



GOBIERNO DEL ESTADO DE MICHOACÁN DE OCAMPO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 161



EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS
ASIGNATURAS “ELEMENTOS BÁSICOS DE ENFERMERÍA Y
ENFERMERÍA EN SALUD PÚBLICA” DE LA LICENCIATURA EN
ENFERMERÍA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON CAMPO EN
DESARROLLO CURRICULAR

PRESENTA

MA. MARTHA MARÍN LAREDO

ASESOR

DR. SERGIO R. TORRES OCHOA

COASESOR ESTADÍSTICO

MAT. CARLOS GÓMEZ ALONSO

MORELIA MICH., NOVIEMBRE DE 2007

DICTAMEN DE TESIS DE MAESTRIA PARA OBTENCION DE GRADO

Morelia Mich., a 13 de noviembre de 2007.

**C. MA. MARTHA MARIN LAREDO
PRESENTE.**

En mi calidad de Director de la Unidad 161 de la Universidad Pedagógica Nacional y con base en los dictámenes emitidos por la Comisión Dictaminadora del Trabajo denominado **“EVALUACION DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS ASIGNATURAS DE ELEMENTOS BASICOS DE ENFERMERIA Y ENFERMERIA EN SALUD PUBLICA DE LA LICENCIATURA EN ENFERMERIA”**, el cual fue realizado bajo la tutoría del Dr. SERGIO R. TORRES OCHOA, manifiesto a usted que su trabajo reúne los requisitos académicos establecidos al respecto, por lo que se dictamina favorable y se autoriza para realizar los trámites de presentación del examen profesional correspondiente.

ATENTAMENTE

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

DR. ROGELIO SOSA PULIDO

DIRECTOR



Universidad
Pedagógica Nacional
Unidad 161
Morelia
Dirección

AGRADECIMIENTOS

A MI MAMÁ:

Por el amor, cariño y comprensión que me ha dado a largo de la vida.

A MIS HERMANOS:

Luz, Ana, Enrique y Humberto y especialmente a mis sobrinos Ambra y Alan por su cariño.

A LAS AUTORIDADES, DOCENTES Y ALUMNOS DE LA FACULTAD:

Por su apoyo y participación en la investigación.

A MIS ASESORES:

Dr. Sergio R. Torres Ochoa y al Mat. Carlos Gómez Alonso por su amistad y su valioso tiempo para la realización de este trabajo.

A MIS MAESTROS:

De la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 161 por su invaluable apoyo.

RESUMEN

Desde el enfoque constructivista de la enseñanza y aprendizaje, la evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta las actividades de enseñanza que realiza el docente y no sólo el aprendizaje de los alumnos, y su relación con dichos aprendizajes. El objetivo principal de la evaluación formativa es retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, a los principales actores de este proceso, docente y alumnos, para identificar sus fortalezas y debilidades e incidir en el mejoramiento de la calidad educativa.

En este trabajo se evaluó el proceso de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública del área de Enfermería del primer año de la Carrera de Licenciatura en Enfermería, para lo cual se analizó el proceso de enseñanza, las principales estrategias que utilizan los docentes, las técnicas y recursos didácticos, la motivación docente-alumno y los tipos, técnicas e instrumentos de evaluación que los docentes emplean para evaluar este proceso. Así mismo, se investigó el proceso de aprendizaje de los alumnos, los hábitos y estrategias de aprendizaje, los factores sociodemográficos y personales que influyen en el aprendizaje significativo. Se emplearon instrumentos cuantitativos y cualitativos: la observación, el análisis documental, la entrevista, guías de observación y cuestionarios. La muestra de los docentes se conformó con cuatro de ellos tomando en cuenta las principales características que presentaran el conjunto de profesores como: turno, antigüedad y tipo de contratación. La muestra de los alumnos fue de 40 de los turnos matutino y vespertino, seleccionados en forma semialeatoria (tres mujeres y un hombre). Se aplicaron ocho instrumentos de los cuales cuatro fueron validados por la prueba de Alfa de Cronbach. Así mismo se realizó análisis intragrupos e intergrupos a través de los estadísticos no paramétricos T de Wilcoxon y

U de Mann Whitney respectivamente. Se utilizó el paquete estadístico SPSS. Los resultados muestran lo siguiente:

Los programas teóricos de estas dos materias tienen un enfoque conductista; la mayoría de los docentes que imparten las asignaturas no tienen formación docente lo que propicia que no utilicen estrategias para fomentar el aprendizaje significativo; algunos profesores no dominan suficientemente la materia; existe insuficiente motivación del docente hacia el alumno.

La mayoría de los docentes son respetuosos y atentos lo que propicia un clima cordial en el aula. Los profesores no dominan estrategias motivacionales y de manejo de grupos. Un número significativo de alumnos de la muestra carece de hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje efectivas. Las estrategias y recursos didácticos más utilizados por los docentes son la exposición y el pizarrón. Existe desconocimiento de algunos de los docentes sobre las características, tipos, técnicas e instrumentos de evaluación. Es decir, carecen de habilitación pedagógica y didáctica lo que impide que la docencia sea de calidad.

Palabras clave: competencias, aprendizaje significativo, docencia de calidad y formación docente.

ABSTRACT

From the constructivism teaching and learning perspective, evaluation is an activity that has to be done, taking into account the teaching activities the professor does, not just the students learning and its relationship to those contents. The main objective of the formative evaluation is to feedback the teaching-learning process, that is, to the main actors of the process, teachers and students, in order to identify their strengths and weaknesses to improve the quality of education.

In this work, the teaching and learning process was evaluated from the Nursing basic elements and Public health nursing in first year classes from the bachelor's degree in Nursing at the Nursing School. The learning process was analyzed, the main strategies used by teachers, the techniques used and the didactic resources, the teacher-student motivation and the different instruments the teachers used to evaluate the process. Likewise, the students learning process was assessed, learning and strategies and habits, personal, social and demographic factors that influence in the meaningful learning. Qualitative and quantitative instruments were used: observation, documental analysis, interviews, observation guidelines and questionnaires. The sample of teachers was of four, taking into account the main characteristics teachers had that is shift, antiquity as teacher and the type of contract with the university. A sample of 40 students was selected semi-randomly (3 females and 1 male) from morning and afternoon classes. Eight instruments were used; four of them were validated with the Cronbach alpha. Likewise, intra-groups analysis was done through out no parametric statistics like T of Wilcoxon and U from Mann Whitney respectively. SPSS software was used to analyze data. The results are as follow:

The theoretical programs from both subjects have a behaviorist perspective; most of the teachers who teach these subjects don't have pedagogy profile, that makes them no to use proper methods to encourage meaningful learning; some of the teachers are not experts

enough in the subject. There is not enough motivation from teacher to students.

Most teachers are respectful with the students, which makes a nice class environment. Teachers don't stand out in the use of motivation strategies and have a hard time handling and controlling the class. A number of students lack study habits and effective learning strategies. The most common strategies and didactic resources used in class are the whiteboard and teacher exposition. There is no knowledge from some teachers about the types, techniques and evaluation instruments. That means they lack pedagogic and didactic skills, which lead to a non quality teaching.

Key words: competences, meaningful learning, quality teaching.

INDICE

INTRODUCCIÓN	21
DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	23
JUSTIFICACIÓN	25
OBJETIVOS	27
CAPITULO I REFERENTES TEÓRICOS	28
1.1. Paradigmas de la educación	28
1.2. El proceso de enseñanza – aprendizaje desde el enfoque constructivista	48
1.3. La evaluación educativa.	85
1.4. Evolución histórica del currículo de Enfermería	119
CAPITULO II METODOLOGÍA	147
CAPITULO III RESULTADOS Y ANÁLISIS	160
CAPITULO IV DISCUSIÓN	189

CONCLUSIONES	218
SUGERENCIAS	220
BIBLIOGRAFÍA	222
ANEXOS	228

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de la evaluación formativa es retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, a los principales actores de este proceso: docentes y alumnos, para identificar sus fortalezas y debilidades e incidir en el mejoramiento de la calidad educativa. Para ésto, se requiere que los profesores y los alumnos cuenten con saberes teóricos, heurísticos y axiológicos que les permitan el desarrollo equilibrado y armónico en lo intelectual, humano, social y profesional.

El presente trabajo surge como una inquietud basada en la experiencia en el campo laboral del sector salud y sobre todo en la adquirida el ámbito educativo en donde se detectaron debilidades en conocimientos y aptitudes en las técnicas y procedimientos de enfermería asistenciales y preventivos en los alumnos que cursan el 8º semestre de la Carrera de Licenciatura en Enfermería. Lo anterior se ha observado durante los últimos cinco años tiempo en que he impartido clases en este semestre y se acude con los alumnos a prácticas clínicas en el 1º y 2º nivel de atención en las instituciones de salud y en donde los estudiantes tienen que aplicar las competencias adquiridas durante su formación. Por tal motivo surgió la necesidad de evaluar del proceso enseñanza- aprendizaje de las asignaturas antes mencionadas que se cursan en el 2º. Semestre le la carrera y que son elementales en la formación de enfermeras (os).

Este trabajo se estructuró con los siguientes capítulos: el capítulo I en donde se describen los referentes teóricos que permiten situar el problema y el resultado de su análisis dentro del conjunto de conocimientos existentes, así como orientar todo el proceso de esta investigación.

El capítulo II se refiere a la metodología empleada para este trabajo, la cual es exploratoria, descriptiva y transversal, se aplicaron ocho instrumentos, cuatro fueron validados por la prueba de Alfa de Cronbach y se realizaron análisis intragrupos e intergrupos a través de los estadísticos no paramétricos T de Wilcoxon y U de Mann Whitney respectivamente, se utilizó el paquete estadístico SPSS. Así mismo, se emplearon procedimientos cuantitativos y cualitativos como: la observación, el análisis documental, la entrevista, guías de observación y cuestionarios. La muestra de los docentes se conformó con cuatro de ellos tomando en cuenta las principales características que presentan el total de profesores como: turno, antigüedad y tipo de contratación. La muestra de alumnos fue de 40 de los turnos matutino y vespertino, seleccionados en forma semialeatoria (tres mujeres y un hombre).

En el capítulo III se precisan los resultados y su análisis en donde se destaca la necesidad de los docentes en relación a su habilitación pedagógica y la de los alumnos en la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas para un aprendizaje significativo.

El capítulo IV corresponde a la discusión en donde se contrastaron los referentes empíricos, teóricos, categorías e indicadores de este trabajo con los resultados.

Otros apartados que conforman esta investigación son las conclusiones en donde precisa la necesidad de formación pedagógica y didáctica que requieren algunos docentes de la Facultad. Así mismo se sugieren algunas estrategias docentes para fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En último apartado se anexan los instrumentos, tablas y gráficos que se estructuraron en este trabajo.

DESCRIPCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En 1978, se fundó la Escuela de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Michoacana con el propósito de formar profesionales de enfermería con espíritu analítico, crítico y humanista; con conocimientos técnico-científicos acordes a las necesidades de salud de la población.

En 1991, se efectuó la primera evaluación curricular la cual fue actualizada en 1996-1997. Esta reevaluación curricular dio origen a una reestructuración curricular la cual está vigente.

Durante los últimos 10 años el Plan de Estudios de la Facultad ha permanecido estático y por ende las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública, no así los cambios políticos, económicos, sociales, de salud y educativos del contexto.

Al analizar el plan de estudios se precisa que el área de enfermería del primer año está integrada entre otras asignaturas como las de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública las cuales no contemplan un marco teórico, no se tienen plasmados de manera explícita los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desean alcanzar, la metodología para impartirlas no es clara y no se tiene explicitado el proceso de evaluación y acreditación de éstas.

Los programas de estas asignaturas se elaboran a través de academias por asignatura y se evalúan al final del semestre. La evaluación se realiza sin instrumentos específicos y no es continua y permanente. Es decir, no se efectúa una evaluación formal del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que nos lleva a cuestionar que se tienen programas pero se desconoce realmente cómo se realiza el proceso de enseñanza a través de los docentes y cómo es el aprendizaje de los alumnos.

Por lo que se plantea dar contestación a la siguiente interrogante.

¿Cómo se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública?

JUSTIFICACIÓN

La Facultad de Enfermería concibe al proceso de enseñanza- aprendizaje como un medio para propiciar las capacidades creativas, críticas y reflexivas del alumno que lo conduzcan al autodesarrollo. En este proceso interactúan, se relacionan y corresponsabilizan, profesores y alumnos. En este sentido se concibe al docente como un elemento humano significativo del proceso de enseñanza, que posee conocimientos científicos y técnicos de su disciplina, espíritu de servicio y compromiso en la formación del alumno y con las necesidades de salud de la población. El alumno es un ser humano dotado de capacidades potenciales que se desarrollan durante el aprendizaje, de tal forma que durante su formación y de manera significativa en las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública adquiere conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten conocer y aplicar el cuidado de enfermería.

Durante los últimos 10 años el Plan de Estudios de la Facultad no ha sido evaluado ha permanecido estático y por ende las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública. Es decir no se ha realizado una evaluación de los docentes que imparten estas materias y se desconocen los factores internos y externos de los alumnos que tiene relación significativa con el aprendizaje. Actualmente se desconoce cómo es el proceso de enseñanza- aprendizaje de estas dos materias fundamentales en la formación de enfermería. Por tal motivo se realiza este trabajo cuyo propósito fundamental es evaluar la enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas referidas a través de analizar las principales estrategias de enseñanza, los tipos, técnicas e instrumentos de evaluación, identificar la relación docente- alumno, las actitudes de los estudiantes, valorar los factores sociodemográficos que influyen en el aprendizaje, detectar los hábitos de estudio y las estrategias de aprendizaje.

Se pretende que la presente investigación contribuya a fortalecer a los profesores en su práctica docente mediante la habilitación pedagógica y didáctica y fomentar en el alumno hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje significativas de manera que pueda ser constructor activo de su propio conocimiento y reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta.

OBJETIVOS

GENERAL

- Evaluar el proceso enseñanza - aprendizaje de las asignaturas Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública de de la Carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Michoacana.

ESPECÍFICOS

- Analizar las principales estrategias de enseñanza, la relación docente-alumno y las actitudes de los estudiantes que intervienen en el proceso de enseñanza de las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública.
- Valorar los factores sociodemográficos que influyen en el aprendizaje de los alumnos en las materias de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública.
- Detectar los hábitos de estudio y las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos en las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública.
- Identificar los tipos, técnicas e instrumentos de evaluación que emplean los docentes para evaluar la enseñanza y el aprendizaje.

CAPÍTULO I REFERENTES TEÓRICOS

En este capítulo se abordan los paradigmas de la educación desde el enfoque conductista, humanista y constructiva. Así mismo se precisa el proceso de enseñanza- aprendizaje desde el enfoque constructivista, el papel del docente, las estrategias de enseñanza - aprendizaje y hábitos de estudio de los alumnos.

1.1. PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN

En este apartado se mencionan de manera breve los principales paradigmas y su aplicación en la educación. Así mismo en cada uno de estos la concepción de la enseñanza, metas y objetivos de la educación, concepción del alumno, del docente, del aprendizaje, estrategias y técnicas de la enseñanza y de la evaluación.

El termino “paradigma” fue introducido por Kuhn en la obra “La Estructura de las Revoluciones Científicas (1971) en donde se mencionan diferentes significados de éste. Uno de los términos de paradigma es “modelo o patrón” que es compartido por una comunidad de científicos. (Kuhn, 1971, p.51)

1.1.1. PARADIGMA CONDUCTISTA

El paradigma conductista se originó en las primeras décadas del siglo XX. Su fundador fue J. B. Watson quien propuso un nuevo planteamiento teórico-metodológico influenciado por la concepción fixista del darwinismo, el empirismo inglés, la filosofía pragmatista y la concepción positivista de las ciencias.

Uno de los principales exponentes fue B. F. Skinner, quien fue uno de los primeros teóricos que escribió sobre este paradigma aplicado a la educación.

1.1.1.1. CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA

Para el conductismo, el proceso instruccional consiste básicamente en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento, con el fin de promover con eficacia el aprendizaje de los alumnos. Se basa en una programación instruccional eficiente basada en el análisis detallado de las respuestas de los alumnos y en la forma como serán reforzadas. La enseñanza consiste en proporcionar contenidos o informaciones, es decir, en “depositar información en el alumno”, para que la adquiera.

El conductismo ha orientado la enseñanza hacia un polo reproductivo, más hacia la memorización y la comprensión, que hacia la elaboración de la información, destaca más el estímulo informativo.

1.1.1.2. METAS Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN

Las metas y los objetivos se redactan de formas “operables” para conseguirlos y evaluarlos. Los criterios para elaborar objetivos conductuales son:

- a) Mencionar la conducta observable que se quiere lograr en el alumno.
- b) Señalar las condiciones en que realizará la conducta de interés (dónde, cuándo y cómo se realiza)

Los conductistas dicen que la enunciación de los objetivos conductuales tienen varias ventajas, como: permite que el docente y el alumno tengan claridad sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Los objetivos generales de un programa o curso pueden descomponerse o describirse en objetivos de naturaleza más específica.

Esta forma de plantear los objetivos ha sido muy criticada por la fragmentación, el reduccionismo y la trivialización en que se cae al hacer una enunciación en extremo de las conductas.

1.1.1.3. CONCEPTUACIÓN DEL ALUMNO

Se concibe al alumno como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos), siempre y cuando se realicen los ajustes ambientales y curriculares necesarios. Entonces basta con programar adecuadamente los insumos educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables.

El alumno es educado, no sabe, escucha, actúa según lo prescrito, se adecua al profesor, se adapta a sus determinaciones, es mero objeto. (Ontoria et al., 2006, p. 24).

1.1.1.4. CONCEPCIÓN DEL MAESTRO

El trabajo docente consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencia de reforzamiento y control de estímulos para enseñar.

Como dice Keller (1978) el profesor es un "ingeniero educacional y administrador de las contingencias". El docente maneja hábilmente los recursos tecnológicos-conductuales de este enfoque (principios, procedimientos, programas conductuales) para lograr niveles de eficacia en su enseñanza, y sobre todo, el éxito en el aprendizaje de sus alumnos.

El profesor es quien educa, sabe, piensa, disciplina, escoge el contenido programático, tiene la autoridad, es el sujeto del proceso. (Ontoria et al., 2006, p. 25).

1.1.1.5. CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE

Los conductistas afirman que gran parte de la conducta de los seres humanos es aprendida y es producto de las contingencias ambientales. Es decir, si el interés es lograr que el alumno adquiera o incremente (aprender) un repertorio conductual es necesario utilizar principios o procedimientos, entre los cuales el más importante es el “reforzamiento”.

1.1.1.6. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

Este paradigma propone la “enseñanza programada” que entre otras tiene las siguientes características:

- a) Explicitación de los objetivos del programa.
- b) Presentación secuenciada de la información.
- c) Participación del estudiante.
- d) Reforzamiento de la información.
- e) Registro de los resultados y evaluación continua.

El elemento básico de la enseñanza programada es el programa, en el cual se plasman los objetivos finales y se establecen las conductas.

1.1.1.7. CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN

Según los conductistas, cuando un alumno va progresando en el programa es importante que lo haga sin errores. Antes de ser sometido al programa el alumno es evaluado, para corroborar los conocimientos previos, su progreso y dominio final de los conocimientos o habilidades enseñados. Los instrumentos de evaluación se conciben y elaboran con base en los objetivos enunciados previamente en el programa. A dichos instrumentos se les conoce como pruebas objetivas. En este paradigma, el énfasis de las evaluaciones se centra en los productos del aprendizaje y no en los

procesos, es decir, lo que interesa saber es qué ha conseguido el alumno al final del programa determinado, sin intentar ir más allá en busca de procesos cognitivos y afectivos.

1.1.2. EL PARADIGMA HUMANISTA

El paradigma humanista nació en Estados Unidos a mediados del siglo XX, concomitante al clima de protesta contra los currículos del sistema educativo que prevalecían en este país. Éstos no tomaban en cuenta las características de los estudiantes como personas, existía un tono deshumanizador. El teórico más representativo en lo que se refiere a las aplicaciones educativas del enfoque humanista es Carl Rogers. Este enfoque trata de abordar la educación en forma integral y subraya el desarrollo de la persona (autorrealización) y la educación de los procesos afectivos.

1.1.2.1. CONCEPTUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Según los humanistas, la educación se centra en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieran llegar a ser. Considera necesario ayudar a los estudiantes a explorar y comprender de un modo cabal lo que es su persona y su experiencia. Algunas características en este tipo de educación son:

- a) Toma en cuenta las necesidades de los individuos como base del crecimiento educativo.
- b) Fomenta el incremento de las opciones del individuo.
- c) Considera que el desarrollo de cada individuo no puede darse si ello va en detrimento del desarrollo de otro individuo.

Por otra parte Rogers define la que él denomina "Educación democrática centrada en la persona", la cual confiere la responsabilidad de la educación

en el alumno. El concepto de enseñanza propuesto por los humanistas es de tipo indirecto ya que insiste en que el docente “permita que los alumnos aprendan”. Es decir, esta postura centra la educación en el alumno, promueve la enseñanza flexible y abierta, en la que los alumnos logran consolidar el aprendizaje.

1.1.2.2. METAS Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN

Los medios y objetivos son:

- a) Ayudar a desarrollar la individualidad de las personas.
- b) Apoyar a los alumnos para que se reconozcan como seres humanos únicos.
- c) Contribuir a que los estudiantes desarrollen sus potencialidades.
- d) Fomentar la originalidad, la creatividad y la imaginación de los estudiantes.
- e) Inducir aprendizajes de los contenidos vinculando los aspectos cognitivos y vivenciales.

1.1.2.3. CONCEPCIÓN DEL ALUMNO

Se concibe a los alumnos como:

- a) Entes individuales, únicos y diferentes de los demás.
- b) Personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer y de solucionar los problemas creativamente.
- c) Seres que poseen afectos, intereses y valores.

1.1.2.4. CONCEPCIÓN DEL MAESTRO

El docente respeta al alumno, sus esfuerzos didácticos se encaminan a lograr que las actividades de los alumnos sean autodirigidas y fomenten el aprendizaje y la creatividad. El profesor se interesa en el alumno como

persona, está abierto ante nuevas formas de enseñanza, fomenta el espíritu cooperador en los alumnos, crea un clima de confianza en el aula y pone a disposición de sus alumnos conocimientos y experiencias.

1.1.2.5. CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE

Los humanistas dicen que el ser humano tiene una capacidad innata para el aprendizaje, que éste es significativo cuando es autoiniciado y el alumno vea el tema y el contenido que se va a aprender como algo significativo para sus objetivos personales. Se trata de que el alumno decida, mueva sus propios recursos y se responsabilice de lo que va a aprender.

Es importante que se eliminen los contextos amenazantes que puedan girar alrededor del alumno, es decir, que exista un clima de respeto, comprensión y apoyo para éste. Rogers menciona que un aprendizaje significativo es un aprendizaje centrado en el alumno como persona total. Pretende, " liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de la indagación, abrir todo a la pregunta y a la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total" (Rogers, 1977 , p. 90 citado en Ontaria et al., 2006, p. 26)

1.1.2.6. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

Para lograr el objetivo de una educación humanista se consideran los siguientes aspectos:

- a) Programas flexibles en donde se propicie mayor apertura a los alumnos.
- b) Promover el aprendizaje significativo vivencial.
- c) Mayor autonomía a los alumnos.
- d) Dar oportunidad a los alumnos de actuar en forma cooperativa.

En pocas palabras se deben desarrollar técnicas y métodos para desarrollar un ambiente de libertad, propicio para el aprendizaje de los alumnos como:

- a) Construir sobre los problemas percibidos como reales.
- b) Trabajos de investigación y/o elaboración de proyectos.
- c) Tutoría entre compañeros.

1.1.2.7. CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN

Este enfoque propone la autoevaluación, es decir, los alumnos con base a sus criterios, deciden en qué condiciones de aprendizaje y crecimiento se encuentran después de haber finalizado el curso o una actividad de aprendizaje. El profesor puede y debe ayudar a los alumnos durante el proceso de aprendizaje a autoevaluarse, ya que de esta manera se fomenta en el alumno la creatividad, la autocrítica y la confianza en sí mismos.

1.1.3. EL PARADIGMA COGNITIVO

La génesis y desarrollo de este enfoque también llamado “procesamiento de la información” fue en Estados Unidos en la década de 1950. Algunos autores como Bruner sostienen que la revolución cognitiva tenía como objetivo “recuperar la mente”, después de la época conductista. Desde los años cincuenta hasta la década de los ochentas, en el interior de este paradigma se desarrollaron muchas líneas de investigación y modelos teóricos sobre las distintas facetas de la cognición. Se reconocen con mayor facilidad dos amplias tradiciones en la corriente cognitiva: la corriente más dura surgida a partir de trabajos en el campo de la inteligencia artificial y la corriente más abierta (clásica) en la que se encuentran los estudios de procesamiento de la información, y otra más reciente impulsada por esta

tradición y por las contribuciones “constructivistas” y la aproximación neoparadigmática, así como las propuestas de corte “sociocultural”.

Es por ello que todas las nuevas líneas y tradiciones constituyen el amplio abanico de la corriente cognitiva contemporánea. El paradigma cognitivo del procesamiento ha desempeñado un papel relevante en la historia de la disciplina psicoeducativa del siglo XX. Se dice que el científico que estudia la cognición la debe describir en función de los símbolos, esquemas, imágenes, ideas y otras formas de representación mental. Estas representaciones mentales elaboradas por los sujetos han sido conocidas en distintas formas según algunos teóricos. Por ejemplo Ausubel los llama “esquemas” Minsky “marcos,” Schank “guiones, Miller “planes,” Neisser “mapas cognitivos”, Rosch “categorías”, Newell “estrategias,” Jonson-Laird “modelos mentales”.

Dos autores que se distinguen por la aplicación del enfoque cognitivo a la educación son Bruner y Ausubel, cuyas propuestas están vigentes. J. Bruner teórico cognitivo propuso entre otros muchos trabajos “el aprendizaje por descubrimiento” y el “currículo para pensar”

Es importante señalar que el paradigma educativo en el que se hace más énfasis en este trabajo es el cognitivo (constructivista) y la teoría curricular en que se apoya es la David P Ausubel del “aprendizaje significativo”.

La psicología instruccional es una de las corrientes hegemónicas de la disciplina psicoeducativa en la actualidad que ha dado origen a varios paradigmas psicoeducativos (cognición del profesor y del alumno, aportaciones relevantes al paradigma ecológico). Entre sus líneas mas significativas están:

- a) La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.
- b) Las aplicaciones educativas de la teoría de los esquemas.

- c) La investigación y los programas de entrenamiento de estrategias cognitivas, metacognitivas y enseñar a pensar.
- d) El enfoque de expertos y novatos.

1.1.3.1. CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA

Dos aspectos centrales o medulares les han interesado a psicólogos educativos. La educación orientada a:

- Los aprendizajes significativos.
- El desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje.

La educación en un proceso sociocultural mediante el cual una generación transmite a otros saberes y contenidos valorados culturalmente que se expresan en los distintos currículos. Estos currículos son aprendidos por los alumnos de la forma más significativa posible. Es decir, que los contenidos curriculares deben ser representados y organizados de manera que los alumnos encuentren en ellos un sentido y valor funcional para aprenderlos.

1.1.3.2. CONCEPCIÓN DEL MAESTRO

El docente parte de la idea de que el alumno es activo, que comprende significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar, por lo cual se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas, por ello promueve en sus alumnos el aprendizaje con sentido de los contenidos escolares, a través de una estrategia expositiva que promueva el aprendizaje significativo por recepción, por descubrimiento autónomo o guiado. Es por ello que en sus exposiciones, en la presentación de contenidos y experiencias de aprendizaje, existe de manera significativa un arreglo lógico de ideas, claridad en su expresión, instrucciones pertinentes y claras, por lo que se hace necesario que posea y domine estrategias

cognitivas de enseñanza como mapas conceptuales, redes semánticas, etcétera. Es importante que el profesor promueva, induzca y enseñe a sus alumnos estrategias cognitivas y metacognitivas así como proporcionarles apoyo y retroalimentación continua. Otro aspecto que es indispensable para que esto se realice es que el docente propicie un clima en donde el alumno experimente autonomía y competencias, mejore su autoestima y concepción de sí mismo. (Hernández Rojas, 1998, pp.80 – 138).

1.1.3.3. CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE

Como ya se mencionó no existe una teoría única sobre el aprendizaje cognitivo, por lo cual para fines de este trabajo abordaremos la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Este teórico cognoscitivista pugna por el aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las instituciones educativas, principalmente a nivel medio y superior. Este autor dice que hay que diferenciar los tipos de aprendizaje que se pueden presentar en el salón de clase, los cuales son:

1. El que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.
2. El que se refiere a la forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendizaje. Lo anterior se puede observar de manera concreta en el cuadro No. 1

Cuadro no.1

SITUACIÓN DEL APRENDIZAJE (D. AUSUBEL)	
A. Primera dimensión: modo en que se adquiere la información.	
<p style="text-align: center;"><i>Recepción</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ El alumno se presenta en su forma final. ○ El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva. ○ No es sinónimo de memorización. ○ Propio de etapas avanzadas de desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento formal). ○ Útil en campos concretos del conocimiento. 	<p style="text-align: center;"><i>Descubrimiento</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo. ○ Propio de la formación de conceptos y solución de problemas. ○ Puede ser significativo o repetitivo. ○ Propio de etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones.
B. Segunda dimensión: forma en que el conocimiento se incorpora a la estructura cognitiva del aprendiz.	
<p style="text-align: center;"><i>Significativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra. ○ El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado. ○ El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes. ○ Se puede construir un entramado o red conceptual. ○ Condiciones: Material: significado lógico. Alumno: significación psicológica. ○ Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo, los organizadores anticipados y los mapas conceptuales) 	<p style="text-align: center;"><i>Repetitivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Consta de asociaciones arbitrarias al pie de la letra. ○ El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información. ○ El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no lo "encuentra". ○ Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales. ○ Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva. <p>Ejemplo: aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones, algoritmos.</p>

Es importante mencionar que en la enseñanza superior los alumnos tienen un pensamiento más abstracto o formal, lo cual les permite manejar adecuadamente las proposiciones verbales y aprovechar el cúmulo de conocimientos científicos existentes. Por eso el aprendizaje significativo es más deseable que el repetitivo, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes, estables y que

tienen sentido para los alumnos. El aprendizaje significativo es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p.39). Existen algunos principios educativos relacionados con un aprendizaje y enseñanza de tipo constructivista como se observan en el cuadro no.2

Cuadro no.2

PRINCIPIOS EDUCATIVOS ASOCIADOS CON UNA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en ese sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re) construcción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras del conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previas que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y las representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos.

Otro estudioso importante del aprendizaje significativo es Shuell, citado por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002 p. 46) el que distingue tres fases del aprendizaje significativo los cuales se describen en el siguiente cuadro no. 3

Cuadro no.3

FASES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

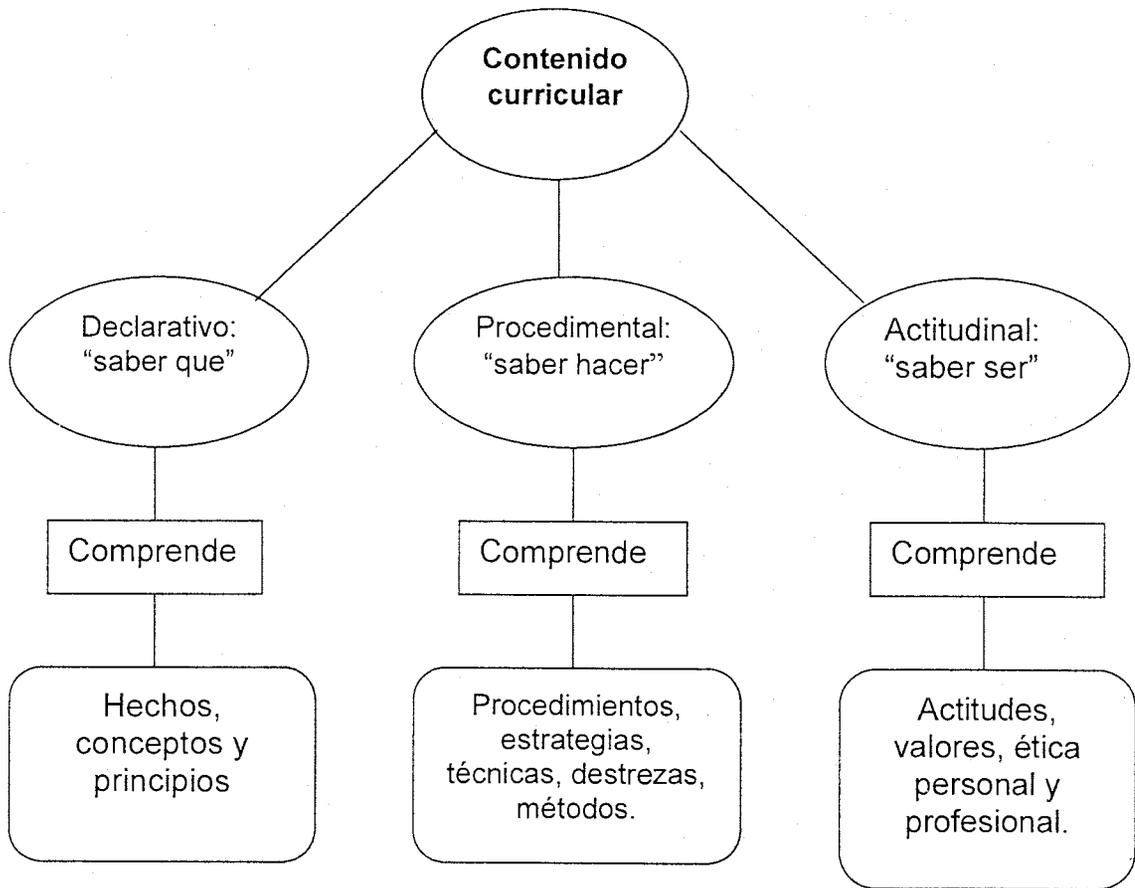
FASES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO		
Fase inicial	Fase intermedia	Fase final
<ul style="list-style-type: none"> ○ Hechos o partes de información que están aislados conceptualmente. ○ Memoriza hechos y usa esquemas preexistentes (aprendizaje por acumulación) ○ El procesamiento es global. <ul style="list-style-type: none"> - Escaso conocimiento específico del dominio. - Uso de estrategias generales independientes del dominio. - Uso de conocimientos de otro dominio. ○ La información adquirida es concreta y vinculada al contexto específico; uso de estrategias de aprendizaje. ○ Ocurre en formas simples de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> - Condicionamiento. - Aprendizaje verbal. - Estrategias mnemónicas. ○ Gradualmente se va formando una visión globalizadora del dominio. <ul style="list-style-type: none"> - Uso del conocimiento previo. - Analogía con otro dominio. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Formación de estructuras a partir de las partes de información aislada. ○ Comprensión más profunda de los contenidos por aplicarlos a situaciones diversas. ○ Hay oportunidad para la reflexión y recepción de realimentación sobre la ejecución. ○ Conocimiento más abstracto y puede ser generalizado a varias situaciones (menos dependiente del contexto específico). ○ Uso de estrategias de procesamiento más sofisticadas. ○ Organización. ○ Mapeo cognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mayor integración de estructuras y esquemas. ○ Mayor control automático en situaciones <i>topdown</i>. ○ Menor control conciente. La ejecución llega a ser automática, inconciente y sin tanto esfuerzo. ○ El aprendizaje que consiste en esta fase consiste en: <ul style="list-style-type: none"> - Acumulación de nuevos hechos a los esquemas preexistentes (dominio). - Incremento de los niveles de interrelación entre los elementos de las estructuras (esquemas). - Manejo hábil de estrategias específicas de dominio.

De acuerdo con los postulados de Ausubel citado por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002, p. 39) la secuencia de la organización de los contenidos curriculares consiste en diferenciar la manera progresiva de dichos contenidos, es decir, de manera deductiva, de lo general a lo más detallado y específico a lo que llamó, conceptos supraordinados → conceptos subordinados, información simple → información compleja, estableciendo al mismo tiempo relaciones entre el contenido del mismo nivel (conceptos coordinados) para facilitar la reconciliación integradora.

Diversos autores, entre ellos Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) citados por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002, p.52) refieren que los currículos escolares de diversos niveles educativos se agrupan en tres áreas básicas: conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal. Lo anterior se puede observar en el figura no.1

Figura no.1

CONTENIDOS DEL CURRÍCULO ESCOLAR



Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p.52

1.1.3.3.1. APRENDIZAJE DE CONTENIDOS DECLARATIVOS

Saber qué o conocimientos declarativos es indispensable en cualquier currículo, por que constituye la base sobre el cual se estructura.

Este grupo de conocimiento se divide en:

- Conocimiento factual: datos y hechos que proporcionan información verbal. Los alumnos aprenden de forma memorística o al pie de la letra.
- Conocimiento conceptual: se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones. Los alumnos aprenden abstrayendo su significado esencial.

El aprendizaje factual se obtiene por una asimilación literal sin comprensión de la información, poco importan los conocimientos previos. Por otra parte en el aprendizaje conceptual existe una asimilación sobre el significado de la información nueva, es indispensable el uso de conocimientos previos de los alumnos. El aprendizaje conceptual se construye a partir de conceptos, principios y explicaciones, no se aprenden en forma literal. Los cuerpos teóricos se constituyen por la combinación de principios y sistemas conceptuales, lo que permite explicar determinadas clases de objeto de la realidad, a partir de reconocerles ciertos atributos específicos. (Saavedra, 2001, p. 34).

1.1.3.3.2. EL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS

PROCEDIMENTALES

“El saber hacer” o “saber procedimental” se refiere a la ejecución de procedimientos, técnicas y habilidades. Es de tipo práctico por que esta basado en al realización de varias acciones u operaciones. Los procedimientos pueden ser: elaboración de ensayos, resúmenes, gráficas estadísticas, mapas conceptuales, el manejo de algún instrumento. El aprendizaje de los procedimientos implica un proceso gradual que implica varias etapas como:

- a) Una etapa inicial de ejecución insegura, lenta e inexperta, hasta una ejecución rápida y experta.
- b) Ejecución del procedimiento con alto control consciente, hasta la ejecución de bajo nivel consciente y una realización casi automática.
- c) De una ejecución desordenada, con esfuerzo de ensayo-error de los pasos del procedimiento, hasta una ejecución articulada, ordenada y regida por reglas.

Los recursos instruccionales en un proceso de enseñanza y aprendizaje de tipo procedimental incluyen:

- Una repetición y ejercitación excesiva.
- Observación crítica.
- Retroalimentación oportuna, pertinente y profunda.
- Formulación de la metacognición: conocimiento, control y análisis de los propios comportamientos.

1.1.3.3.3. EL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS ACTITUDINALES.

Es el denominado “saber ser”; para abordar este rubro precisaremos dos aspectos que están inmersos en este tipo de contenidos.

“La actitud” que son constructos que median nuestras acciones y están compuestos de tres elementos básicos: componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Es decir, las actitudes son experiencias subjetivas que implican juicios evaluativos, que pueden expresarse en forma verbal y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son el reflejo de los valores que posee la persona.

Valor es una cualidad por la que una persona, objeto-hecho despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima. Los valores pueden ser económicos, estéticos, utilitarios o morales. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, pp. 52-57).

1.1.3.4. METAS Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN.

Desde este enfoque los cognitivistas mencionan que los objetivos, metas y propósitos prioritarios de la escuela se encaminan hacia el aprender a aprender o el enseñar a pensar.

1.1.3.5. CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN

La evaluación se realiza a través de evaluar el aprendizaje de:

a) contenidos declarativos.

En el aprendizaje de tipo factual la evaluación tiene las siguientes características:

- Evaluación de tipo reproductivo.
- Evaluación de tipo cuantitativo.

Se utilizan las pruebas objetivas construidas por reactivos estructurados.

En el conocimiento conceptual, se evalúa el aprendizaje de los alumnos a través de técnicas complejas como la elaboración de resúmenes, ensayos

monográficos, mapas conceptuales, redes semánticas. Es de tipo cualitativo.

b) contenidos procedimentales.

Se evalúan cualitativamente y se utilizan técnicas como la observación, listas de verificación (cotejo), sistemas de registro. Se realiza de manera individual y con la participación directa del docente.

c) contenidos actitudinales.

Existen aproximaciones para la evaluación de las actitudes.

- Espontánea: autoevaluación realizada por el alumno; técnica de auto-reporte.
- Modificada: actitudes evaluadas por el profesor; listas de cotejo, escalas, observación participante que utiliza registros como anecdotarios, o por medio de categorías preestablecidas.

La mayor parte de los proyectos educativos interesados en enseñar valores en la escuela se orientan al bien común, al desarrollo armónico y pleno de la persona, promoción de los derechos humanos universales (libertad, justicia, equidad, respeto a la vida) y a la erradicación de los llamados antivalores como: la discriminación, segregación, maltrato, autoritarismo, entre otros.

En el aprendizaje de las actitudes influyen distintos factores como las experiencias personales previas, las actitudes de otras personas y el contexto sociocultural. Por eso la escuela tiene un papel preponderante en el desarrollo de las actitudes del alumno. Existen algunas metodologías y técnicas didácticas que han demostrado eficacia para trabajar los procesos actitudinales, algunos de ellos son: discusión de dilemas y análisis de casos, aprendizaje cooperativo y "situado" orientado a la comunidad, el desarrollo de habilidades sociales, afectivas y de auto-regulación. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, pp. 33-59).

1.2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DESDE EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

En este apartado se precisan algunos aspectos relevantes del proceso enseñanza- aprendizaje que fortalecen este trabajo como: los programas del plan de estudios, la evaluación de la enseñanza, el rol y competencias del docente, estrategias, clasificación y función de las estrategias de enseñanza, el aprendizaje, factores que influyen en el aprendizaje, motivación escolar, la enseñanza de las estrategias de aprendizaje y los hábitos de estudio de los alumnos entre otros aspectos.

La enseñanza es “una actividad intencional dirigida a propiciar el aprendizaje de diversos contenidos de acuerdo con determinados fines que implícita o explícitamente, son valorados tanto por la institución como por el medio social”. La enseñanza ésta estrecha e inseparablemente vinculada a la educación y, por lo tanto, a la formación de una concepción determinada del mundo y también de la vida. La enseñanza está de manera necesaria, sujeta a los cambios condicionados por el desarrollo histórico- social, de las necesidades materiales y espirituales de las colectividades.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es una transacción que une al docente y al alumno en un conjunto de interrelaciones. El concepto de “enseñaje” significa el proceso mediante el cuál el sujeto se forma gracias a actuaciones sociales deliberadamente organizadas. La enseñanza va más allá de una acción transitiva, es algo más que transmitir conocimientos, significa “desarrollar al máximo las potencialidades de las personas”, es por eso que el rol del profesor dentro del aula tiene como fin el guiar los aprendizajes “creando situaciones y contextos de interacción”. (Haig, 1999, p. 2) Enseñar es intercambiar, compartir, confrontar, debatir ideas y

mediante estas actividades hacer que el sujeto trascienda los conocimientos adquiridos y genere nuevas estructuras mentales. La enseñanza tiene que ser planificada. Una planificación inteligente vincula el currículo a las peculiaridades de la enseñanza, permitiendo una instrucción con metas claras y enriqueciendo la posibilidad de organizar lecciones eficaces. Diversos autores dicen que la planificación de las clases enriquece el aprendizaje por que aumenta el tiempo dedicado a la tarea.

Los planes inteligentes permiten a los maestros incorporar nuevas estrategias de enseñanza, utilizar actividades más complejas y sentirse mas confiados durante la clase, de eso es importante que el docente planifique su clase, y que tome en cuenta los elementos que integran ésta como los siguientes.

1. Objetivo: define lo que los alumnos deben ser capaces de conocer, y hacer como resultado de la enseñanza ¿Qué es exactamente lo que se desea enseñar?
2. Introducción: es un modo rápido de transmitir a los alumnos los conceptos e ideas contenidos en una lección. Una introducción relaciona nuevas ideas con ideas conocidas, despierta la curiosidad y genera interés.
3. Información: el aprendizaje implica la construcción de conocimientos en la medida en que la nueva información adquiere significado en término del conocimiento previo. Sean conceptos o técnicas todo aprendizaje requiere cierto tipo de información.
4. Actitud: este elemento involucra la manipulación de la información. Los alumnos realizan actividades abstractas para manejar la información.
5. Cierre/revisión: este elemento varía según el tipo de lección. En general es una breve recapitulación de las ideas principales de la lección. (Freiberg y Driscoll citados por Johnson, 2003, pp. 23-25).

De aquí la importancia de que la institución educativa tenga un plan de estudios que le permita precisar su proyecto educativo e identificar la visión global de la que forma parte. Quienes participan en su elaboración deben tener claridad sobre el conjunto de referentes conceptuales que permiten la selección y organización de determinados contenidos. Estos referentes son, entre otros: los estudios realizados para determinar el plan, la orientación global que se imprime al mismo, los planteamientos centrales como el perfil del egresado, la determinación de la práctica profesional, la precisión de los objetivos, la función que el plan de estudios le asigna al contenido. También es necesario tener en cuenta a los sujetos de la educación, las condiciones de los alumnos y de los docentes. A este programa se le denomina sintético, porque, corresponde a una síntesis del plan de estudios. Los programas cumplen con una función básica: orientar el trabajo del conjunto docente de una institución, sobre todo cuando en un centro educativo varios docentes imparten la misma asignatura. Llevar a la práctica un programa no significa aplicarlo mecánica y puntualmente, sino que requiere ser adaptado a múltiples condiciones contextuales, institucionales psicopedagógicas y de los sujetos de la educación. El programa opera en la realidad escolar solamente a partir de la actividad intelectual del docente. (Díaz Barriga, A, 2005, pp. 55 -58). Los programas son elaborados por el docente responsable de impartir una asignatura o materia. Se construye tomando como referencia el plan de estudios y los grupos académicos de docentes de la institución educativa y, fundamentalmente a partir del propio docente, del análisis de su experiencia profesional y de las condiciones particulares en las que trabaja (instituciones, infraestructura, número de estudiantes, entre otros).

Cada profesor debe elaborar una propuesta global de trabajo para su curso, lo cual supone una concepción concreta y relevante de su rol profesional. Éste implica una visión global del curso y, sobre todo, que este sea un

instrumento de comunicación entre docentes y alumnos. El programa académico puede contener: la presentación general, la determinación de la acreditación, el establecimiento de unidades del curso, la elaboración de una propuesta metodológica global o particular y el señalamiento de una propuesta bibliográfica. (Díaz Barriga, A, 1997, pp. 74-75).

Existen otros modelos de enseñanza que enfatizan como aspecto nodal de la planeación y ejecución docente el establecimiento de objetivos claros. Ello resulta obvio, ya que si no se sabe con precisión a donde se quiere llegar, difícilmente se podrán seleccionar los medios y caminos correctos del recorrido. Los objetivos describen el aprendizaje que se busca alcanzar en los alumnos, son el resultado deseado de la enseñanza y desempeñan funciones importantes para los profesores y alumnos como:

Para los docentes:

1. Dirigen la enseñanza hacia el logro del aprendizaje descrito en ellos.
2. Permiten programar las actividades didácticas acordes al aprendizaje deseado.
3. Facilitan la selección de los medios idóneos al aprendizaje pretendido.
4. Dirigen la evaluación a cuestiones relevante del aprendizaje
5. Organizan la docencia.

Para los alumnos:

1. Dirigen el estudio hacia el logro del aprendizaje deseado.
2. Permiten programar las actividades de estudio.
3. Facilitan la selección de los procedimientos de aprendizaje idóneos.
- 4, Dirigen el estudio a las cuestiones relevantes que serán evaluadas.
5. Organizan el aprendizaje.

Otro aspecto importante en la planeación de la enseñanza son los contenidos ya que en éste procedimiento se agrupan y combinan temas y subtemas del contenido en un todo coherente y significativo. La finalidad del proceso es acomodar los conocimientos y habilidades por aprender en un orden lógico,

psicológico y pedagógico. La finalidad es ayudar al alumno a clarificar la interacción que tiene el contenido a dominar.

Características de los contenidos escolares

Los contenidos de enseñanza se distinguen por:

1. Indicar y precisar aquellos aspectos del desarrollo del alumno que se desea.
2. Para enseñar estos contenidos se requiere de estrategias didácticas diferenciadas y pertinentes a la disciplina en cuestión, al tipo de resultado del aprendizaje a lograr y al proceso cognitivo estimulado.
3. Lo más importante es conseguir que los alumnos les atribuyan sentido.

Es decir, logren aprender significativamente y los incorporen a su bagaje personal de conocimientos. (Quesada R, 2006, pp.28 y 51-52). Otro aspecto importante a considerar es no solo evaluar el rendimiento educativo de los alumnos para evaluar el sistema educativo, por lo que se hace necesario valorar el conjunto de componentes de todo tipo que lo integran y que condicionan sus procesos y resultados. Uno de los aspectos importantes es el desarrollo de los procesos de enseñanza, como parte indisoluble de los procesos de aprendizaje. Enseñanza y aprendizaje se convierten, en la práctica, en dos caras de una misma moneda. Ambos avanzan o retroceden a la par. Se correlacionan estrechamente, ya que el estilo de la práctica docente influye y decide todo el hecho educativo que se da en el aula y, por lo tanto, en el aprendizaje de los alumnos.

La utilización de metodologías diversas, el uso de recursos didácticos propios, el clima en el aula, el modo de evaluación, la selección de contenidos, las actividades, entre otros aspectos, son elementos que determinarán el quehacer del docente y los alumnos; que si resulta adecuado para todos y cada uno de sus integrantes, desarrollarán un

proceso de aprendizaje, lo que permitirá a los egresados su incorporación social tanto personal como profesional.

De tal manera que es importante evaluar los procesos de aprendizaje, tanto o más que los procesos de enseñanza, ya que si éste último falla, repercute en los primeros. Como se mencionó anteriormente la evaluación formativa pretende mejorar los procesos para que se detecten durante el camino las fortalezas y debilidades que van apareciendo (en la enseñanza y el aprendizaje), para así afianzarlas o corregirlas. De tal forma que se produzca una regulación constante del proceso, ajustando el modo de enseñar a la forma de aprender del alumno.

Otro aspecto que es importante señalar es la distinción entre las nociones de evaluación y acreditación, en este rubro Díaz Barriga Ángel menciona que la evaluación se refiere a la comprensión de las situaciones que acompañan el proceso de aprendizaje, a los elementos que afectaron positiva o negativamente ese proceso, así como al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal.

La acreditación, se refiere a la verificación de ciertos resultados del aprendizaje previstos curricularmente, y que han sido traducidos a determinadas exigencias en los lineamientos de acreditación establecidos en el programa de la institución o de la academia de maestros, reinterpretados y precisados en el programa del docente, atendiendo a un mínimo manejo de cierta información por parte de los alumnos. (Díaz Barriga A, 2005, PP.138-140). Para Casanova la evaluación aplicada a la enseñanza y aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su inicio, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones para

proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (Casanova, 1998, p. 70)

Hay que evaluar-autoevaluar la enseñanza. Hay que evaluar-autoevaluar la práctica docente, en pocas palabras, ¿cómo abordar cada evaluación de forma sistemática y con el rigor preciso? Incorporándola al proceso desde su inicio, con funcionalidad, eminentemente formativa, con las técnicas e instrumentos antes mencionados, adaptados al objeto de la evaluación y, por supuesto, inmerso todo este hacer en una perspectiva cualitativa. Se proponen para la evaluación de los procesos de enseñanza los siguientes aspectos: 1.- “La evaluación de la enseñanza a través de la evaluación de las unidades didácticas (su elaboración y aplicación en el aula) y de los aprendizajes que los alumnos alcanzan en cada una de ellas. 2.- Mediante una reflexión personal sobre los indicadores pertinentes que pongan de manifiesto individual o colegiadamente- hasta qué punto se corresponde lo que el profesor hace con lo que considera hacer.” (Casanova, 1998, p. 1999).

A través de evaluar las unidades didácticas podemos evaluar si el proceso enseñanza es el adecuado, según el funcionamiento de los procesos de aprendizaje y los resultados de los alumnos, es decir, evaluar la actuación del docente para verificar su correspondencia con la necesidades y demandas de los alumnos. De tal forma se hace necesario evaluar la elaboración y aplicación en el aula de las diferentes unidades didácticas que componen la programación (globalizada o por áreas, según las etapas educativas en que se desarrolle). Para ello se requiere precisar los elementos de la unidad didáctica.

ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.

A continuación se describen cada uno de estos elementos.

Objetivo:	¿Para qué enseñar?
Contenido:	¿Qué enseñar?
Actividades:	¿Cómo aprenderán los alumnos?
Metodología:	¿Cómo enseñar?
Recursos didácticos:	¿Con qué enseñamos?
Evaluación:	¿Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje? ¿Se consiguen los objetivos propuestos?

OBJETIVOS

Los objetivos constituyen las finalidades que se pretenden alcanzar mediante el desarrollo de unidades, es el para qué de esa unidad. Estos objetivos son los que realmente se evalúan.

CONTENIDOS

Los contenidos son el conjunto de cuestiones que, dentro de las diferentes áreas, se enseñan y se aprenden a lo largo del proceso educativo y, por lo tanto, en cada unidad didáctica.

Los contenidos son de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, los cuales de equilibran en cada unidad didáctica.

ACTIVIDADES

Las actividades son el conjunto de ejercicios y actuaciones de toda índole que llevan a cabo los alumnos con objeto de llegar a dominar los contenidos seleccionados y alcanzar los objetivos previstos. Como ya se mencionó el alumno aprende por medio de su propia actividad, según los postulados de la psicología constructivista.

METODOLOGÍA

Es el camino que se sigue para llegar a la meta. En función de los objetivos marcados se realiza la selección de la metodología que permita alcanzarlos. De acuerdo a la etapa educativa, y las características del área, la metodología puede ser globalizada, interdisciplinaria, activa, expositiva, participativa, inductiva, deductiva, analítica, entre otros.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Son los medios y materiales de la institución educativa o del entorno que se requieren para desarrollar la actividad, como son: pizarrón, retroproyector, proyector, cañón, rotafolios, etcétera todo cuanto resulte imprescindible para manipular visualizar, comprobar datos, etcétera por parte de los estudiantes y profesores. Es decir, el material didáctico preciso para poder aplicar las unidades en el aula. Los recursos didácticos se adaptan para el área o materia que se trabaja. No siempre lo más moderno es lo mejor.

EVALUACIÓN

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos dentro de la unidad didáctica se lleva a cabo como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, mediante técnicas e instrumentos. Es importante señalar que al elaborar la unidad didáctica se tiene que determinar qué se va a utilizar: la observación, la entrevista, listas de control, escalas de valoración entre otros. (Casanova, 1998, pp. 200-206).

Una vez descritos los elementos de la unidad didáctica, precisaremos el rol que tiene el profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.2.1. EL ROL DEL DOCENTE

Al docente se le han asignado diversos roles entre ellos: transmisor de conocimientos, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje.

Gimeno Sacristán, Rodríguez y Marrero, dicen : “El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículo en general y al conocimiento que trasmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo”. (Gimeno Sacristán, 1988, Rodríguez y Marrero, 1993, citados por Díaz, Barriga y Hernández Rojas, 2002 p. 3). Es difícil llegar a un consenso acerca de cuáles son los conocimientos y habilidades que un “buen profesor” debe tener, ya que esto depende de la opción teórica y pedagógica que se toma, de la visión filosófica, de los valores y fines de la educación con los que se asuma un compromiso.

Cooper (1999) citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002 p. 3) menciona que pueden identificarse algunas áreas generales de competencia docente, acordes con la idea de que éste apoya al alumno a construir el conocimiento, a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno. Estas competencias son:

