten explorar el fenómeno, restringiendo y orientando la búsqueda.

1.2.2.1 Pregunta principal

¿Cómo se evidencia en la práctica docente de los profesores del subcampo troncal de la Facultad de Enfermería de la Universidad de la Sabana la aplicación del currículo por competencias?

1.2.2.2 Preguntas subordinadas

¿El desarrollo de los programas de las asignaturas del subcampo troncal en la Facultad de Enfermería están planteados de acuerdo a la formación por competencias?

¿Qué metodologías han implementado los docentes del subcampo troncal en el planteamiento de las asignaturas por competencias?

¿Cómo llevan a cabo los docentes de la Facultad de Enfermería del subcampo troncal el proceso evaluativo en la formación por competencias?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar si el desarrollo de la práctica educativa de los profesores del subcampo troncal de la Facultad de Enfermería de la Universidad de la Sabana corresponde a la formación por competencias, con relación a la planeación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.3.2 Objetivos específicos

- Analizar si los programas que se vienen desarrollando en los cursos del subcampo troncal de la Facultad de Enfermería de la Universidad de la Sabana, corresponden a la formación por competencias.
- Analizar la metodología empleada por los profesores de Enfermería de los diferentes cursos del subcampo troncal frente a la formación por competencias.
- Analizar el desarrollo del proceso evaluativo de los cursos del subcampo troncal y su correspondencia con la formación por competencias.

1.4 Justificación

A nivel mundial se han suscitado cambios que han afectado las diferentes esferas de la vida humana; aspectos como la globalización, la economía internacional, la sociedad del conocimiento, han propiciado cambios en todos los ámbitos, entre ellos la educación. Esta debe responder a la demanda de la sociedad y del mercado laboral, capacitando personas que tengan no solo los conocimientos necesarios, sino también las habilidades, actitudes y valores requeridos, como lo refiere Tobón (2004).

Es por esto, que en Colombia el Ministerio de Educación (2002), en el plan de desarrollo, hace referencia a la educación como un factor primordial, estratégico, prioritario y condición esencial para el desarrollo social y económico de cualquier conglomerado humano. De su cobertura y calidad dependen las posibilidades que tiene un país de competir en el concierto de las naciones. Si bien es cierto que en la última década se han realizado esfuerzos por mejorar, aún falta camino por recorrer.

Una de las metas del plan de desarrollo educativo (2002) es mejorar la calidad de la educación superior, para ello se promueve la adopción de nuevas metodologías en los diferentes programas, que respondan a la realidad laboral y productiva del país. Por esto, se propone realizar un seguimiento del cumplimiento de las competencias básicas que promuevan un mejor desempeño laboral y personal.

En concordancia con lo anterior, la Facultad de Enfermería de la Universidad de la Sabana inició la reforma curricular hace cuatro años. Respondiendo a las tendencias del medio laboral y a las sugerencias del Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior, ICFES y el ministerio de Educación Superior, que en el plan de desarrollo (2002), planteó el currículo por competencias.

El proceso se inició con los alumnos de primer semestre que ingresaron ese año, buscando que el acople al nuevo modelo se hiciera paulatinamente y diera tiempo a que todos los profesores manejaran el tema.

Un profesor que trabaje por competencias debe convertirse en un facilitador del aprendizaje y de acuerdo con Tobón (2004), esto implica centrar el aprendizaje en los estudiantes, involucrándolos en el proceso de construcción del conocimiento y de su propia autoevaluación.

En este proceso, se puede encontrar que los profesores adoptan metodologías distintas para desarrollar la práctica educativa frente al trabajo por competencias. Es por esto, que se hace necesario reflexionar si realmente el esfuerzo que se viene haciendo en la planeación, ejecución y evaluación cumple con los criterios necesarios para ser formación por competencias. A esto se le agrega el interés de profesores y directivos por

analizar y evaluar los procesos de enseñanza - aprendizaje con el fin de mejorar la práctica educativa. Además, como lo refieren Boyett y Boyett (1999), todo nuevo proceso requiere de organización, planeación y retroalimentación permanentes.

1.5 Contexto

A continuación se encontrarán algunos aspectos relevantes relacionados con la institución donde se realizará la investigación, como su nombre, personería jurídica, ubicación, características operativas, en donde se incluyen la misión, visión, propósitos, principios, identidad, entre otros. Esta contextualización permitirá relacionar adecuadamente el propósito de la reforma curricular de Enfermería con el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de la Sabana.

1.5.1 Datos de identificación

A continuación se encuentran el nombre legal de la institución, la personalidad jurídica, las instalaciones en su forma actual y domicilio legal y el titular de la institución.

1.5.1.1 Nombre legal de la Institución

“Fundación Universidad de la Sabana”

1.5.1.2 Personalidad jurídica

Según los estatutos de la Universidad de la Sabana (2002), la naturaleza jurídica es la de fundación. La personería jurídica le fue otorgada mediante la Resolución 130 del 14 de enero de 1980, del Ministerio de Educación Nacional. La Universidad es un

establecimiento privado de educación superior, sin ánimo de lucro, que desde su fundación busca descubrir y transmitir la verdad, con una visión cristiana del hombre. Para esta orientación la Universidad ha suscrito un convenio con la prelatura del Opus Dei.

1.5.1.3 Instalación en su forma actual y domicilio legal

La Universidad de La Sabana está ubicada en el municipio de Chía, Departamento de Cundinamarca, Colombia, al norte de la ciudad de Bogotá.

Limita con el monumento del Puente del Común y sus vías de acceso más importantes son la Autopista Norte; la vía a Chía, Cajicá y Zipaquirá y la autopista Zipaquirá - Bogotá.

La universidad cuenta con un total de 367.455 metros cuadrados de área del campus universitario.

1.5.1.4 Titular

El representante legal de la Universidad es el Rector, que actualmente es el doctor Álvaro Mendoza Ramírez. También podrán ejercer representación legal quienes sean autorizados por el Consejo Superior.

1.5.2 Características operativas

A continuación se enuncian la misión y visión de la Universidad de la Sabana y la Facultad de Enfermería, al igual que los principios, identidad, propósitos, usuarios y organigramas.

1.5.2.1 Misión de la Universidad de la Sabana

De acuerdo a lo establecido en el PEI (2000), La Universidad de La Sabana, es una Institución Civil de Educación Superior, que procura que profesores, alumnos y demás miembros del claustro universitario se comprometan libremente, en unidad de vida, con coherencia de pensamiento, palabra y acción, a buscar, descubrir, comunicar y conservar la verdad, en todos los campos del conocimiento, con fundamento en una concepción cristiana del hombre y del mundo, como contribución al progreso de la sociedad. Promueve el respeto a la dignidad trascendente de la persona humana y, en un ambiente de libertad responsable, propicia el perfeccionamiento integral de todos los miembros de la comunidad universitaria, con una atención personalizada y un ejercicio académico creativo, riguroso e interdisciplinario.

Fomenta, además, la realización del trabajo, vivido como servicio y medio para construir una sociedad justa, pacífica y solidaria.

Se relaciona con todos los sectores de la sociedad, y contribuye con legítimas soluciones a sus múltiples y complejos problemas, mediante un trabajo interdisciplinario, competente y solidario, resultado de la acción articulada de investigación y docencia, que mira al bien común, a la convivencia y cooperación entre los hombres, sin discriminación alguna, y al reconocimiento incondicionado de la vida humana, de la persona y de la familia en la sociedad.

1.5.2.2 Visión de la Universidad de la Sabana

De acuerdo con lo estipulado en el PEI (Proyecto educativo institucional, (2000), la Universidad proyecta su futuro, teniendo como punto de partida su realidad interna y las fuerzas externas que gravitan en el presente. El futuro que formula, afirma su Misión y expresa sus fines y aspiraciones, a mediano y largo plazo, así como la manera como espera ser reconocida.

Desde esta perspectiva,

Queremos hacer de la Universidad de La Sabana un foco del saber superior, de primer orden, al servicio de la persona, de la familia y de la sociedad. Queremos que "se formen hombres doctos con sentido cristiano de la vida.

Queremos una Universidad abierta a toda persona que desee acudir a ella para prepararse con competencia profesional; que valorando la rectitud de criterio y la coherencia de vida, con decisión de servicio a los demás, sea capaz de estimular, mediante su trabajo, la configuración de una sociedad más justa y más humana.

Queremos una Universidad en la cual se valore profundamente a la persona, sus necesidades y sus aspiraciones de desarrollo en todos los órdenes.

Queremos, igualmente, una Universidad en la cual todos los miembros de la comunidad académica se encuentren comprometidos con su misión y con sus propósitos.

Queremos una Universidad centrada en los profesores, que propicie la investigación y la formación humanística, científica, técnica y artística y pedagógica de los mismos. Unos profesores que gocen de permanentes oportunidades para su desarrollo y perfeccionamiento.

Queremos una Universidad en la cual todos sus profesores y empleados encuentren las oportunidades para su crecimiento personal y para su progreso laboral y los medios necesarios para una vida digna y holgada, para ellos y para sus familias.

Queremos una Universidad que cuente con alumnos de las más altas capacidades, convencidos de su proyecto académico, con capacidad crítica y con una visión adulta y responsable de la vida.

Queremos una Universidad abierta a todas las personas con las condiciones requeridas para la educación superior al nivel en que ésta se imparte en la Universidad, con independencia de sus posibilidades económicas.

Queremos una Universidad que, sin estar al margen de los condicionamientos y de la realidad en la que está inserta, se constituya en un permanente y válido interlocutor ante la comunidad académica y científica y ante los distintos sectores de la sociedad y de la cultura; que promueva la cooperación para el desarrollo de proyectos y programas conjuntos y el intercambio de talentos y de recursos.

Queremos una Universidad que sea faro que ilumine y que difunda, desde una perspectiva cristiana, un pensamiento seriamente estructurado en todos los campos del conocimiento.

Queremos una Universidad cuyo compromiso con el desarrollo del conocimiento aporte soluciones a los grandes problemas y contribuya a dar respuesta a las nuevas exigencias y necesidades de la sociedad.

Queremos una Universidad abierta a la transmisión del saber, dispuesta a dar las mejores oportunidades y que haga de la educación un proceso permanente y flexible.

1.5.2.3 Misión de la Facultad de Enfermería

Como se propone en el documento del plan de desarrollo (2005), en coherencia con la misión institucional, la Facultad de Enfermería de la Universidad de la Sabana se propone orientar el encuentro interpersonal dialógico de los profesionales de Enfermería y otras disciplinas para la búsqueda de la verdad, dentro de un profundo respeto a la libertad de los demás y vivencia de los más altos valores humanos.

Asume el compromiso con el desarrollo del conocimiento propio de la disciplina de enfermería partiendo de los conocimientos existentes para validarlos y para generar otros nuevos, que se apliquen al ejercicio profesional.

Propende además por la formación integral de los estudiantes con calidad científica, ética, moral y humanística centrada en el cuidado de la salud de la persona, de la familia y del grupo social, incorporando y aplicando modelos y teorías de enfermería.

Busca liderar la formación de profesionales de Enfermería que además de conocer la realidad de salud del país, sean capaces de relacionarla con los aspectos políticos, sociales, culturales y económicos, para proponer acciones transformadoras, tendientes al mejoramiento de la calidad de vida de la población, con una concepción humanística y cristiana del hombre y del mundo.

1.5.2.4 Visión de la Facultad de Enfermería

Como se enuncia en el documento del plan de desarrollo (2005), la Facultad de Enfermería de la Universidad de la Sabana, en cinco años será reconocida a nivel

nacional e internacional por su nivel académico e investigativo, en sus programas de pregrado y postgrado, los cuales responderán a las necesidades de salud de la sociedad. Sus egresados se desempeñarán en forma competente, liderando la gestión del cuidado y el trabajo en equipo, resaltando sus valores éticos y morales. El cuidado holístico se fundamentará en modelos teóricos de Enfermería que promuevan la salud de las personas, familias y grupos en el entorno en que se encuentre.

1.5.2.5 Principios

De acuerdo a lo establecido en el PEI (2000), los principios que fundamentan de manera permanente y universal la misión de la Universidad, dicen relación a su razón de ser, a su inspiración cristiana y a su identidad jurídica.

Por lo que atañe a la razón de ser de la Universidad, como tal, deriva de ella el principio de la búsqueda, descubrimiento, comunicación y conservación de la verdad, inspirado en la visión cristiana del hombre y del mundo.

La Universidad de La Sabana, atendiendo a la búsqueda y comunicación de la verdad, velará por:

- La articulación necesaria entre razón y fe.
- El diálogo permanente y el respeto por la discrepancia.
- La máxima apertura a la verdad, sin restricciones derivadas de escuelas, de definiciones en el campo de lo que es de suyo discutible o reevaluable, y sin limitaciones nacidas de las legítimas opciones adoptadas por las personas que trabajan en ella.

- La integración de los diferentes saberes, según la naturaleza, extensión y complejidad de su objeto y método propio, siempre en el marco del rigor y de la honestidad intelectual, en un ejercicio multidisciplinar y transdisciplinar.
- La universalidad, de manera que la pluralidad de las personas y la diversidad de los saberes se articulen en torno al conocimiento de la realidad.
- La libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, dentro de las exigencias de la verdad y del bien común y en el marco de la rigurosidad científica y de la responsabilidad moral, tanto personal como social.
- La disponibilidad del apoyo de los más avanzados medios de investigación, docencia y proyección social.

La Universidad de La Sabana, atendiendo a la inspiración cristiana del hombre y del mundo, deberá velar por:

- El respeto a la dignidad trascendente de la persona.
- La defensa incondicionada de la vida humana.
- La promoción de la familia, como institución primaria de la sociedad.
- El respeto a la libertad de las conciencias y el fomento del ejercicio de la libertad responsable, manifestada en la coherencia de pensamiento, palabra y acción.
- La justa convivencia y la cooperación entre los hombres, siempre ordenadas al bien común.
- La realización del trabajo y del estudio, como medios de perfeccionamiento personal y social, de crecimiento y trascendencia del hombre.

- La vigencia de una actitud positiva y optimista ante el mundo, es decir, el reconocimiento de la dimensión creada del orden físico y natural y de su providencial ordenación al ser y al obrar del hombre.
- El respeto por la conservación y el buen uso de la naturaleza.

Atendiendo a su identidad jurídica y en virtud de su autonomía, la Universidad declara su calidad de institución civil y su condición de obra de apostolado corporativo del Opus Dei:

Dado su carácter, la Universidad de La Sabana se asienta en el principio de la autonomía, que significa capacidad de darse a sí misma normas y de gobernarse con base en ellas. La Universidad tiene autonomía, porque la búsqueda de la verdad y el compromiso con ella precisan de libertad; porque es capaz de reconocer y de querer su identidad, sus propios fines, y de discernir y adoptar los medios que le permitan alcanzarlos. La Universidad debe proveerse, mediante su estructura y sus reglamentos, de los medios necesarios para garantizar la consecución de sus fines. Sus profesores, estudiantes y el personal administrativo, deben identificarse con la promoción y la defensa de su identidad.

El carácter civil de la Universidad de La Sabana viene dado porque son personas civiles quienes, bajo su responsabilidad, la han promovido, la dirigen y la administran de acuerdo con las leyes civiles del país.

En cuanto a su condición de obra de apostolado corporativo del Opus Dei, la Universidad de La Sabana es plenamente autónoma; la Prelatura del Opus Dei asume

únicamente la responsabilidad de su orientación cristiana. No es, por tanto, la Universidad confesional, es decir, no es oficial ni oficiosamente católica.

La autonomía de la Universidad, es responsable, es decir, ella debe dar cuenta, ante todo a sí misma, en el marco de un proceso permanente de reflexión y de autoevaluación, y luego a la entidad fundadora, a la comunidad científica, a la sociedad y al Estado, de la coherencia y calidad de su proyecto educativo.

Como consecuencia de todo lo anterior, la Universidad se compromete a:

- La constante atención y formación de los profesores, al entender que ellos son el centro mismo de la vida universitaria, lo permanente en ella y cuyo trabajo deberá crear la impronta que permita a la Universidad cumplir con su Misión.
- La consolidación de un cuerpo docente, en el que la mayoría de los profesores tengan dedicación completa y exclusiva, de manera que hagan de la vida académica su vocación profesional. No obstante lo anterior, mantendrá la participación limitada de profesores externos y de conferencistas que compartan con la comunidad universitaria sus experiencias.
- El ejercicio de la asesoría académica a cargo de todos los profesores de planta, como un medio constante de atención personalizada a todo estudiante de la Universidad.
- La vigencia del régimen de decisión colegiada en su gobierno, en los diferentes niveles de su estructura, como modalidad propia de participación en las decisiones de la Universidad.

1.5.2.6 Identidad

De acuerdo con el PEI (2000), la Universidad de La Sabana, en su condición de Universidad, es una comunidad de personas vinculadas por el fin participado del crecimiento desinteresado del saber superior, gracias al cual se constituye una comunidad de saberes.

En tanto el conocimiento es un bien, difusivo como todo bien, se impone una comunicación que se traduce en una tarea académica.

Así, mediante la investigación y la docencia, la Universidad se proyecta, con vocación de servicio, en los distintos sectores de la sociedad.

La universalidad, que es una de sus notas esenciales, articula, de conformidad con la unidad de lo real, la necesaria coherencia de los fines que orientan la misión de la Universidad con la singularidad de las personas, la pluralidad de sus posturas ideológicas o científicas y la diversidad de los saberes.

Entre sus notas esenciales se pueden resaltar:

- El encuentro interpersonal y permanentemente dialógico en la búsqueda de la verdad, dentro de un profundo respeto por la libertad de los demás y la aceptación de la importancia de todos los más altos y nobles valores de la humanidad.
- La apertura a lo positivo y el talante desinteresado de esta búsqueda;
- La universalidad de ella respecto de todas las ciencias, la técnica y las artes, y de todas las personas;
- La irradiación de su acción a la sociedad, al servicio de los hombres;

- La autonomía, entendida como requisito necesario para el cumplimiento de su misión.
- El estudio y el acomodo permanentes en todo cuanto no riña con sus principios, a la realidades del medio en el cual desenvuelve sus actividades.

La Universidad de La Sabana exige, en razón de su carácter institucional, una gestión y una organización administrativa eficientes, mediante las cuales la planeación y ejecución estructural y funcional de los medios se supedita y se encamina a la gestión académica y a los fines de la Universidad.

Este ordenamiento conceptual y práctico deberá regir la acción de su estructura administrativa. A su vez, la comunidad académica deberá ser consciente de las exigencias y limitaciones en los medios necesarios que soportan las finalidades de la Universidad.

1.5.2.7 Propósitos

La Universidad de La Sabana, de conformidad con su visión, deberá:

a. En relación con la investigación:

Conformar una comunidad de investigación del más alto nivel científico y sapiencial que, inspirada en una visión cristiana del hombre y del mundo, esté en condiciones de:

a. Consolidar académicamente a la Universidad, para que se halle en capacidad de responder a las exigencias de apertura de la sociedad actual.

b. Impulsar dinámicas de generación y de proyección del conocimiento, en todas las áreas del saber.

c. Hacer aportes a la solución de los problemas teóricos, prácticos, técnicos y estéticos que van apareciendo en la vida de los hombres y de los pueblos.

Consolidar la articulación investigación-docencia, mediante el desarrollo de procesos pedagógicos que estimulen el acercamiento sistemático al conocimiento, y el desarrollo de programas para la formación permanente de los profesores de la Universidad. Esta articulación implica el simultáneo ejercicio de la investigación y de la docencia.

Establecer planes institucionales de investigación que ofrezcan un equilibrio entre la investigación básica y la investigación aplicada; que incluyan una suficiente armonía entre lo teórico, lo estético y lo práctico, y que correlacionen a la investigación científica y técnica con la investigación en ciencias sociales, en humanidades y en artes creativas.

Consolidar redes, no únicamente inter-universitarias, sino también inter-institucionales, nacionales e internacionales, para el desarrollo conjunto de programas, líneas y proyectos de investigación.

b. En relación con la docencia:

Desarrollar, tanto en los docentes-investigadores, como en los alumnos, la capacidad de integrar los distintos niveles del conocimiento, teniendo como modelo la unidad de lo real.

Garantizar la rigurosa conservación, transmisión y ampliación del conocimiento,

y el permanente desarrollo en profesores y alumnos de los hábitos y habilidades encaminados al incremento del saber teórico, práctico, y técnico y estético.

Procurar la atención personalizada y la formación integral de todos los alumnos, en todos los programas que se ofrezcan en la Universidad.

Ofrecer programas de educación superior que respondan, adecuada y simultáneamente, a su misión, a las necesidades del país y a las tendencias globales de la educación.

Buscar que su comunidad de profesores, provista de las más altas titulaciones posibles, sea objeto de una formación y actualización permanentes, y que logre integrar los conocimientos propios de sus ciencias en una amplia visión cristiana del hombre y del mundo.

Promover el desarrollo de prácticas pedagógicas que estimulen el pensamiento autónomo y creativo de los estudiantes y su capacidad de innovación y de solución de problemas.

c. En relación con la proyección social:

Buscar que las acciones de proyección social se deriven de la articulación de los procesos de docencia e investigación.

Buscar que la formación que se imparte en ella esté claramente orientada hacia la promoción del hombre.

Privilegiar todo cuanto se refiera al fortalecimiento de la familia, en su condición de núcleo esencial de la sociedad.

Estimular el afán de servicio y el espíritu solidario en las personas vinculadas a la

Universidad.

Fortalecer las estructuras y funciones relacionales de la Universidad con los diferentes sectores de la sociedad, tanto a nivel nacional como internacional.

Propiciar la difusión del saber, mediante mecanismos acordes con los avances tecnológicos.

Ejercer una particular presencia de servicio en los municipios del sector norte de la Sabana de Bogotá, que corresponden a la actual ubicación de la Universidad.

Mantener un permanente contacto con sus egresados y una continua verificación del impacto de ellos en su medio social y profesional.

d. En relación con el bienestar universitario:

En el contexto de la misión de la Universidad, ésta deberá velar por el bienestar de toda la comunidad universitaria, ordenándolo a la plenitud de la persona, en forma tal que, desbordando la atención al bien vivir, se convierta en un bienestar perfecto, vinculado al desarrollo personal, que tiene también que ver con el bien ser y con el bien hacer. Este concepto debe respetar la singularidad de la persona, como miembro de la comunidad educativa, reconociendo y estimulando su creatividad, su libertad, su sociabilidad y su expresividad.

Se proyecta este bienestar a la salud física y psíquica, y a la satisfacción de las diferentes necesidades humanas, especialmente aquellas de carácter espiritual, cultural y social.

Busca la Universidad, por último, crear ambientes de estudio y de trabajo regidos por la cordialidad, el buen trato y el respeto por las ideas y las conductas de los demás.

1.5.2.8 Usuarios

- Prioritarios: 273 alumnos de la facultad de enfermería.
- Beneficiarios: usuarios de los servicios de salud y la comunidad de los sitios de práctica donde asisten los alumnos de la facultad, que contempla el régimen de seguridad social subsidiado y contributivo.

La Universidad de la Sabana cuenta con un gobierno colegiado que se distribuye como se muestra en los organigramas institucional (Ver anexo A) y de la Facultad de Enfermería (Ver anexo B). El máximo ente rector es el Consejo Superior para la universidad, y para la facultad es el Consejo de Facultad.

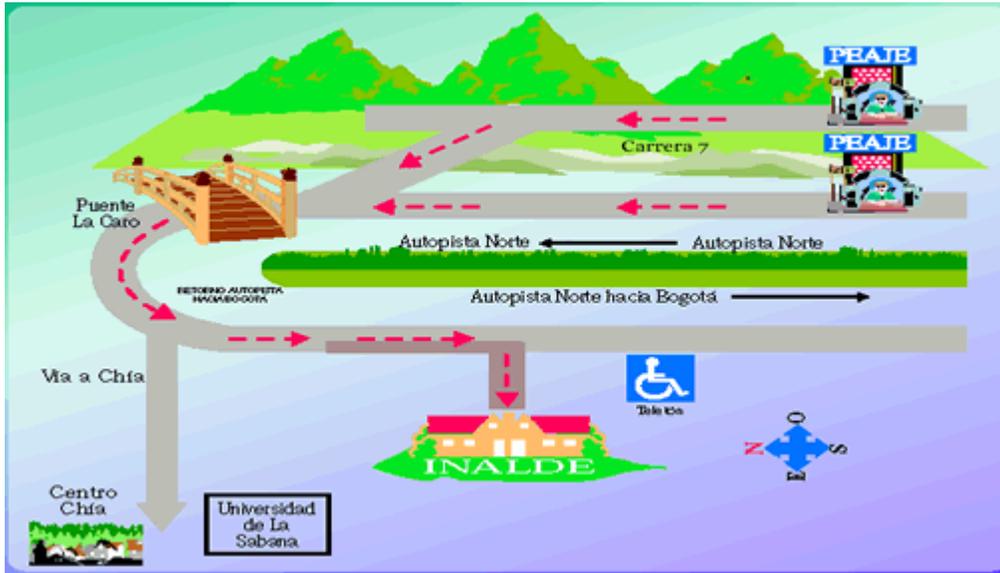
1.5.3 Características físicas

El Campus, que tiene una extensión de 60 hectáreas, cuenta con todos los servicios necesarios para ser un sitio ideal para el estudio y el esparcimiento.

Por su parte, el área de canchas deportivas, parqueaderos, plazas, y prados ocupa 231.426 metros cuadrados.

Las Facultades y dependencias, así como los diferentes sitios de estudio y práctica de la Universidad, están agrupados en 9 edificios, que son: Las Acacias (A), los Buganviles (B), los Cipreses (C), Edificio (D), los Eucaliptos (E1), Edificio (E2), Edificio Los Fresnos (F), Los Guadales (G), Edificio H, Biblioteca Octavio Arizmendi Posada, Casa del Lago (Bienestar Universitario), Casa del Bosque.

Accesibilidad (croquis de arribo)



Fuente: Universidad de la Sabana, página Web.: <http://www.unisabana.edu.co>

1.5.4 Perfil socio-laboral de la Universidad de la Sabana

De acuerdo con el informe institucional de acreditación (2005), la Universidad cuenta a la fecha con:

- 266 profesores de planta, de los cuales el 43 % tiene un título de maestría y/o doctorado.
- 647 profesores catedráticos.
- 29 líneas de investigación, 21 grupos registrados en la plataforma ScienTI, de los cuales 15 están reconocidos por Conciencias.
- 38 programas académicos, de los cuales 18 son de pregrado, 14 presenciales y 4 semipresenciales y 20 especializaciones.

- 5 programas de pregrado cuentan con acreditación de alta calidad, entre los que se encuentra Enfermería. Un programa acreditado internacionalmente por el CLAEP.
- 5644 estudiantes de pregrado y 815 de especialización.
- 19.496 graduados de programas de pregrado y 4.156 de programa de postgrado.
- 596 empleados no docentes, de los cuales 504 son de planta.
- 37 convenios internacionales vigentes y activos, para actividades de cooperación y movilidad académica de estudiantes y profesores.
- 15 aulas de cómputo, 29 laboratorios y talleres especializados.
- 341 convenios o acuerdos vigentes para las prácticas profesionales, sociales o de salud.

1.6 Beneficios Esperados

Con esta investigación se espera aportar un mayor conocimiento del desarrollo de la práctica educativa de los profesores que laboran en la Facultad de Enfermería de la Universidad de la Sabana, con relación al trabajo por competencias que se viene adelantando desde hace cuatro años.

Esta investigación quiere abrir un espacio de reflexión para conocer cómo se programan las asignaturas del subcampo troncal, qué metodología emplean en clase los docentes y cómo evalúan. Este análisis quiere favorecer en la facultad la toma de decisiones frente al proceso que se viene adelantando en la formación por competencias y a su vez, poder fortalecer las áreas que se encuentren más débiles.

1.7 Delimitación y Limitaciones de la Investigación

Como se enunció en el planteamiento del problema, la investigación tiene como tema central la formación por competencias y la práctica educativa. Se llevó a cabo en la Universidad de la Sabana, Facultad de Enfermería, en el primer semestre del año 2006, con los profesores de las asignaturas del subcampo troncal, correspondientes al campo de fundamentación profesional.

Estas asignaturas son la base de la formación de los alumnos para poder convertirse en profesionales de Enfermería que se dediquen al cuidado de la salud de las personas, colectivos o grupos. Por esta razón, se encuentran distribuidas una en cada semestre, con un número significativo de créditos académicos, para un total de diez asignaturas. Para efectos del estudio, no se tuvieron en cuenta los dos últimos semestres, porque este último año inició en el 2006, como parte de la reforma curricular que se comenzó a ejecutar en el 2002.

Los instrumentos se aplicaron a 8 profesores de cátedra y de planta, a 20 alumnos de segundo a octavo, se revisaron los 8 programas, y se realizaron 7 observaciones en el aula.

Entre las limitaciones del estudio se encontró poca colaboración de los catedráticos para la realización de las entrevistas, debido a su baja permanencia dentro del claustro universitario.

Capítulo 2. Fundamentación Teórica

2.1 La Realidad De La Educación Superior En Colombia

De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE (2002), la cobertura de la educación superior en Colombia aunque ha aumentado en la última década, continúa por debajo de los niveles internacionales; para el 2002 era del 20% para la población entre 18 y 23 años. Por el contrario se ha visto un aumento en la oferta privada, del 41% al 60%. También es de anotar que mientras el 9% de los jóvenes con menos ingresos pueden acceder a la educación superior, un 65% en los de mayores ingresos lo puede hacer.

Pero hay una paradoja que coexiste como se enuncia en el plan de desarrollo (2002) y es la insuficiente cobertura con el amplio número de cupos que no se utilizan. De acuerdo con el documento de la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN (2002), con relación a la oferta y la demanda, para el pregrado en el año 2000 se ofrecieron 414.790 cupos a primer curso, con un total de aspirantes de 556.448 de los que se matricularon 242.831, alcanzando un 58.5% de las matrículas.

Otra preocupación del ministerio de Educación Nacional es la calidad de la enseñanza. Actualmente solo un pequeño número de universidades cumple con los estándares más altos de calidad, entre las que se cuenta la Universidad de la Sabana.

Para mejorar la calidad del sistema educativo, el Ministerio adelanta programas básicos entre los que se cuenta el fomento del desarrollo de competencias. Una prueba de ello son los ECAES, Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, que

para enfermería son aplicados desde el 2003, en los que se evalúan las competencias profesionales requeridas.

Pero aun queda el interrogante sobre la pertinencia de la educación, en el mismo documento del plan de desarrollo (2002) se sugiere que el sistema de educación superior no está respondiendo en forma adecuada a las necesidades laborales y productivas del país, tanto es así que el Gobierno se compromete a apoyar a las instituciones educativas en su proceso de mejoramiento y gestión para asegurar que los educandos desarrollen las competencias básicas, profesionales, laborales y ciudadanas que consoliden los principios de convivencia, democracia y solidaridad.

Entonces, si el medio laboral evalúa por competencias, lo más coherente es que la formación se haga por competencias. Los currículos se deben formular de acuerdo a este modelo, aspecto que se debe hacer extensivo a la práctica educativa.

2.2 Innovación Educativa

La innovación según Romano (1990), citado por Huber (1999), debe ser vista como el uso de la misma para ofrecer un nuevo producto o servicio, o como la utilización de una idea nueva para resolver un problema (Kanter (1983) citado por Huber (1999)). Escudero (1987) refiere que la innovación en la educación ha de ser pensada bajo categorías sociales, políticas, ideológicas, culturales. Una definición de la innovación bajo estas categorías debiera obviar “aficiones” muy frecuentes a innovar por innovar, a la precipitación de reformas y falta de solidez, fundamentación y legitimación de las mismas. La innovación como categoría social, por el contrario, compromete en un

proceso de deliberación social, de concertación y de planificación, dirigido a reconsiderar los contenidos y orientaciones de los procesos educativos en un momento histórico dado, a la luz de los cambios sociales.

Bajo este supuesto Escudero (1987) enuncia que el cambio educativo debe responder a las coyunturas históricas de un país, el proyecto de cambio educativo ha de ser ampliamente debatido y avalado por todo el cuerpo social, y no relegado a las decisiones coyunturales de la clase política o la clase de los expertos y especialistas. Desde el mismo presupuesto, finalmente, innovar en educación requiere una fundamentación reflexiva, crítica y deliberada sobre qué cambiar, en qué dirección, cómo hacerlo y con qué política de recursos.

El mismo autor cita que la revisión de proyectos innovadores y la consiguiente identificación de diversos factores asociados con el buen desarrollo de los mismos, han dado pie a la elaboración de diversas estrategias de renovación centradas en estos.

2.3 El Currículo y La Educación Basada En Competencias

Antes de analizar el currículo y la educación por competencias, es importante definir currículo y competencias. El concepto de competencias se emplea en diferentes áreas, y para algunos puede significar tan solo una moda como tantas otras, pero hay que considerarla como una tendencia que bien entendida une lo laboral, lo social y lo académico. El currículo debe encargarse de articular los contenidos, las estrategias didácticas, el proceso evaluativo, la formación personal, para obtener profesionales competentes.

2.3.1 Definición De Currículo

De acuerdo a la experiencia personal, el currículo se puede definir como el conjunto de procesos académicos, instrumentos, lineamientos pedagógicos, con sustento epistemológico, que contribuyen al desarrollo integral de la persona y que deben ir acorde con las políticas educativas de la institución y deben responder a las necesidades del entorno.

Según el Plan de desarrollo 2006-2010 (2005), de la Facultad de Enfermería, el currículo contribuye a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, principios de acción básicos y competencias comunicativas y profesionales, de acuerdo con el estado del arte de la disciplina, profesión, ocupación u oficio, y busca la formación integral del estudiante, en coherencia con la misión institucional y los objetivos del programa. Además, es lo suficientemente flexible para mantenerse actualizado, y pertinente para optimizar el tránsito de los estudiantes por el programa y por la institución.

Zais (1976) citado por Angulo (1994), refiere que este término se puede usar como un plan de educación que posee campos de estudio. De una forma más integral Tyler (1973) citado por Angulo (1994), lo considera como todo aquello que transpira en la planificación, la enseñanza y el aprendizaje de una institución educativa, pero a su vez lo limita cuando refiere que para sus propósitos el currículo comprende solamente los planes para un programa educativo, lo que se podría convertir en un plan de estudios.

Inlow (1966) citado por Stenhouse (1991), define currículo como el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los

alumnos hacia resultados predeterminados. Complementando esta definición se podría decir que también orienta al maestro sobre el proceso de enseñanza y le exige tener coherencia entre lo que enseña y lo que vive.

En otras de las definiciones dadas por Casarini (1999), el término currículum toma el sentido de una estructura y una secuencia que progresa, que avanza, para ello se requiere organizar una secuencia lógica de los objetivos. Como lo refiere esta autora, quienes estudien el currículum necesitan tener una visión amplia de lo que pasa en el entorno, de las circunstancias históricas, de las estructuras económicas y políticas e incluso de los intereses humanos, entre otros.

Según Flórez (1999), el currículum es la manera de aplicar la teoría pedagógica en el aula a la enseñanza real. Un currículum es la mediación entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula; es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza. Así mismo este autor referencia que es muy importante tener en cuenta el modelo pedagógico que se sigue, porque de ello depende que se generen nuevas propuestas.

Para el maestro el currículum debe servir para orientar la práctica de la enseñanza; para la escuela como lo refiere Furlan (1996), le permite organizar las experiencias formativas que viven los alumnos, de tal manera que el currículum no se queda solo en el papel y pasa del plan a la acción.

Cuando se habla de currículum formal también se puede hablar de plan de estudios, que es la planeación del proceso enseñanza- aprendizaje, Como lo indica Casarini (1999); a los documentos de cada curso se le denomina programas y en ellos se pueden

encontrar los objetivos, la organización de contenidos, las actividades de aprendizaje y de enseñanza y las estrategias de evaluación.

El currículo real es la puesta en práctica del currículo, por lo que encuentra su razón de ser en ella misma.

El currículo oculto ya se había retomado y es la relación que existe entre la intención y la realidad. Son todas aquellas enseñanzas no explícitas que se deben promover, es educar para la vida, es ser coherente entre lo que se enseña y lo que se practica.

2.3.2 Definición de competencia

Para la UNESCO (1999), citada por Argudín (2005), la competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea. Para Boyatzis (1982), citado por Argudín (2005), refiere que la competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta y debe ser observable.

La competencia engloba el conjunto de características necesarias para desarrollar en forma exitosa una tarea específica. Maldonado (2001), condensa la definición de competencias en el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes requeridos para lograr un determinado resultado en un ambiente de trabajo. Pero no solo debe limitarse a estos aspectos, como lo refiere Gonczi (1996) citado por Gómez (2005),

debe involucrar las diferentes dimensiones de la persona. Este enfoque holístico integra y relaciona atributos y tareas, teniendo en cuenta el contexto y la cultura laboral, a lo que se le agrega la ética y los valores.

Estos argumentos son coherentes con el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de la Sabana (2000), en donde se evidencia el respeto por la dignidad trascendente de la persona junto con la integración de saberes.

El proyecto Tuning que busca unificar las competencias de los egresados de diferentes universidades y que es citado por Aristimuño (2004), define competencia como una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.

Según Sladogna (2000) citado por Posada (2004), las competencias son capacidades complejas que poseen distintos grados de integración de experiencias y se manifiestan en diversas situaciones en los diferentes ámbitos de la vida humana personal y social. Son expresiones de los diferentes grados de desarrollo personal y de participación activa en los procesos sociales.

De acuerdo con Gómez (2005) p. 53, “las competencias son construcciones y reconstrucciones continuas de cada individuo en su comunidad, y requieren el compromiso participativo en las interacciones que forman a la persona en procesos no lineales, tomando actitudes positivas para un saber determinado que involucra la “voluntad”. El reto de lograr las competencias no escapa a los contextos cultural, social,

político y económico del colectivo de referencia, a los que hay que responder con actuaciones que cultiven la inteligencia- actitudes- competencias”. De acuerdo con Perrenoud citado por Aristimuño (2004), el enfoque por competencias sólo se opone a la cultura general si se le da a esta última una orientación enciclopédica. La recuperación del valor instrumental de los contenidos constituye una de las tareas centrales del diseño y el desarrollo curriculares. En pocas palabras, los contenidos se vuelven relevantes en función de las competencias que se quiere que los estudiantes logren.

Finalmente, la formación por competencias, no es más que la respuesta a las necesidades del mundo laboral. Como lo refiere Ginés (2004) las necesidades del nuevo contexto, exige que las personas, además de tener los conocimientos necesarios, deban poseer competencias que incluyan actividades y actitudes requeridas para el puesto de trabajo. Cejas (2005) menciona que la educación por competencias en el marco de la formación pretende ser un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo elevando el potencial de los individuos, de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea, donde el estudiante tenga como base aprender a aprender siendo autónomo, constructor de conocimiento y aprendizaje.

Es por esto que las instituciones educativas deben ofrecer el aprendizaje de competencias básicas, genéricas y específicas, en un ambiente abierto a través de un currículum flexible acorde a las necesidades y demandas de la sociedad; sin embargo, es necesario tener en cuenta que se deben hacer partícipes a las empresas sobre el nivel de competencia requerido en los individuos que se convertirán en sus trabajadores, como lo mencionan Stuart y Lindsay citado por Garaván y McGuide (2001).

2.3.3 Currículo por competencias

En este tipo de currículo como lo enuncia Tobón (2004), el pensamiento socioformativo complejo da los lineamientos para generar las condiciones pedagógicas esenciales para facilitar la formación por competencias, articulando la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, culturales en los que viven las personas, con actividades que apuntan a los intereses individuales, la interacción social y la vinculación laboral. Partiendo de este concepto, el currículo por competencias se convierte en la interacción entre los requerimientos de la sociedad, las instituciones educativas y las personas, en las diferentes áreas de desempeño, con el fin de favorecer la autorrealización, el crecimiento social y económico.

Según Salas (2005), diseñar un currículo por competencias implica construirlo sobre núcleos problemáticos al que se integran varias disciplinas, currículo integrado, y se trabaja sobre procesos y no sobre contenidos; por ejemplo, se busca que los alumnos en Enfermería no vean materias como epidemiología, ginecobstetricia por separado, sino que al ver la materia de cuidado a la gestante se integren esta y otras más que son importantes para brindar cuidado en forma adecuada, comprendiendo lo que se hace.

Para construir un currículo basado en competencias se deben tener en cuenta algunas consideraciones previas, como lo refiere Maldonado (2001). El currículo debe expresar la interacción entre el alumno y el docente, debe estar de acuerdo con el proyecto educativo institucional; en él se estructuran los procesos teórico-prácticos sobre la tecnología la educación, la filosofía, la pedagogía y la didáctica dentro de un marco coherente; por otro lado, este debe propiciar el desarrollo de competencias

comunicativas, metodológicas, cooperativas y éticas que promuevan el desarrollo de la personalidad y su desempeño social.

Por eso, como lo menciona Maldonado, el objetivo fundamental del currículo basado en competencias es articular el mundo educativo con el mundo de la vida y el mundo académico con el mundo de la producción.

En la Facultad de Enfermería, como se referencia en el Plan de desarrollo 2006-2010 (2005), con respecto a las competencias, el Programa en la Reestructuración Curricular iniciada en el primer período académico del año 2002, definió las competencias cognitivas (El saber); socio afectivas (El saber ser); psicomotoras (El hacer) y comunicativas (El saber estar) que el estudiante debe alcanzar en el proceso de formación y que están claramente especificadas en cada asignatura del Programa. Igualmente, ha desarrollado mecanismos de seguimiento y evaluación de las competencias en cada asignatura de acuerdo a los logros que se espera que el estudiante alcance durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel de las asignaturas teóricas como en las prácticas; como se puede apreciar en las diferentes estrategias de evaluación y en los profesionogramas que se diseñan para la actividad práctica en los diferentes escenarios de aprendizaje.

De acuerdo con Rué, citado por Aristimuño (2004), el enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas.

2.3.4 Currículo por competencias y flexibilidad

Para que el currículo responda a la formación por competencias, debe permitir al alumno manejar su proceso de aprendizaje; para ello se requiere flexibilizar los currículos, no solo en la formación por competencias, sino en los procesos pedagógicos que plantea el docente para que el alumno introyecte su formación.

Como lo menciona Díaz (2002, p. 106), son varios los aspectos que subyacen a la flexibilidad pedagógica y que pueden servir como parámetros para determinar si realmente se está trabajando por competencias:

- El reconocimiento del control que puede tener el estudiante sobre su propio aprendizaje.
- La existencia de diversos contextos de aprendizaje que favorecen nuevas formas de interacción y de acceso al conocimiento.
- El incremento de los controles por los estudiantes sobre la estructuración personalizada del qué y del cómo de sus aprendizajes, así como de los espacios pedagógicos disponibles para tal efecto.
- El debilitamiento del énfasis en la transmisión de habilidades y destrezas aisladas, ligadas a conocimientos y prácticas descontextualizadas (contexto de transmisión homogéneo), en favor del desarrollo de competencias producidas en una diversidad de contextos. Esto significa, el tránsito de la lógica de la transmisión a la lógica del aprendizaje.

- La transformación de estructuras verticales de relación social (relación pedagógica profesor-estudiante) hacia estructuras más horizontales y personalizadas.

Una de las estrategias que se han implementado en la Universidad de la Sabana para apoyar la formación de los estudiantes es la asesoría académica. Como se referencia en el documento, Guía del Asesor Académico, (2001), se busca apoyar al estudiante en forma personalizada en las dificultades académicas, en su formación profesional y en su crecimiento personal. La asesoría se vuelve un proceso dinámico, en donde ambas partes se benefician.

En Enfermería se facilita la promoción de diversos contextos de aprendizaje que promueven la formación por competencias y la flexibilidad, teniendo en cuenta que el hacer se fundamenta en el conocimiento y en un actuar coherente. En el Proyecto Educativo del Programa (2003, p. 6), se hace referencia que “Enfermería es una disciplina y una práctica que tiene que ver con los seres humanos específicamente con los comportamientos del hombre. La práctica de Enfermería es el conjunto de momentos, oportunidades e instancias en donde se ponen en evidencia los principios científicos, humanísticos, sociales y culturales, en íntima interrelación e intercambio con otras disciplinas del área de la salud, que conlleva a nuevos interrogantes y a la búsqueda de otras alternativas sustentadas científicamente, en aras de la salud y buscando la excelencia en el cuidado de la persona.”

Para el estudiante de Enfermería la práctica es esencial, porque en ella pone a prueba sus conocimientos y a su vez, adquiere la habilidad necesaria para desempeñarse

adecuadamente en diferentes contextos, en el área clínica, en comunidad, en ambientes educativos o en empresas. Huerta y otros (2000), reconocen la práctica como recurso para consolidar lo que se sabe, para poner en acción lo que se sabe y para aprender más.

2. 3.5 El currículo por competencias y los modelos pedagógicos

De acuerdo con Gallego (1999) citado por Gómez (2005), el trabajo por competencias implica cambios radicales en la forma de asumir la docencia, en especial el abandono definitivo del transmisionismo- repeticionista tradicional y la relación profesor- alumno centrada en la oralidad. También es importante considerar las prácticas instrumentales como laboratorios, salidas de campo, revisión de archivos, entrevistas a personajes.

Sin embargo, no se puede ser tan radical al decir que la formación por competencias se centra en un solo modelo pedagógico. El uso de los mismos se convierten en un medio para lograr, como lo refiere Argudín (2005), que quien aprenda lo haga al identificarse con lo que produce, comprometiéndose con la construcción de sus propias competencias, pero reconociendo el proceso que realiza. Desde este punto de vista, cada modelo puede ser útil en determinados momentos y depende de la competencia que el alumno debe desarrollar.

A continuación se plantean algunos aspectos relevantes sobre los modelos pedagógicos más conocidos, aunque esta clasificación puede variar dependiendo del autor, aquí se tendrá en cuenta la perspectiva dada por Flórez (1999).

- **Modelo pedagógico tradicional:** este va muy ligado al moldeamiento del carácter, el rigor y la disciplina propios de la época medieval. Hay una relación vertical maestro alumno. El método es transmisionista y se basa en el ejercicio y la repetición, aunque también se puede llegar a la comprensión, análisis y síntesis. En este modelo se puede decir que el alumno aprende no por mérito del profesor, sino, incluso, a pesar del profesor. El currículo se puede limitar al planteamiento de los contenidos.
- **Modelo pedagógico romántico:** el desarrollo de la persona procede de su interior en una forma natural y espontánea, el ambiente pedagógico debe ser muy flexible y los contenidos no tienen ninguna programación, solo la que el alumno solicite. Lo más importante no son los contenidos, ni el saber enseñado, sino la experiencia natural con el mundo que lo rodea.
- **Modelo pedagógico conductista:** surgió como respuesta al capitalismo creciente, en donde se hacía necesario el moldeamiento de la conducta productiva en las personas. En este se busca en parte transmitir conocimientos, pero se requiere que el alumno cuente con un nivel básico de entrada; el educador expresa a través de los objetivos lo que se espera que el estudiante aprenda y la evaluación se hace a través del refuerzo o calificación, que a su vez sirve de retroalimentación para decirle al alumno si cumplió o no con el objetivo. Como lo refiere Pozo (1999), esta instrucción se basa en presentar de la mejor manera posible la realidad para que sea copiada o reproducida por el alumno. El

aspecto más criticado del modelo es la poca participación del alumno en el diseño de la enseñanza y el aprendizaje.

Pero hay aspectos muy valiosos del modelo, el alumno no es un espectador pasivo, da respuesta a la situación problema, la repetición puede ser útil en los aprendizajes técnicos y prácticos, como ocurre en algunos procedimientos básicos de enfermería, por ejemplo, el paso de una sonda vesical.

- **Modelo pedagógico constructivista:** en este modelo el maestro se convierte en un facilitador de experiencias y ambientes que lleven a la persona a construir sus propios contenidos de aprendizaje. El desarrollo se da en forma progresiva y secuencial a estructuras mentales jerárquicamente diferenciadas.

El alumno debe aprender a aprender, como lo refieren Klingler y Vadillo (2000), el estudiante construye el conocimiento por sí mismo, con ayuda de un facilitador, pero teniendo en cuenta los conocimientos, experiencias o conceptos previos.

Los aprendizajes previos son, como lo refieren McDonald y otros (1995), un proceso que permite acreditar aprendizajes obtenidos o herramientas adquiridas fuera de las instituciones educativas formales. Es usualmente llevado a cabo a través de la evaluación de lo que una persona ha aprendido, o puede hacer, en relación con los estándares planteados en el curso pertinente. Las instituciones de educación superior deben tomar en cuenta los aprendizajes previos porque es una práctica educacional importante, ella permite que los

estudiantes puedan progresar más rápidamente y que no se vean forzados a “aprender” cosas que ya saben.

- **Modelo pedagógico constructivista:** el modelo propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Debe cumplir con tres requisitos importantes que son: los retos y problemas deben ser tomados de la realidad, la situación problema se trabaja en forma integral, los compañeros observan a los demás y contribuyen con críticas constructivas y finalmente, la evaluación no se desliga de la enseñanza, sino que se detecta el grado de ayuda que requiere el alumno.

2.3.6 Evaluación por competencias, una mirada integral

De acuerdo con McDonald y otros (1995), la evaluación es el estímulo más importante para el aprendizaje. Cada acto de evaluación da un mensaje a los estudiantes acerca de lo que deberían estar aprendiendo y cómo deberían hacerlo. Las tareas de evaluación necesitan ser elaboradas teniendo esto en mente. En un sistema de evaluación basado en competencias, los evaluadores hacen juicios, basados en la evidencia reunida de una variedad de fuentes, que definen si un individuo satisface los requisitos planteados por un estándar o conjunto de criterios.

La evaluación por competencias exige tener una mirada integral de la persona, y se deben valorar el saber ser, el saber conocer y el saber estar. Como lo refiere Tobón (2004), la evaluación por competencias requiere tres procesos independientes, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

En la autoevaluación se busca que la persona valore la formación de sus competencias con relación a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes y experiencias requeridas. Esto le brinda autonomía y requiere que la persona se conozca y autorregule su participación en el proceso de aprendizaje.

En la coevaluación los alumnos valoran entre sí las competencias alcanzadas, con criterios previamente definidos. Para ellos se requiere responsabilidad, madurez, sentido crítico y respeto.

La heteroevaluación es la evaluación que una persona de otra, y con ella se busca involucrar no solo al profesor en el proceso, sino también a las personas donde el alumno realiza sus prácticas.

Como lo refiere Tobón (2004), en la evaluación del saber ser (actitudes, valores y normas), se pueden aplicar la autoevaluación, la observación con parámetros previamente determinados, el desempeño de los trabajos en grupo.

En la evaluación del saber conocer (conocimientos específicos, nociones, proposiciones, conceptos y categorías), son ideales las pruebas tipo test, mapas conceptuales, pruebas con resolución de problemas, realización de ensayos, monografías, informes, resúmenes. El portafolio también puede ser una herramienta valiosa, porque en él se deja evidencia del proceso de aprendizaje realizado, de las consultas, informes, evaluaciones, que permiten monitorear en el estudiante su evolución en la asignatura.

Para la evaluación del saber hacer (procedimientos, técnicas), aplican la observación, lista de chequeo, escalas, teniendo en cuenta que los procedimientos se

deben comprender, deben tener una secuencia lógica, debe permitirse la corrección de errores durante el proceso.

Cabe recordar que la evaluación de desempeño, a nivel laboral, se hará teniendo en cuenta la integración de estos tres saberes; se requiere que la persona tenga los conocimientos básicos y específicos de su área, pero que a la vez sepa cómo aplicarlos dentro de un contexto y además, que tenga un comportamiento y unos valores que le permitan desempeñarse adecuadamente y lo ayuden a vivir en sociedad.

La UNESCO, en el documento elaborado por McDonald y otros (1995), refiere que existen cuatro principios básicos en la evaluación por competencias que son: validez, confiabilidad, flexibilidad e imparcialidad.

Validez: las evaluaciones son válidas cuando ellas evalúan lo que pretenden evaluar. Esto se logra con evaluadores conscientes de lo que debe evaluarse, con evidencia suficiente recogida a través de tareas que están claramente relacionadas con lo que está siendo evaluado.

Confiabilidad: las evaluaciones son confiables cuando son aplicadas e interpretadas consistentemente de estudiante a estudiante y de un contexto a otro.

Flexibilidad: las evaluaciones se adaptan a una variedad de modalidades de formación y a las necesidades del estudiante.

Imparcialidad: las evaluaciones no deben perjudicar a los alumnos particulares.

2.3.6.1 Técnicas e instrumentos para la evaluación por competencias

De acuerdo con Tobón (2004), algunas de las técnicas que se pueden usar para

evaluar por competencias son:

- La observación: permite verificar el comportamiento del estudiante frente a las actividades y problemas que se le planteen.
- Entrevistas focalizadas: es un diálogo planeado que permite indagar en el estudiante sobre las actitudes, conceptos, habilidades de pensamiento, empleadas en la resolución de problemas.
- Diarios de campo: es el registro y análisis de los acontecimientos realizados, con criterios predeterminados.
- Pruebas de ejecución: son actividades reales o simuladas que permiten ver la ejecución de competencias.
- Ensayos: son pruebas escritas que permiten analizar un problema, comprenderlo y establecer posibles soluciones.

Dentro de los instrumentos se encuentran:

- Cuestionarios de preguntas abiertas: este tipo de preguntas exigen que la persona escriba la respuesta, describa los hechos y los explique.
- Pruebas de conocimiento tipo test: permiten cuantificar determinados componentes de los saberes de una determinada competencia.
- Pruebas de competencias cognitivas: buscan determinar de manera cuantitativa el desempeño de una persona en la formación de una competencia cognitiva.
- Listas de cotejo: permiten estimar la presencia o ausencia de atributos de un elemento de competencia.

- Escalas de valoración: permiten realizar estimaciones cualitativas dentro de un continuo.

2.3.6.2 La retroalimentación

Sullivan (1983) enuncia que para dar a conocer los resultados, la retroalimentación se puede dar a conocer de diversas maneras, a través de comentarios, de revisiones, calificando y regresando rápidamente las tareas, permitiendo que los estudiantes identifiquen sus errores.

En lo que no se debe caer es en pretender que la calificación sea la única manera en que el alumno conozca cuáles son sus errores. Con relación a este aspecto, Bogoya (2003), refiere que la primera alternativa es pronosticar el fracaso y anunciarle al estudiante que no va a pasar o, incluso, pensar en ello sin contárselo para notificarle al final del semestre que ha perdido. Pero también existe la posibilidad de estar con el alumno, hablar e identificar con él los distintos modos de aprender con el fin de establecer cuál puede ser el camino más apropiado para adelantar su proceso; cuál es la mejor propuesta para llegar al puerto.

En la Facultad de Enfermería se han contemplado dos figuras que sirven de apoyo a los alumnos en su proceso de aprendizaje, una de ellas es la asesoría académica personalizada, de la que ya se había hablado anteriormente y que busca analizar con el alumno en forma individual las dificultades académicas que presente. Se acude a ella en forma voluntaria. También se encuentra la semana de recuperación, que es un tiempo destinado al alumno para analizar las razones que lo han llevado a tener un rendimiento

académico poco satisfactorio, los aspectos que debe reforzar, para finalmente establecer un plan de trabajo que lo lleven al logro de las competencias. Esto se hace en forma obligatoria para todos los alumnos que al terminar cada ciclo de ocho semanas, les falte reforzar algunos indicadores de logro para alcanzar la competencia.

2.4 Perfil Del Profesor Frente A La Formación Por Competencias

Para que el trabajo docente tenga éxito en la enseñanza por competencias, debe existir coherencia entre lo que se plantea en el proyecto educativo institucional, en el currículo y lo que el profesor promueve en el aula.

Lo primordial en el trabajo por competencias es que el profesor sea facilitador del aprendizaje, dejando su deseo protagónico para convertirse en el diseñador de las tareas que promuevan en el alumno el autoaprendizaje, la disciplina y la motivación para construir su propia manera de asimilar el conocimiento.

Herraiz (2001), señala las siguientes competencias para el educador:

- Conocimientos para saber hacer; conocimientos del contexto cultural, sociolaboral tecnológico, experiencia en el mundo empresarial, los propios de su profesión, pedagógicos y didácticos.
- Competencias de personalidad para saber ser y estar. Capacidad de adaptación, autogestión, autocontrol y autodisciplina, tenacidad, iniciativa, responsabilidad.
- Actitudes para querer hacer. Actualizarse, ser curioso, equitativo y entusiasta.
- Aptitudes, para poder hacer. Flexible, con visión global, con capacidad de organización y pensamiento lógico, creativo y crítico.

Las funciones básicas del profesor, de acuerdo con Nérici (1985), se pueden agrupar de la siguiente manera: la función técnica, que se relaciona con los conocimientos propios de su especialización; la función didáctica, que hace referencia a las metodologías y técnicas empleadas para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes; la función orientadora, que le permite conocer y guiar el proceso de formación de sus alumnos. Dentro de esta función también se debe tener en cuenta el estímulo que el profesor brinda a los alumnos para buscar por sí mismos las formas de estudio y de comportamiento, al igual que la función facilitadora, que se ajusta a la formación por competencias y motiva al profesor a que no se vuelva solo un transmisor de conocimientos, sino que cree y facilite los procesos de construcción del conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, es importante que el profesor tenga en cuenta algunos de los siguientes aspectos a la hora de enseñar.

2.4.1 Motivar

De acuerdo con Pozo (1999), la motivación se define como el producto de la expectativa de éxito por el valor de la meta propuesta, en ella los maestros pueden intervenir aumentando las expectativas del éxito y el valor de las metas de aprendizaje de varias maneras:

- Adecuando las tareas a las verdaderas capacidades de aprendizaje de los aprendices.

- Clarificar con los alumnos los objetivos propuestos y los medios para alcanzarlos.
- Tener una retroalimentación sobre la evaluación que vaya más allá del premio o castigo.
- Conectar las tareas de aprendizaje con los intereses de los alumnos.
- Los contextos de aprendizaje deben fomentar la autonomía de los alumnos, su capacidad para determinar las metas y los medios del aprendizaje, con problemas reales que promuevan el aprendizaje colaborativo.

Estas formas de motivación concuerdan con el perfil que se requiere en la educación por competencias, donde el alumno es el protagonista del aprendizaje y el docente se convierte en facilitador.

2.4.2 Programar estrategias de aprendizaje

Aunque en la formación por competencias se busca autonomía, esta se debe basar en una estructura bien programada, pensada por un experto que goce de experiencia en el área. Como lo refiere Pozo (1999), el maestro debe construir el andamiaje para que el alumno adquiera conciencia de las tareas que realiza, hasta que poco a poco el alumno pueda reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y lo haga por sí solo. Esto le implica al docente construir estrategias que promuevan la autonomía y que estén acordes con las competencias propuestas. Los problemas deben permitir al alumno pensar qué va a hacer para aprender y por qué va a hacerlo. Pero para ello es necesario que el profesor sea

conciente de que su manera de aprender y enseñar incide sobre lo que los alumnos aprenden.

Así mismo, Sullivan (1983) propone que para lograr una instrucción efectiva es necesario presentar las principales tareas, comunicar los objetivos del plan a los estudiantes con un lenguaje de fácil comprensión, proporcionar un motivador, informar a los estudiantes el valor del conocimiento que se va a adquirir, explicar porqué los conocimientos o habilidades son importantes. En esta instrucción efectiva, según Huerta y otros (2000), se deben priorizar estrategias didácticas en las que los estudiantes jueguen un papel activo, que les permita descubrir y construir el conocimiento por sí mismos.

2.4.3 Orientar hacia el futuro

Esta tarea es un reto que deben asumir todos aquellos que han decidido dedicar su vida a enseñar. En este proceso se conjugan varios aspectos.

El primero, es el enfrentamiento que debe hacer el profesor de su propia realidad, la construcción de su identidad como maestro, su nivel de compromiso y amor por lo que realiza. Al respecto Esteve (1998), refiere que en la enseñanza el docente se puede aburrir y vivir las clases con ansiedad, o por el contrario, se puede convertir en una aventura diferente cada día. Esta actitud se liga a la respuesta de los alumnos, el profesor los puede motivar a aprender, o los puede dejar rezagados a su suerte.

En segundo lugar, los profesores deben promover en los alumnos, no solo el deseo de saber, sino también de obrar éticamente, de buscar el bien común en sus

acciones, de trabajar en equipo, de tomar decisiones, de mostrarse como líder y tener habilidades en la comunicación oral y escrita y el manejo de nuevas tecnologías.

De acuerdo con Ginés (2004), las necesidades del nuevo contexto de la educación superior exigen que las personas sean formadas con un amplio conjunto de competencias que incluyan los conocimientos, las actividades y actitudes que son requeridas en los puestos de trabajo. Esteve (1998) va un poco más allá al decir que como maestro lo único realmente importante es ayudarles a comprenderse a sí mismos y a entender en mundo que les rodea.

En tercer lugar, se debe educar para la vida. Cuántas veces los alumnos estudian solo para el examen y los mismos profesores se encargan de reiterar que ese es un punto seguro en la evaluación. Si el docente está desarrollando competencias en los estudiantes, deben promover que lo que aprendan se vuelva parte de ellos y que a su vez los haga conscientes de que el conocimiento evoluciona a un ritmo acelerado. Como lo refiere Bogoya (2003, p. 14), “aprender a aprender y aprender a conocer implica penetrar en las entrañas de lo que es saber. Ni el discurso ni los procedimientos pueden estar estandarizados y para ello es necesario entender la dinámica viva y propia de cada sujeto”.

Fenómenos como la globalización está exigiendo en el mundo laboral personas más preparadas, con el dominio de competencias propias de su campo, como lo refiere Ibarrola (1999). En este sentido, es importante la labor que desempeñan los profesores, quienes deben propender por formar personas autónomas, que busquen el auto estudio,

el autocontrol, la capacidad de razonar, el trabajo en equipo y el deseo de aprender constantemente.

2.5 La práctica docente

La práctica docente se entiende, de acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (1999) p. 21, “como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia—, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. Este concepto de práctica docente les da cabida al maestro y al alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo, y no sólo como insumos o productos del mismo. Como sujetos que participan en el proceso, los maestros no sólo son responsables de llevarlo a cabo, sino que son también artífices del mismo.” La práctica docente va más allá del salón de clases, debe tener en cuenta la relación con otros maestros, padres de familia, alumnos y la comunidad.

Cuando se habla de práctica docente es muy difícil simplificar el término a un concepto, porque esta depende de cada sujeto en forma individual. La práctica docente obliga al profesor a tener un proceso de formación, como lo enuncia Becerril (1999), para obtener conocimientos sobre la forma más adecuada de actuar, ordenar el trabajo y utilizar los elementos didácticos. Además, como lo refiere García y otros (2002), la práctica docente debe describir y comprender de qué manera aprenden los alumnos a

través de ciertos interlocutores como el profesor, los compañeros de clase y los mismos padres de familia.

2.6 Aspectos a tener en cuenta en el análisis de la práctica docente

De acuerdo a lo planteado por Stein, Ginns y McRobbie (2003), es importante tener en cuenta que el primer año de enseñanza para el profesor novato es crítico. Para asegurar una experiencia temprana exitosa es necesario que el profesor maneje elementos como la tecnología y el aprendizaje significativo, porque a través de estas herramientas es más sencillo lograr un verdadero entendimiento del conocimiento. Hay otros aspectos que influyen, como son la dedicación de tiempo completo y la aceptación de los nuevos profesores por los demás colegas, alumnos y padres de familia. Para las instituciones, es necesario tener una guía de entrenamiento que oriente al nuevo docente, y en donde se conceptualicen las experiencias educativas y las sugerencias para la implementación en la práctica docente.

En los estudios realizados por Kauffman y otros (2002), se evidencia que los nuevos profesores reciben poca orientación acerca de la forma en que se deben orientar las clases y que además esto ocasiona un abandono prematuro de la docencia en personas que se podrían volver muy valiosas si tuvieran un mayor apoyo. Lo importante es que de esta premisa se desprende la necesidad de que la academia no deje solo al profesor novato que debe existir un soporte curricular que lo apoye.

Entonces se podría hablar que el docente cumple con diferentes ciclos de vida dentro de la práctica; Esteve (1998) refiere que el profesor novato se centra más en los

contenidos temáticos de la clase que en la forma en que enseña, mientras que el profesor experto se siente más responsable por formar la parte humana de las personas, sin descuidar los aspectos básicos que hagan crecer al alumno académicamente.

De igual manera el profesor experto debe estarse renovando constantemente, porque en el momento en que no lo haga comienza a retroceder y se pierde el sentido a la práctica docente.

Es común considerar a la experiencia como fundamental para el desempeño adecuado de cualquier profesión. Bacáicoa (citado en García y otros 2002, p 179), plantea que la experiencia es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar la comprensión adecuada de los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este proceso el discurso es un elemento fundamental del análisis de la práctica educativa. Las razones que García y otros (2002) aducen al respecto incluyen el hecho de que el lenguaje es el principal medio de comunicación entre profesores y alumnos, y además, se encuentra en el corazón de las formas en que comúnmente nos representamos en el mundo. Lemke (citado en García y otros 2002, p 181), dice que es a través del lenguaje como fundamentalmente se aprende ciencia.

En la actualidad se han realizado infinidad de estudios dirigidos específicamente a analizar las dimensiones del quehacer docente, sin embargo afirma Mercer (citado en García y otros p 183), que solo se cuenta con recurso teórico rico y ecléctico, pero que carece de coherencia y en la que los conceptos básicos aun no han sido plenamente

identificados ni definidos operacionalmente por lo que es necesario que surja una “teoría de educación como proceso discursivo.”

La investigación realizada por García y otros (2002), se denomina “Diseño y evaluación de una propuesta para la enseñanza de la ciencias naturales y sociales en el nivel bachillerato”, aplicada por un grupo de profesores y alumnos de la Facultad de Psicología en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La intención de la investigación es dar cuenta del tipo de prácticas de instrucción utilizadas por los maestros, y en consecuencia desarrollar una propuesta metodológica que hiciera posible derivar tanto instrumentos de análisis como de intervención, relacionados con las estrategias de instrucción utilizadas por los docentes, en la búsqueda de hacer más efectiva su labor como tal.

La propuesta metodológica incluye tres niveles de análisis y en el trabajo se abordan dos de ellos. El primer nivel de análisis está referido a las formas de organización y estructuración de las actividades conjuntas desarrolladas por los participantes, su dimensión temporal (ubicación y duración dentro de la secuencia didáctica), así como las formas dominantes de interacción y las funciones instruccionales que persiguen. En el nivel del análisis meso (segundo nivel) se consideraron los temas introducidos a lo largo de la secuencia didáctica, así como las estrategias discursivas y pedagógicas empleadas por los profesores para apoyar el desarrollo del “patrón temático”. Se encontró que algunos profesores tenían orden sucesivo, otros lo hacían en forma no lineal. La forma discursiva predominante en un profesor era el monólogo de exposición lógica, y en el otro, la repetición con variación.

La calidad de los profesores para el nuevo milenio está dada por la recopilación de las siguientes cualidades de honestidad, coraje, cuidado, justicia y sabiduría práctica, debe ser investigador de su propia realidad y generador de nuevos conocimientos, y debe partir del contexto en que se va a desempeñar el alumno, teniendo en cuenta la situación mundial actual.

Pero estos procesos no se dan de un día para otro, como lo enuncia Stokes (2003) es importante realizar primero una autorreflexión, trabajar en equipo, revisar los objetivos de aprendizaje y su cumplimiento, trazar un plan de mejoramiento que se revise constantemente y que tenga el acompañamiento las instancias administrativas, que no se tenga miedo a la crítica, sino que por el contrario, se busque una mirada externa que plantee otros puntos de vista, y lo más importante que se desee cambiar para mejorar la calidad de la educación y la docencia.

Capítulo 3. Metodológico

3.1 Enfoque Metodológico

Este trabajo de investigación se caracteriza por ser:

- De tipo cualitativo, en cuanto no busca encontrar relaciones causa- efecto, ni pretende comprobar o verificar teorías, ni comprobar hipótesis. En su lugar, se pretende conocer y analizar la práctica educativa de los profesores del subcampo troncal de enfermería y su correspondencia con la formación por competencias. Aunque se analizan datos subjetivos, estos brindan la posibilidad de construir conocimiento, asignando significado a la experiencia de los profesores frente a la programación, desarrollo de la clase, y evaluación de los alumnos en las diferentes asignaturas.

La investigación cualitativa, tal como lo menciona Ruiz (1999), permite que el conocimiento del tema sea visto como un todo y no como una serie de fenómenos aislados, dándole una visión holística al estudio; a su vez, permite que no se pierda contacto con la realidad inmediata, reflejada en la práctica educativa.

- Un estudio descriptivo, porque se pretende tener mayor conocimiento de la práctica educativa a través de la identificación y caracterización de los elementos utilizados por los profesores en la programación, ejecución de la asignatura y evaluación de los alumnos frente a lo que debe ser la formación por competencias.

3.2 Método De Recolección De Datos

Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes instrumentos: lista de chequeo (anexo F), cuestionario para alumnos (anexo D), entrevista a profesores (anexo C) y la guía de observación (anexo E).

Cada uno de los instrumentos tiene como fin recolectar la siguiente información:

- Lista de chequeo: de acuerdo con Polit y Hungler (2000) este formato comprende una serie de aspectos que se deben responder en el mismo formato y deben ser diligenciados por el investigador. Este instrumento permitió recopilar información para el análisis de los programas y las estrategias evaluativas de las asignaturas. Se revisó el planteamiento de las competencias, la aplicación de los tres elementos de competencia (saber, ser y hacer), las unidades de competencia y el manejo de los contenidos, las estrategias metodológicas y didácticas, el planteamiento del trabajo independiente y presencial y finalmente, el proceso evaluativo, para luego analizar la coherencia entre las partes.
- Cuestionario para alumnos: según Polit y Hungler (2000) el cuestionario es la transcripción de los objetivos de la investigación en preguntas específicas. En este caso, se buscó recopilar información para el análisis de la metodología empleada por los profesores en el desarrollo de la asignatura y las estrategias de evaluación implementadas. Se contemplaron los siguientes aspectos: el concepto de los alumnos sobre competencia, su aplicación y el conocimiento sobre las competencias que van a desarrollar en el semestre que cursan, las actitudes, valores y habilidades promovidas en la asignatura, la metodología empleada para

el trabajo independiente y presencial, la aplicación de problemas reales para su estudio, las estrategias evaluativas y la retroalimentación.

- Entrevista a profesores: para ello se aplicará una entrevista semiestructurada, en donde, según Polit y Hungler (2000) el entrevistador utiliza una serie de preguntas que se deberán abordar, pero da libertad al entrevistado para profundizar en las respuestas. A través de la interacción con el profesor se buscó investigar desde la perspectiva del docente su participación en la programación de la asignatura, la metodología que emplea y las estrategias evaluativas que aplica. Se indagó sobre cómo participan los profesores en la estructuración del contenido de los programas, su conocimiento sobre la formación basada en competencias y la forma en que lo aplica, las dificultades que ha tenido en su aplicación, la respuesta de los alumnos, la capacitación recibida sobre el tema, el modelo pedagógico que refiere utilizar, la forma en que involucra problemas reales a la asignatura, cómo promueva el trabajo independiente, y finalmente, cómo aplica el proceso evaluativo, qué estrategias emplea, cómo hace la retroalimentación y la recuperación.
- Guía de observación: de acuerdo con Hernández Sampieri y otros, citado por Fernández (2002), esta técnica de observación ejerce un mínimo de interferencia sobre el comportamiento de las personas con las cuales se recopila la información, con ella se registra la conducta que surge de las personas de una manera espontánea. Se utilizó básicamente para obtener información sobre la metodología empleada por los profesores en el desarrollo de la asignatura y las

estrategias evaluativas aplicadas. Se tuvieron en cuenta los siguientes parámetros de observación: desarrollo de la clase, exploración de experiencias previas, correspondencia con algún modelo pedagógico, revisión del trabajo independiente, competencias básicas fomentadas, rol del docente, rol del alumno, trabajo individual o grupal, actitud de la personas en clase, evaluaciones aplicadas, retroalimentación.

3.2.1 Descripción del procedimiento

Antes de iniciar la recolección de la información y de acuerdo con los lineamientos éticos, se informó y pidió autorización a la unidad académica para la aplicación de los instrumentos, al igual que el consentimiento informado a los participantes del estudio.

La investigación se realizó en las siguientes etapas:

1. **Revisión de los instrumentos:** una vez elaborados los instrumentos se realizó la prueba piloto con profesores y alumnos de diferentes asignaturas a las contempladas para el estudio. Se corrigieron de nuevo los instrumentos y se solicitó la revisión de dos expertos (profesores con maestría en educación de la Facultad de Enfermería), para su posterior aplicación.
2. **Recolección de la información:** la información se recolectó en las asignaturas del subcampo troncal pertenecientes al campo de fundamentación profesional. El primer paso fue revisar el contenido de los programas, luego se realizó la

observación en el aula y se aplicaron los cuestionarios para alumnos; finalmente se realizaron las entrevistas a los profesores.

3. Organización de la información: una vez recolectados los datos se procedió a transcribirlos y organizarlos para poder proceder a la categorización. Como refieren Polit y Hungler (2000), el primer paso en el análisis de datos cualitativos es organizarlos. La principal tarea de esta organización es desarrollar un método para clasificar la información. En la presente investigación se utilizará la categorización, que en los estudios descriptivos tienden a utilizar categorías concretas.

3.2.2 Procesamiento de la información

Después de categorizar se realizó la triangulación. Con relación a este término Polit y Hungler (2000), refieren que esta técnica incrementa la probabilidad de que los resultados de estudios cualitativos sean creíbles, entendiendo triangulación como el uso de referentes múltiples, para llegar a conclusiones acerca de lo que constituye la verdad. En el caso de la presente investigación se realizó una triangulación de métodos, debido al uso de diversas fuentes (lista de chequeo, cuestionario alumnos, entrevista profesores, guía de observación), que permitan identificar si los profesores de la Facultad de Enfermería están implementando realmente la formación por competencias en sus asignaturas.

3.3 Definir el Universo

La muestra corresponderá a los profesores comisionados de grupo, un catedrático de cada una de las asignaturas del subcampo troncal derivadas del campo de formación profesional y a un grupo significativo de alumnos de cada asignatura. En estas materias se encuentran los componentes profesionales y disciplinares propios de Enfermería. Dentro del plan de estudios, estas se ubican a lo largo de todos los semestres, de primero a octavo, noveno y décimo semestre comenzó a funcionar a partir del 2006 como parte de la reforma curricular iniciada en el 2002, por lo que no se incluirán en el estudio. En primer semestre no se aplicó el cuestionario para alumnos, teniendo en cuenta que se encuentran en proceso de adaptación frente al trabajo por competencias.

La razón por la que se incluyen los comisionados de grupo, es porque ellos se encargan de elaborar los programas, ejecutarlos y evaluarlos, y un catedrático porque es importante tener en cuenta la figura del profesor que trabaja en el desarrollo de las prácticas. Actualmente la Facultad de Enfermería cuenta con 16 profesores de planta y 20 de cátedra en el subcampo troncal, para el estudio se tomarían los 8 que figuran como comisionados de grupo y que corresponden a las 8 materias del subcampo troncal y 8 catedráticos, siempre que estos deseen participar en el mismo.

Profesores	Total	Muestra	% muestra
Planta	16	7	43.8%
Cátedra	20	2	10%
Alumnos	25 en promedio por curso	4	16%
Programas de las asignaturas del subcampo troncal	10	8	80%

Capítulo 4. Análisis De Resultados

En esta primera etapa se realizará un abordaje inicial con la interpretación y análisis del contenido obtenido de la aplicación de los diferentes instrumentos.

Esta primera interpretación sobre el desarrollo del currículo por competencias se hace a la luz del análisis de los programas de cada asignatura, del desarrollo metodológico de la clase examinado a través de la observación, la entrevista realizada al docente y el cuestionario para alumnos y finalmente, la ejecución del proceso evaluativo analizado a través de la revisión de los programas, la observación en clase, la entrevista al docente y el cuestionario para alumnos.

4.1 Categorización

Antes de iniciar la categorización se ordenaron los datos a través de la transcripción de los mismos, como lo refiere Martínez (1996), el investigador debe revisar la información, sumergirse en ella para reflexionar y comprender lo que pasa. Además, esta agrupación de los datos permite tener una visión en conjunto para efectuar una adecuada categorización.

Posteriormente, para realizar la categorización de la información se realizó un primer nivel de interpretación que consistió en el análisis del contenido, en donde se interpretaron los datos de las diferentes fuentes: lista de chequeo de los programas, entrevista al docente, cuestionario para alumnos y guía de observación.

El paso a seguir fue subrayar para identificar las frases con sentido y significado que apuntaran a resolver la pregunta de investigación, ¿Cómo se evidencia en la práctica docente de los profesores del subcampo troncal de la Facultad de Enfermería de la Universidad de la Sabana la aplicación del currículo por competencias?

De acuerdo con lo anterior se enunciaron las categorías, teniendo en cuenta que fueran pertinentes con el tema de investigación.

El resultado es el siguiente:

Categoría 1. Programación de la asignatura; formalidad o realidad

Categoría 2. Desarrollo de la clase; apropiación del conocimiento o repetición de errores

Categoría 3. Proceso evaluativo; conclusión o continuidad

De cada una de estas categorías se desprenden las siguientes subcategorías:

Categoría 1. Programación de la asignatura; formalidad o realidad

Subcategoría 1. Estructuración del programa; una mirada holística

Subcategoría 2. Estrategias de enseñanza aprendizaje planteadas; cuál es la intención

Categoría 2. Desarrollo de la clase; apropiación del conocimiento o repetición de errores

Subcategoría 1. Rol del profesor; compromiso e interés

Subcategoría 2. Rol del alumno; actividad o pasividad

Subcategoría 3. Trabajo en el aula; tradición o innovación

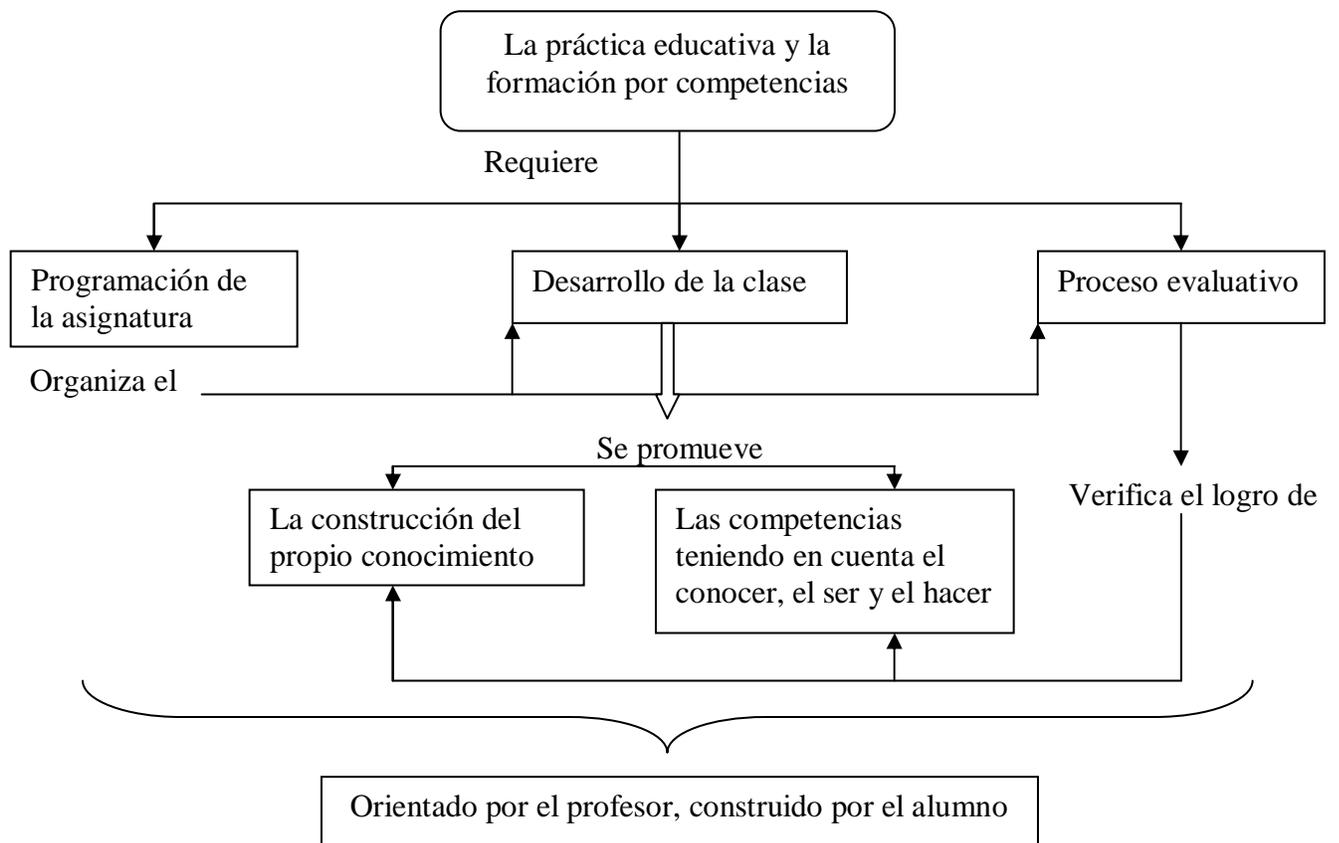
Categoría 3. Proceso evaluativo; conclusión o continuidad

Subcategoría 1. Estrategias evaluativas planteadas en el programa; ¿evaluación integral?

Subcategoría 2. Estrategias evaluativas ejecutadas; la conclusión del profesor

Subcategoría 3. Estrategias de retroalimentación y recuperación; un esfuerzo adicional

Gráfica 1. Enlace entre las categorías



Fuente: el autor

4.2 Triangulación

Esta segunda etapa tiene como fin contrastar los resultados obtenidos en la aplicación de los diferentes instrumentos: la lista de chequeo, la entrevista, el cuestionario para alumnos y la guía de observación. Este contraste tiene como fin encontrar relaciones y divergencias entre la programación, la metodología de clase y el proceso evaluativo frente a la formación por competencias. Como lo refiere Rodríguez (2005), la triangulación de datos supone el empleo de distintas estrategias de recogida de datos. Su objetivo es verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de observaciones.

Antes de triangular se organizaron los datos en las diferentes categorías de acuerdo a la fuente o instrumento, luego, se procedió a contrastar los resultados encontrados, junto con la teoría.

Los resultados son los siguientes:

4.2.1 Categoría 1. Programación de la asignatura; formalidad o realidad

Subcategoría 1. Estructuración del programa; una mirada holística

En esta subcategoría se analizarán aspectos relacionados con el planteamiento de competencias de la asignatura, unidades de aprendizaje, elementos de competencia, formulados dentro del programa.

De acuerdo con la entrevista realizada a los profesores, tres de ellos refieren haber participado en el diseño, programación inicial y revisiones posteriores del

contenido y formulación de competencias de las diferentes asignaturas de cuidado. Cuatro profesores refieren que el programa ya estaba estructurado, pero que lo han modificado de acuerdo a las sugerencias de los alumnos y el profesor. Los profesores de cátedra refieren que no han tenido ninguna participación en este proceso. Con relación a este aspecto Flórez (1999), plantea que un currículo es la mediación entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula. En el caso de la Facultad de Enfermería, los programas son lo que Casarini (1999) denomina currículo formal, porque en ellos se pueden encontrar las competencias, la organización de contenidos, las actividades de aprendizaje y de enseñanza y las estrategias de evaluación.

En la revisión realizada a través de la lista de chequeo, se encontró que los ocho programas de las asignaturas del subcampo troncal tienen planteadas las competencias a desarrollar por los alumnos; además, están planteados los tres elementos de competencia, con los contenidos a desarrollar (el saber conocer), las destrezas y habilidades requeridas fundamentadas en el conocimiento (el saber hacer) y las actitudes y valores que se esperan de la persona (el saber ser). Estos son los aspectos que se esperan encontrar cuando se trata de la formación por competencias, como lo refiere Maldonado (2001), se requiere de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes para lograr un determinado resultado en forma exitosa. Pero no solo se deben contemplar estos aspectos, sino que, como lo enuncia Gonczi (1996) citado por Gómez (2005), debe contemplar todas las dimensiones de la persona en forma holística, incluyendo su contexto.

Estos últimos aspectos se encuentran acordes con el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de la Sabana (2000), que en su misión promueve el respeto por la dignidad trascendente de la persona y su formación integral, teniendo en cuenta la adquisición de saberes, pero también el bien ser y el bien hacer como miembro de una comunidad.

En ninguno de los programas hay unidades de competencia enunciadas, existen las unidades de aprendizaje, pero estas corresponden al tema central del contenido. En dos programas se plantean las competencias y los tres elementos de competencia, sin las unidades de aprendizaje. De lo anterior se puede interpretar que se parte del conocimiento para identificar qué se necesita en el ser y el hacer, mientras que como lo dice Salas (2005), diseñar un currículo por competencias implica trabajar sobre procesos y no sobre contenidos.

El esquema que conservan los programas es el siguiente:

Competencia:

Unidad de aprendizaje:				
<hr/>				
Saber conocer (conocimiento)	Saber ser (actitudes y valores)	Saber hacer (habilidades)	Estrategia didáctica	Estrategia de evaluación

Fuente: subcomisión de currículo

Este formato de presentación del programa ha sido establecido por la subcomisión de currículo de la facultad, aunque algunos profesores lo ha modificado, en especial la estrategia didáctica y de evaluación ubicándolas aparte o en un cuadro diferente, según se encontró en la revisión de los programas.

Sin embargo, llama la atención que en el cuestionario para alumnos, el 78% de las personas a las que se les preguntó si conocían las competencias que deben desarrollar en la asignatura respondieron que sí, pero cuando se les pidió que enunciaran tres aspectos en los que ellos se sintieran competentes con relación al semestre anterior solo la mitad de las respuestas corresponden al logro de competencias. Se encontraron respuestas adecuadas como “Identificar por medio de la anamnesis las complicaciones del paciente en cirugía”, pero muchos de ellos se quedan en el hacer, por ejemplo: “brindar cuidado en el postoperatorio”, “realizar procedimientos básicos en el adulto mayor”.

Uno de los principales aspectos en la enseñanza es lograr que el alumno, apoyado en el maestro, adquiera conciencia de las tareas que realiza y logre reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, como lo refiere Pozo (1999).

Subcategoría 2. Estrategias de enseñanza aprendizaje planteadas; cuál es la intención

A continuación se analizará el planteamiento de las estrategias didácticas, la metodología y el trabajo independiente.

En la revisión de los programas se encontró que en todos se enuncian las estrategias didácticas, pero no las metodológicas. En la mayoría de los programas se encuentran las tareas a desarrollar, pero no cómo se van a llevar a cabo. Solo en un programa se especifica brevemente lo que se debe realizar en cada tarea. Sin embargo, aunque las tareas no se encuentran detalladas en los programas (lista de chequeo), se explican en las guías de estudio o durante la clase (entrevista a profesores, cuestionario para alumnos).

Las estrategias que aparecen en los programas son: desarrollo de guías de estudio, revisiones de tema libres, ensayos, elaboración de proyectos, ensayos, trabajos en grupo, participación en clase, mesas redondas, discusiones sobre temas, elaboración de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, resúmenes, desarrollo de situaciones de enfermería de acuerdo al modelo teórico de Callista Roy, elaboración de proyectos, entrevistas, visitas de campo, laboratorios de simulación, películas, búsqueda de artículos, actividades de aprendizaje colaborativo.

Algunas de estas estrategias son utilizadas a la vez para evaluar al alumno, de acuerdo con lo que se registra en los mismos programas, en la entrevista a los profesores, en el cuestionario para alumnos y en la observación de la clase. Los profesores en la entrevista refieren que controlan el trabajo independiente a través de exámenes cortos, plenarias, relatos orales, revisión de artículos, planeación y repaso del tema a tratar, tareas concretas como ensayos cortos, guías de trabajo. También utilizan tutorías y la elaboración de proyectos que permitan la aplicación de conceptos teóricos.

Tobón (2004), expone que existen diferentes estrategias didácticas para formar competencias, pero que su valor radica en la intencionalidad, formar en los estudiantes el pensamiento complejo. La selección de la estrategia didáctica más adecuada se debe hacer teniendo en cuenta que ésta se adecue al desempeño idóneo y responsable. La estrategia debe permitir el desempeño activo del estudiante frente al aprendizaje, deben ser pertinentes, y motivar al alumno a realizarla, entre otros aspectos. Sin embargo, de acuerdo a la observación de la clase se evidencia que, aunque los profesores tienen muy buena intención de elaborar la estrategia, en ocasiones no permite la apropiación del conocimiento por parte del estudiante. Falta relacionar más la estrategia didáctica con el cumplimiento de logros.

Hay concordancia entre el desarrollo del trabajo independiente, las estrategias planteadas en los programas (lista de chequeo) y lo aplicado en clase o antes de ésta (guía de observación, cuestionario alumnos, entrevista). Aunque para los profesores es importante el nivel básico de conocimientos previos de semestres anteriores (guía de observación), pero las estrategias planteadas en los programas que lleve al alumno a repasar estos conceptos son muy limitadas. Sin embargo, cuando el vacío conceptual es muy evidente, los profesores buscan repasar con los alumnos en forma individual o grupal, pero con una limitante, el tiempo de clase. Este aspecto se relaciona con el modelo conductista, que según Flórez (1999) se busca la transmisión de conocimientos, pero es necesario un nivel básico de entrada.

En los programas se enuncian las actitudes y valores que se quieren promover, como la veracidad, la lealtad, el respeto por el prójimo, la prudencia, la responsabilidad,

la puntualidad, y en general todos aquellos aspectos éticos y bioéticos que favorezcan la vida. Los alumnos en el cuestionario también afirman que entre las actitudes y valores que se fomentan en las asignaturas se destacan la responsabilidad, el respeto, la honestidad, la veracidad, la tolerancia, el liderazgo. Otros aspectos que también se enuncian son el compromiso, la puntualidad, la confianza, la equidad, la seguridad al actuar, la autonomía, el entusiasmo, la alegría, el ánimo y la amistad. También hacen referencia a actitudes con el paciente como explicarles los procedimientos que se le van a realizar, saber cómo dirigirse a ellos, comprender la situación por la que están pasando, entre otros. Esteve (1998) resalta que lo más importante en la labor del maestro es educar en la formación humana y en la comprensión de sí mismos.

Todos los aspectos relacionados con las actitudes y valores se refuerzan especialmente en la práctica, de acuerdo con lo referido por los profesores de cátedra y de acuerdo a la observación en el aula, en donde se encontró que se promueven actitudes y valores en todas las clases, en especial la confidencialidad, el secreto profesional, la responsabilidad, el respeto, el liderazgo, se les motiva a ser críticos y a tener valores ciudadanos. También se discute sobre el rol de la enfermera en los diferentes ámbitos laborales. Según Ginés (2004), se espera que el profesional sea responsable, seguro, que tenga iniciativa, que sea leal, honesto, comprometido, con actitudes de líder, entre otras.

Con relación a las estrategias de trabajo independiente y dirigido, los programas enuncian la actividad a realizar, por ejemplo: desarrollo de guía, revisión sobre el tema, búsqueda de artículo, entrevista. Según los alumnos el trabajo independiente lo desarrollan a través de guías, análisis de casos, consulta de bibliografía sobre un tema

específico en bases de datos, revistas, internet, foros virtuales que refuerzan los temas vistos en el aula, preparación de exposiciones, preparación de trabajos en grupo, lecturas de interés y de superación personal, ensayos y estudio del idioma inglés que es exigido durante toda la carrera, pero en sexto y octavo las materias se desarrollan parcialmente en inglés.

De lo anterior se puede concluir que hay relación entre las actitudes y valores que se plantean en el programa (lista de chequeo) y los que los alumnos perciben (cuestionario alumnos), incluso se promueven muchos más de los que se plantean.

4.2.2 Categoría 2. Desarrollo de la clase; apropiación del conocimiento o repetición de errores

Subcategoría 1. Rol del profesor; compromiso e interés

En esta subcategoría se analizará el rol del profesor, el modelo pedagógico que emplea y la metodología de clase.

En todos los profesores se percibe preparación y dominio de los temas que tratan de exponer en forma clara, orientando a los alumnos sobre los aspectos claves, (guía de observación, cuestionario alumnos, entrevista profesores). Además, los alumnos refieren que es importante la actitud dinámica del profesor en las clases y el trato amable con los alumnos. Es importante tener en cuenta que la labor del docente en la formación por competencias es ser facilitador, además, según Herraiz (2001), el profesor debe tener competencias en el saber hacer, competencias de personalidad para saber ser y estar que

sirvan de ejemplo a los alumnos, actitudes para querer hacer, aptitudes, para poder hacer; en otras palabras, que posea los conocimientos, conozca el contexto, tenga habilidad creatividad, iniciativa, flexibilidad y capacidad de autocrítica.

Todos estos conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores se destacan en los profesores de la Facultad de Enfermería, pero, durante la observación de las clases se percibe la diferencia del profesor novato al experto. Los profesores que recientemente comenzaron su carrera docente concentran más sus esfuerzos en los contenidos, buscando que estos se cubran en su totalidad, organizando la clase para que nada quede pendiente. Por otro lado, el profesor experto se preocupa más por llevar al alumno a la reflexión, a que construya su propio conocimiento, evidenciándose un mejor manejo del tiempo dentro de la clase. Sin embargo, Bacáicoa (citado en García y otros), plantea que la experiencia es una condición necesaria pero no suficiente para la comprensión de los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pudiendo caer en la monotonía y el automatismo.

Pero durante la observación de las clases y en la entrevista se encuentran profesores comprometidos y preparados, y el cien por ciento de ellos ha recibido algún tipo de capacitación en la formación por competencias.

Con relación a los modelos pedagógicos, los profesores en la entrevista refieren utilizan el constructivismo, el pedagógico social, el conductismo. Otros no definen un modelo específico sino que hacen referencia al uso del aprendizaje significativo, la formación integral, la clase magistral, la interacción de grupos, seminarios, mesas redondas, invitados sobre el tema, análisis de situaciones reales. Sin embargo, no se

percibe claridad en el conocimiento de los modelos, dada la explicación que pedían sobre el tema al momento de responder la pregunta.

En la metodología de clase se encuentra que todos los profesores trabajan con preguntas y respuestas, que pueden ser memorísticas, para relacionar, analizar, deducir, reflexionar, según lo encontrado en la observación en clase y el cuestionario alumnos. Uno de los profesores refiere utilizar en ocasiones la clase magistral con presentaciones del tema en power point, pero según los alumnos, los demás también lo hacen esporádicamente, lo que se corroboró en la observación de las clases. Otras metodologías empleadas por el profesor en clase son las actividades lúdicas, exposiciones, talleres, trabajos en grupo, laboratorios de simulación, análisis de casos y resolución de dudas. Una deficiencia que se hace evidente es la poca participación de los alumnos en el diseño enseñanza- aprendizaje, que como lo refiere Flórez (1999), es una de las mayores críticas al conductismo.

Subcategoría 2. Rol del alumno; actividad o pasividad

A continuación se contempla cuál es el rol del alumno frente a su formación. En los alumnos los profesores perciben una respuesta positiva y buena frente a la formación por competencias, porque se han sensibilizado más sobre este modelo, se sienten valorados integralmente, no se ven censurados y permite una formación personalizada.

En la observación se encontró que el papel del alumno frente a la clase se centra en investigar sobre el tema correspondiente, resolver previamente las guías suministradas por el profesor, hacer las lecturas previas, y en clase escuchar, opinar

sobre el tema, responder las preguntas del profesor, preguntar y tomar apuntes. Pero, no todos los alumnos tienen una actitud activa en clase, en especial en los grupos numerosos, en donde la mayoría solo escucha y toma apuntes.

En la práctica se busca que el alumno tenga un papel más activo, que se enfrente a la vida real y adquiera habilidad al dar cuidado a la persona, teniendo en cuenta los conocimientos y actitudes requeridas para el logro de las competencias, según la entrevista a profesores. Para esto el alumno cuenta con la orientación del docente, que según Flórez (1999), cuando se quiere lograr que el alumno construya su propio conocimiento, es necesario facilitarle experiencias y ambientes que lo lleven a construir el conocimiento en forma progresiva y secuencial.

Subcategoría 3. Trabajo en el aula; tradición o innovación

En esta subcategoría se analizarán aspectos relacionados con la formación por competencias, la exploración de experiencias previas y el desarrollo de la clase.

En la entrevista los profesores refieren que no todos los docentes tienen claro en qué consiste la formación por competencias, en ocasiones puede llegar a ser muy flexible, y además, requiere tiempo para la aplicación de estrategias didácticas apropiadas. Sin embargo, entre los conceptos dados por los profesores en la entrevista sobre la instrucción basada en competencias se encontraron: “diseñar junto con los estudiantes, proveer estrategias que favorezcan el desarrollo de las competencias, experiencias para que el estudiante construya y tome el conocimiento que necesita para adquirir habilidades que contribuyan al reforzamiento de principios y valores que lo

hagan mejor persona cada día,” “un proceso complejo que involucra la totalidad del estudiante y el profesor,” “llevar al estudiante a que pueda hacer pero con conocimiento y que se comporte de acuerdo a las circunstancias.” Aunque las definiciones no se ajustan por completo a lo que son las competencias, sí conservan el concepto.

Cabe recordar que para la UNESCO (1999), citada por Argudín (2005), la competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.

Una de las grandes falencias de la profesión de Enfermería según la experiencia, es que en muchas ocasiones se queda solo en el hacer, el exceso de trabajo en los hospitales y clínicas llevan a la enfermera a consumirse en lo administrativo y lo procedimental, dejando de lado el cuidado de la persona y su familia. Este aspecto se debe vigilar en los alumnos, para ayudarlos a que no terminen en lo mismo.

Entre las dificultades en la formación por competencias los profesores encuentran que los alumnos no saben leer ni escribir, la dificultad para romper los paradigmas tradicionales de docentes y estudiantes, la evaluación por competencias, la subjetividad para evaluar el saber estar, el tiempo programado, la unidad de criterio que difiere en los profesores de cátedra.

Se trabajan competencias básicas como la comunicativa con el lenguaje oral y escrito, el manejo de segunda lengua. Este último aspecto se observó en el trabajo en el aula encontrándose dificultad en los alumnos para entender toda la clase en inglés y se convierte en un doble esfuerzo para el profesor que debe explicar nuevamente en

español cuando los conceptos son esenciales para continuar con la clase, esto a pesar de que los alumnos se encuentran en los últimos niveles de inglés. El uso de tecnologías de la información se hace con las presentaciones en power point, dos asignaturas virtuales, y la búsqueda de información en bases de datos e internet.

La mayoría de las clases se trabajan de la siguiente manera: preguntas sobre la clase anterior, sobre conocimientos previos, o sobre lo que había que estudiar para la clase. Luego, el profesor establece el orden de la clase, pregunta a la vez que va exponiendo y aclarando el tema, la mitad de los profesores lo hicieron con ayuda del video beam. A su vez, los alumnos pueden exponer sus dudas. Sin embargo, algunos profesores plantean varias actividades durante la clase, que puede contemplar la exposición del tema y preguntas intercaladas del profesor y los alumnos, luego, revisión de artículos relacionados con el tema, o el uso de diapositivas en power point, realización de laboratorios de simulación, trabajos en grupo.

Un profesor trabajó la mitad de su clase en forma magistral. Tres profesores combinan la estrategia de preguntas y respuestas con la discusión de artículos, talleres, laboratorios de simulación, trabajos en grupo. Un profesor trabajó con una situación problema y a partir de esta lanzó preguntas de análisis.

Para realizar la exploración de experiencias previas, según la observación de las clases se encontró que los profesores formulan preguntas o lluvia de ideas en donde indagan al alumno sobre los conocimientos adquiridos en semestres anteriores, esperando un nivel básico de entrada. Al respecto Esteve (1998) sugiere que es necesario recuperar en los alumnos lagunas de años anteriores para permitirles acceder a los

nuevos conocimientos. Los profesores también indagan sobre temas estudiados en días pasados y sobre experiencias personales, aspecto que se confirma en las respuestas de los alumnos quienes refieren que en las clases se exploran experiencias previas con las vivencias, anécdotas, experiencias personales y familiares. Como lo refieren McDonald y otros (1995), los aprendizajes previos permiten que los estudiantes puedan progresar más rápidamente y que no se vean forzados a “aprender” cosas que ya saben.

En la formación de los alumnos los profesores refieren involucrar aspectos de la realidad como las experiencias previas y cotidianas adquiridas durante las prácticas o en su vida familiar, el planteamiento de ejemplos de vivencias en clase y en la práctica, el análisis de casos clínicos o situaciones de enfermería aplicables al contexto, tener en cuenta los estilos de vida de la población y su cultura.

4.2.3 Categoría 3. Proceso evaluativo; conclusión o continuidad

Subcategoría 1. Estrategias evaluativas planteadas en el programa; ¿evaluación integral?

En todos los programas se enuncian las estrategias de evaluación, solo en uno se encuentran desarticuladas de los temas. Las más usadas son los exámenes cortos, seguido por los parciales orales y escritos, el profesionograma¹ en la práctica y otras estrategias didácticas que sirven de evaluación según lo encontrado en el chequeo. La

¹ El profesionograma es un instrumento de evaluación utilizado para la práctica. En él se encuentran las competencias que debe cumplir el estudiante en la rotación correspondiente, junto con las unidades de competencia y los indicadores de logro. Además tienen una matriz Dofa que es diligenciada por el profesor y el alumno.

mayoría de las pruebas evalúan el conocimiento, excepto el profesionograma, donde se involucra la actitud y la habilidad adquirida por el estudiante y se evidencia la relación entre la competencia planteada y el criterio de evaluación utilizado.

Como lo refieren McDonald y otros (1995), la evaluación es el estímulo más importante para el aprendizaje, pero las tareas de evaluación necesitan ser elaboradas teniendo esto en mente. Los exámenes cortos evalúan generalmente la memoria y llevan muy poco al análisis, por el tipo de preguntas que se realizan y el tiempo establecido para este tipo de evaluación, que suele ser muy corto, de cinco a diez minutos.

Subcategoría 2. Estrategias evaluativas ejecutadas; la conclusión del profesor

De acuerdo con la revisión de documentos se encontró que de segundo a octavo semestre se encuentra el profesionograma, formato utilizado para la evaluación de la práctica; en él se relacionan las competencias con los indicadores de logro correspondientes, teniendo en cuenta los tres elementos de competencia, el conocer, el ser y el hacer. En una asignatura, adicional al profesionograma se encuentra otro formato de evaluación, en donde no están las competencias a desarrollar sino algunos aspectos puntuales que deben ser evaluados. En ningún programa se plantean estrategias de autoevaluación y coevaluación. Tobón (2004) resalta la importancia de la autoevaluación y la coevaluación para la promoción de la autocrítica, la autonomía, el autoconocimiento, la autorregulación, la responsabilidad, madurez, sentido crítico y

respeto. En pocas palabras es empoderar al alumno de su proceso de aprendizaje y su compromiso frente a los demás.

Los profesores en la entrevista refieren que utilizan las siguientes estrategias para evaluar: estudios de caso y situaciones de enfermería, resolución de preguntas con aprendizaje significativo e identificación de dificultades con asesoría, exámenes cortos, revisiones de tema, revisión de artículos, mesa redonda, observación de habilidades de desempeño (incluyendo actitudes), talleres vivenciales, laboratorios de simulación, seminarios, desarrollo de guías en clase, trabajo por proyectos, trabajos escritos, trabajo en grupo, aplicación de profesionogramas en la práctica.

Por otro lado, los alumnos refieren que las estrategias evaluativas más utilizadas por los profesores son en orden las siguientes: exámenes cortos, parciales, exposiciones, participación en clase, trabajos (de diferente tipo), preguntas sobre el tema que se debe preparar y leer para la clase en forma oral, lo que se corroboró en la observación de la clase. Otras formas de evaluar son la participación en el programa virtual, preguntas sobre temas específicos, elaboración de informes, ponencias, actividades lúdicas, ensayos, talleres, revisión de temas, ensayos en inglés.

De acuerdo con los profesores, los resultados de esta evaluación aseguran que el alumno cumpla con las competencias planteadas, demuestran más interés y compromiso, les permite integrar los conceptos teóricos y prácticos, los alumnos son más participativos e inquietos intelectualmente, las diferentes metodologías los llevan a tener un abordaje integral de las tareas. El profesor, como lo enuncian McDonald y otros (1995), debe propender porque las evaluaciones sean válidas, confiables, flexibles e

imparciales. ¿Se podrá lograr esto, en un ambiente en donde el alumno debe llevar el mismo rito de aprendizaje de sus compañeros, y presentar las mismas evaluaciones aunque no haya tenido las mismas experiencias de aprendizaje, en especial en la práctica?

Subcategoría 3. Estrategias de retroalimentación y recuperación; un esfuerzo adicional

Los profesores refieren que llevan a cabo la retroalimentación a través de encuentros personalizados o grupales, durante el periodo de recuperación, al final de la clase, al dar a conocer la nota del parcial con cada uno, en la práctica valorando fortalezas y debilidades, al entregar los resultados se retroalimentan con lo positivo y negativo que se encontró. Bogoya (2003) refiere que la retroalimentación es un proceso en donde se debe hablar con el alumno e identificar con él cuál puede ser el camino más apropiado para adelantar su proceso.

Un 78 % de los alumnos refiere haber recibido retroalimentación de las evaluaciones, en forma individual o grupal. El profesor recomienda los temas a reforzar, corrige los errores y aclara dudas. También se dan explicaciones del tema al grupo o a través de mesa redonda. En otros casos los temas deben ser leídos antes de clase y después se exponen los interrogantes, se refuerza y complementa. Generalmente se retroalimenta al final de cada evaluación, se corrige y despejan dudas, o también al terminar las exposiciones de los alumnos en donde se retoma el tema y se aclaran dudas. Según la entrevista a profesores requiere de planeación y tutoría.

La recuperación la hacen los profesores con los alumnos que no han alcanzado la competencia por alguna razón; esta es una manera de promover la flexibilidad, como lo enuncian McDonald y otros (1995), las evaluaciones se adaptan a una variedad de modalidades de formación y a las necesidades del estudiante. Para ello se hace un llamado en forma individual para compartir experiencias y volver a evaluar, analizar debilidades en el alumno, asignar nuevas tareas, trabajos y exposiciones, también se realiza seguimiento y tutoría. La recuperación es otra forma de retroalimentación que para toda la Facultad de Enfermería está programada para realizarse al final de cada ciclo de 8 semanas.

5. Conclusión

El planteamiento de los programas de acuerdo a la formación por competencias, se encuentran acordes con el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de la Sabana, porque se promueve en el alumno el conocimiento necesario, pero también la habilidad, junto con las actitudes y valores necesarios para una formación integral.

La formación por competencias exige que el alumno se apropie del conocimiento, se haga responsable de su formación; para ello se hace necesario que el alumno conozca adecuadamente cuál es el fin, qué competencias están propuestas para cada asignatura. La falta de apropiación de las mismas puede hacer que el alumno no sepa a dónde debe llegar y simplemente se caiga en el conductismo, en donde solo se dan conocimientos a los alumnos sin importar la reflexión que este haga sobre los mismos.

A pesar de que la estructura de los programas corresponde en términos generales a la formación basada en competencias, falta aclarar y unificar conceptos sobre las unidades de competencia, las estrategias didácticas y las estrategias metodológicas. Estas últimas no se encuentran en los programas, ni son contempladas por los profesores.

Por otro lado, aunque existe gran variedad de estrategias didácticas planteadas por los profesores para el trabajo independiente y presencial, se encuentran dos dificultades, la primera es que no existe una relación clara entre la estrategia didáctica y el cumplimiento de logros, la clase se estructura pensando en qué estrategia es más

conveniente para que adquirieran determinado conocimiento y no la competencia correspondiente. Segundo, aunque la estrategia esté bien elaborada metodológicamente, no todos los alumnos responden de la misma manera, algunos se encuentran más motivados que otros o tienen un ritmo diferente de aprendizaje, esto sucede en especial en los grupos numerosos. La práctica podría convertirse en el escenario ideal para trabajar en forma individual con cada alumno, porque por cada profesor hay aproximadamente 7 a 8 estudiantes, pero son muy pocos los catedráticos comprometidos realmente como lo refieren los comisionados de grupo entrevistados, corriéndose el riesgo de perder la secuencia entre la teoría y la práctica.

Algunas estrategias didácticas son utilizadas como estrategias de evaluación, pero la mayoría de las clases se desarrollan con la exposición del profesor, quien formula preguntas y resuelve dudas. El alumno aún espera la organización establecida por el profesor para participar. En la mayoría de los cursos el alumno se muestra muy pasivo frente a su formación, estudia lo que le corresponde, participa cuando se le pregunta, pero rara vez va más allá de lo que el profesor propone. El modelo por competencias requiere que el profesor motive al alumno, que organice ambientes y experiencias de aprendizaje que lo lleven a la construcción de su propio conocimiento.

Una de las ventajas de la reforma curricular en la Facultad de Enfermería, ha sido la motivación de los profesores para buscar nuevas formas de enseñar, de involucrar al alumno en su proceso de aprendizaje. Durante la recolección de la información se observó una actitud de interés y compromiso de los profesores por orientar a los alumnos hacia el logro de competencias. Además, muestran dominio de los temas y

tienen creatividad para desarrollar la clase, preocupándose auténticamente porque los alumnos aprendan.

Esto se puede deber en parte, a la preparación que han recibido los profesores de planta con relación a la formación por competencias, aspecto que difiere en los de cátedra por el cambio constante de este personal, aunque hay algunos que se han involucrado abiertamente.

Sin embargo, los profesores novatos tienden a concentrarse en los contenidos y los expertos se ocupan de una forma más natural por los procesos, por promover el análisis.

De acuerdo con lo observado, no existe un modelo pedagógico por el cual se rijan los profesores, pero de acuerdo con el análisis, se pueden agrupar algunas tendencias, entre ellas la conductista, que es más usada a la hora de enseñar procedimientos, como el lavado de manos, el paso de una sonda, pero también en clase, donde se encontraron clases magistrales, con preguntas orientadas a reforzar el conocimiento organizado por el profesor. Otra tendencia encontrada fue la constructivista, en donde con situaciones reales se lleva al alumno a deducir, a analizar y conceptualizar a partir de sus propias experiencias, teniendo la orientación del profesor.

En el proceso evaluativo existe la heteroevaluación, que se hace profesor alumno y en séptimo y octavo semestre se involucra a los empresarios, pero no hay evidencias sobre la autoevaluación y la coevaluación, esenciales dentro de la formación por competencias, porque promueven la autorreflexión, la autonomía, el respeto, la tolerancia, entre otros.

La evaluación todavía se queda en la exploración de conocimientos, como se observa en el análisis de datos, excepto el profesionograma que contempla la valoración de los tres saberes, conocer, ser y hacer.

La recuperación y la retroalimentación son estrategias que van acordes a la formación por competencias, porque permiten al alumno reflexionar y mejorar, tienen en cuenta la individualidad de la persona y sus capacidades para aprender.

Finalmente, se puede decir que la Facultad de Enfermería ha realizado un gran esfuerzo conjunto porque los profesores y alumnos manejen un mismo lenguaje en la formación por competencias; falta unificar algunos criterios conceptuales, diseñar estrategias metodológicas que orienten las asignaturas, y rediseñar las estrategias evaluativas para que contemplen el saber conocer, el saber ser y el saber hacer. Pero para llevar un recorrido tan corto, han sabido aprender de los errores para mejorarlos.

6. RECOMENDACIONES

Involucrar a los profesores de cátedra en la planeación y programación de las asignaturas, ellos tienen una mirada diferente que puede enriquecer los programas, porque muchos de ellos trabajan en hospitales y clínicas, trayendo consigo la integración del sector laboral para hacer más reales los contenidos de las asignaturas, aspecto importante en la formación por competencias.

Como las estrategias metodológicas pueden permitir una mejor orientación de las asignaturas, se recomienda que los profesores contemplen este aspecto en los programas.

Para dar continuidad al trabajo realizado por los profesores de planta, los profesores de cátedra deben ser capacitados y entrenados en la formación por competencias, y se les debe realizar un acompañamiento que garantice la aplicación de este modelo de formación.

Como el alumno no tiene claro cuál es su rol en la educación por competencias, se debe dedicar tiempo a explicarle al alumno cuál debe ser su participación en el proceso de formación, qué competencias debe lograr, qué se espera de él como alumno y qué puede exigir a su profesor y a la institución educativa.

Hacer evidente en todos los semestres estrategias para que el alumno se pueda autoevaluar y coevaluar de una forma crítica y responsable, con parámetros previamente definidos, que orienten al alumno en este proceso.

Revisar el propósito de las evaluaciones, porque todas pueden estar acordes a la formación por competencias, pero la intención puede quedarse en la continuación de la evaluación por objetivos.

Establecer una línea de investigación en educación, que fortalezca y oriente las acciones propuestas en la subcomisión de currículo para el trabajo pedagógico en la Facultad. Se puede analizar desde esta línea de investigación cómo contribuyen las estrategias didácticas empleadas por los profesores a la formación por competencias, qué impacto tiene la semana de recuperación en el fortalecimiento académico, entre otros.

REFERENCIAS

- Angulo, J., Blanco N. (1994). *¿A qué llamamos currículum?* Teoría y desarrollo del currículum. Málaga, España. Editorial Aljibe.
- Argudín, Y. (2005). Educación basada en competencias. México: Ed. Trillas.
- Aristimuño, A. (2004). Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad? Recuperado el 29 de octubre de 2005 de <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/demonio.pdf>
- Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN. (2002). Documento sobre la agenda de políticas y estrategias para la educación superior colombiana. 2002- 2006.
- Becerril, S. (1999). *Comprender la práctica docente*. México. Instituto Tecnológico de Querétaro.
- Bogoya, D. (2003). *La evaluación: ¿instrumento de educación o de segregación?* Revista Escuela de Administración de Negocios no. 48 Págs. 8 – 17. Bogotá, Colombia.
- Casarini, M. (1997). Teoría y diseño curricular. Monterrey, México: Ed.Trillas-UV.
- Cejas, M. (2005). *La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la educación superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo*. Disponible en: <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/brecha.pdf>
- Díaz, V. (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Bogotá, Colombia.
- Documento de Autorregulación y Acreditación. (2005). Universidad de la Sabana.
- Documento sobre el Plan de desarrollo 2006-2010. (2005). Subcomisión de autorregulación y aseguramiento de la calidad. Universidad de la Sabana.
- Guía del asesor académico. (2002). Universidad de la Sabana.
- Escudero, J. (1987). La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Recuperado el 29 de Agosto de 2005 de <http://www.memfod.edu.uy/modulos/modulos/modulo4/escudero/ESCUADERO.pdf>

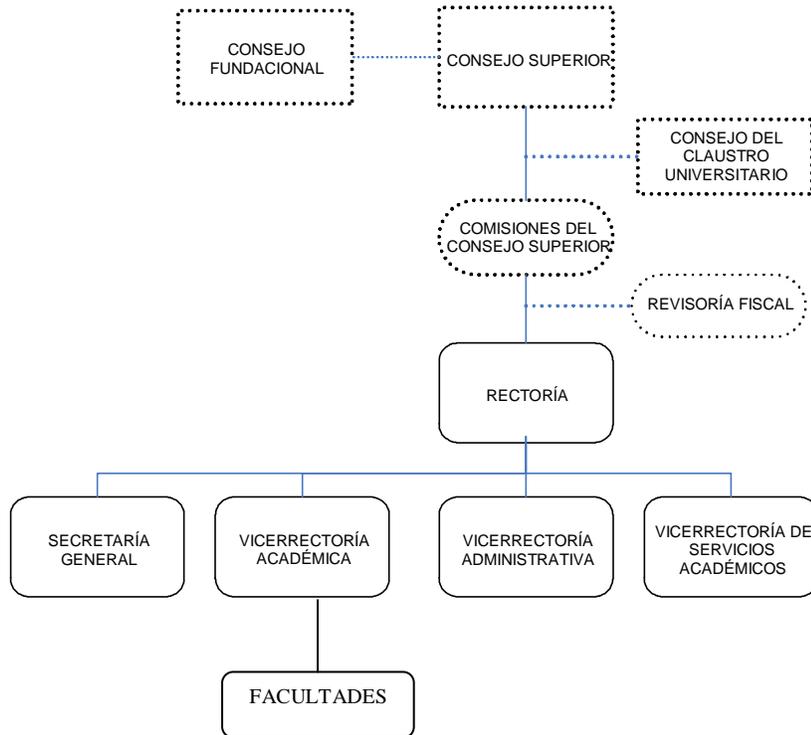
- Esteve, J. (1998). La aventura de ser maestro. *Cuaderno de Pedagogía* 266.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (1999) *Transformando la práctica docente*. México. Paidós.
- Flórez, R. (1999). Evaluación pedagógica y cognición. Bogotá, Colombia. McGraw Hill.
- Furlán, A. (1996). Currículum e institución. (1ª edición). México. CIEEN, Morevallado.
- García, B., Secundino, N. y Navarro, L./M. Rueda y F. Díaz Barriga (comps.). 2002. *El análisis de la práctica educativa: consideraciones metodológicas*. Paidós Educador.
- Garavan, T.N. & McGuire, D. (2001). Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. *Journal of Workplace Learning*, 12, 144- 163. Recuperado el día 6 de octubre de 2005, de Ebsco Host Research database.
- Ginés Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>
- Gómez, I. (2005). Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las facultades de ciencias administrativas. *Revista Educación y Educadores*. Bogotá, Colombia. Impresión Javegraf.
- Huber, D. (1999). Liderazgo y administración en Enfermería. México. Editorial McGraw Hill Interamericana.
- Huerta, J. Pérez, I. Castellanos, A. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista Educar*. Recuperado el día 29 de octubre de 2005, de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html>
- Kauffman, D., Johnson, S., Kardos, S., Liu, E., Peske, H. (2002). "Lost at Sea": *New Teachers' Experiences with Curriculum and Assessment*. Teachers College Record. Vol. 104 Issue 2. Recuperado el día 28 de septiembre de 2005, de Ebsco Host Research database.
- Jlingler, C., Vadillo, G. (2000). Psicología cognitiva, estrategias en la práctica docente. México. McGraw Hill.
- López. J. (1999). Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje. Málaga. Ediciones Aljibe.

- Maldonado, M.A. (2001). *Las competencias, una opción de vida*. Bogotá, Colombia. Ecoe ediciones.
- McDonald, R., Boud, D., Francis, J., & Gonczi A. (1995). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*. UNESCO. Boletín Cinterfor. No. 149, mayo-agosto de 2000
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Revolución educativa (Plan sectorial 2002- 2006)*. Recuperado 15 de septiembre de 2005 de:
<http://www.mineduccion.gov.co/documentos/>
- Nérics, I. (1985). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Kapelusz.
- Polit, D. Hungler, B. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud*. México. Editorial McGraW Hill Interamericana.
- Posada, R. (2004). *Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante*. OEI – Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el día: 12 de enero de 2006 de
<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores.htm>
- Pozo, J. (1999). *Aprendices y maestros*. Madrid, España. Editorial Alianza.
- Proyecto Educativo Institucional. (2000). Universidad de la Sabana. Consultado el 8 de Septiembre de 2005 en <http://unisabana.edu.com>
- Proyecto Educativo del programa. (2003). Facultad de Enfermería. Universidad de la Sabana.
- Rodríguez, O. (2005). *La triangulación como estrategia de investigación en las ciencias sociales*. Tribuna de debate. Recuperado el día 14 de noviembre de 2005 de
<http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad Deusto. España.
- Salas, W. (2005). *Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano*. OEI – Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el día: 10 de enero de 2006 de
<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores.htm>
- Solana F, (compilador). Ibarrola M, (1999). *Educación en el S XXI. "Educación a lo largo de la vida: puntos de partida y metas"*. (175-199). México: Grupo Limusa.

- Stein, S. Ginns, I. & McRobbie, C. (2003). *Grappling with Teaching Design and Technology: a beginning teacher's experiences*. Research in Science & Technological Education, Vol. 21 Issue 2, Recuperado el día 28 de Septiembre de 2005, de Ebsco Host Research database.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Ed. Morata.
- Stokes, L. (2003). Lecciones de una escuela indagadora: formas de indagación y condiciones para el aprendizaje del profesorado. En A. Lieberman y L. Millar (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Sullivan, H. & Higgins, N. (1983). Teaching for competence. New York: Teachers Collage Press. Cap. 2 y 3.
- Tarango, J. Lau, J. (2003) Procesos de cambio curricular en ciencias de la información: caso UACH. In *Proceedings XXXIV Jornadas Mexicanas de Biblioteconomía*, pp. 131-150, Puerto Vallarta, Jalisco (México). Recuperado el 29 de agosto de 2005 de <http://eprints.relis.org/archive/00003457/>
- Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias. Bogotá, Colombia. Ecoe ediciones.

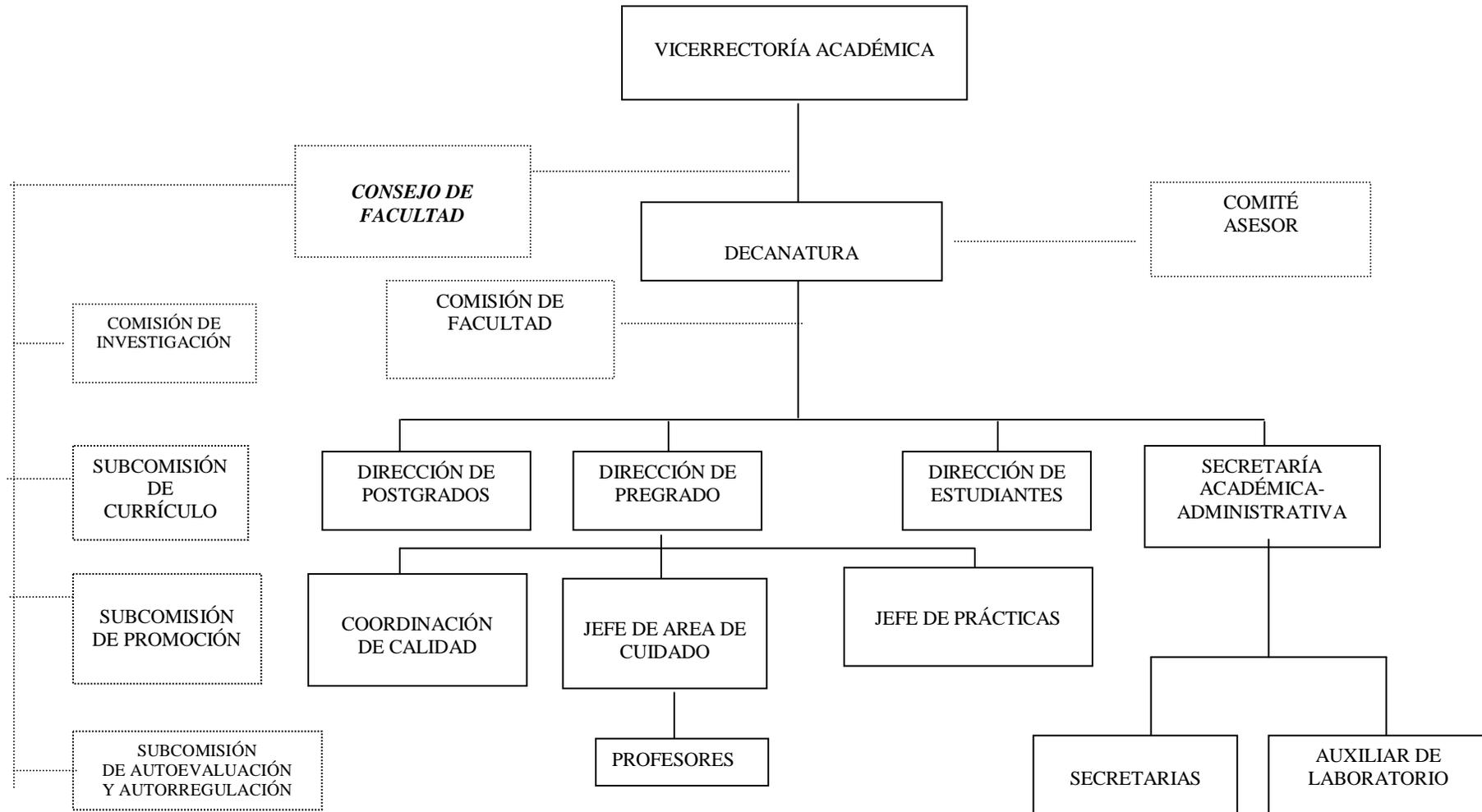
Anexo A

Organigrama de la Universidad de la Sabana



Fuente: Proyecto Educativo del programa. (2003). Facultad de Enfermería.

Anexo B Organigrama de la Facultad de Enfermería



Fuente: Documento de Autorregulación y Acreditación. (2005). Universidad de la Sabana.

Anexo C

Entrevista

Esta entrevista tiene como fin recopilar información para el análisis de la metodología empleada por los profesores en el desarrollo de la asignatura, las estrategias evaluativas implementadas y su correspondencia con la instrucción basada en competencias. La información suministrada es confidencial y solo se utilizará para fines de la investigación.

Asignatura: _____

1. ¿Qué participación ha tenido usted como profesor en la estructuración del contenido del programa de la materia que usted desarrolla?
2. ¿Sabe en qué consiste la instrucción basada en competencias? Explique.
3. ¿Ha recibido algún tipo de formación sobre cómo desarrollar su programa por competencias?
4. ¿Cuáles considera que son los elementos básicos para la formación por competencias y cuáles de estos utiliza en su clase?
5. ¿Utiliza algún tipo de modelo pedagógico en la instrucción basada en competencias? ¿Cuál?
6. ¿Qué aspectos de la realidad involucra en la formación de los alumnos? Explique.
7. ¿Qué estrategias utiliza para motivar al trabajo independiente en los alumnos?
8. ¿Cuáles son las principales dificultades con las que se enfrenta un profesor en la formación por competencias? Explique.

9. ¿Qué ventajas y desventajas percibe en la formación por competencias?

Sobre el proceso evaluativo

1. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza en la evaluación por competencias?
Enuncie las que aplica.
2. De acuerdo a su experiencia, ¿percibe alguna diferencia entre la evaluación por competencias y la evaluación por objetivos?
3. ¿A través de qué estrategias realiza la retroalimentación de las evaluaciones en sus alumnos?
4. ¿Qué estrategias utiliza con los alumnos que no demuestran el desarrollo de la competencia después de ser evaluados?

Anexo D

Cuestionario para alumnos

Este cuestionario tiene como fin recopilar información para el análisis de la metodología empleada por los profesores en el desarrollo de la asignatura, las estrategias evaluativas implementadas y su correspondencia con la instrucción basada en competencias. La información suministrada es confidencial y solo se utilizará para fines de la investigación. Responda en forma clara y concisa.

Nombre de la materia: _____

1. ¿Sabe usted en qué consiste la formación por competencias? Explique.

2. Con la asignatura del semestre anterior, usted se siente competente para:
(enuncie las competencias que considere más relevantes)
 - a. _____
 - b. _____
 - c. _____

3. ¿Conoce usted las competencias que debe desarrollar en esta asignatura?
Si _____ No _____

4. ¿Qué habilidades en el hacer debe desarrollar en la actual asignatura?

5. ¿Qué actitudes y valores han sido fomentados durante el desarrollo de esta asignatura?

6. ¿Qué metodologías (estrategias de aprendizaje) utiliza su profesor para motivar al trabajo independiente y presencial? Enúncielas.

7. ¿Qué estrategias evaluativas son utilizadas por el profesor?

8. ¿Recibe algún tipo de retroalimentación de las evaluaciones por parte del profesor?

9. Cree usted que esta materia lo lleva a reflexionar sobre problemas de la vida real o su contenido es netamente teórico. Explique.

Anexo E

Guía de observación

Esta guía tiene como fin recopilar información para el análisis de la metodología empleada por los profesores en el desarrollo de la asignatura, tanto en clase como en la práctica, las estrategias evaluativas implementadas y su correspondencia con la instrucción basada en competencias. La información recopilada por el investigador es confidencial y solo se utilizará para fines de la investigación.

Nombre de la materia: _____

Parámetros de observación	Desarrollo de la clase y/o práctica
Desarrollo de la clase	
Exploración de experiencias previas	
Correspondencia con algún modelo pedagógico	
Competencias básicas que se fomentan en el aula o en la práctica: - Comunicativa - Autogestión del proyecto de vida - Manejo de tecnologías de la información (TICs) - Afrontamiento del cambio - Liderazgo	

Rol asumido por el alumno	
Rol asumido por el docente	
Resolución de problemas	
Desarrollo del trabajo individual y en equipo	

Parámetros de observación	Proceso evaluativo
Técnicas e instrumentos utilizados para la: - Evaluación del conocimiento - Evaluación de habilidades y valores	
Evaluación de resultados del trabajo independiente (si se asignan tareas, cómo se evalúa su búsqueda)	
Se evalúa con problemas reales o con base en la teoría	
Retroalimentación	
Estrategias utilizadas en la recuperación de logros	

Anexo F

Lista de chequeo

Este instrumento tiene como fin recopilar información para analizar si los programas planteados y las estrategias evaluativas de las asignaturas del subcampo troncal corresponden a la instrucción basada en competencias.

El instrumento será aplicado por el investigador, de acuerdo a los parámetros establecidos en el mismo. Su contenido será atizado como parte de la investigación y es confidencial.

Materia: _____

Lista de chequeo del programa

Aspecto a valorar	Si	No	Observaciones
1. El programa tiene planteadas las competencias a desarrollar por el estudiante en la asignatura			
2. Las competencias planteadas tienen los tres elementos de competencia (saber, el hacer y el ser)			
3. En el contenido se enuncian las unidades de competencia			
4. Cada unidad de competencia tiene los contenidos a desarrollar			
5. Se plantean las estrategias metodológicas que se utilizarán			

para el desarrollo de las unidades			
6. Tiene estrategias que motiven al trabajo independiente y dirigido			
7. La metodología (si está planteada), se enfoca sobre el aprendizaje centrado en el docente o centrado en el alumno			

Lista de chequeo proceso evaluativo

Aspecto a valorar	Si	No	Observaciones
1. El programa plantea las estrategias evaluativas de cada tema de acuerdo a las competencias.			
2. Las estrategias evaluativas utilizadas en clase se encuentran acordes con lo planteado en el programa (de la observación en clase).			
3. En el programa o durante la clase se plantean estrategias de autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación			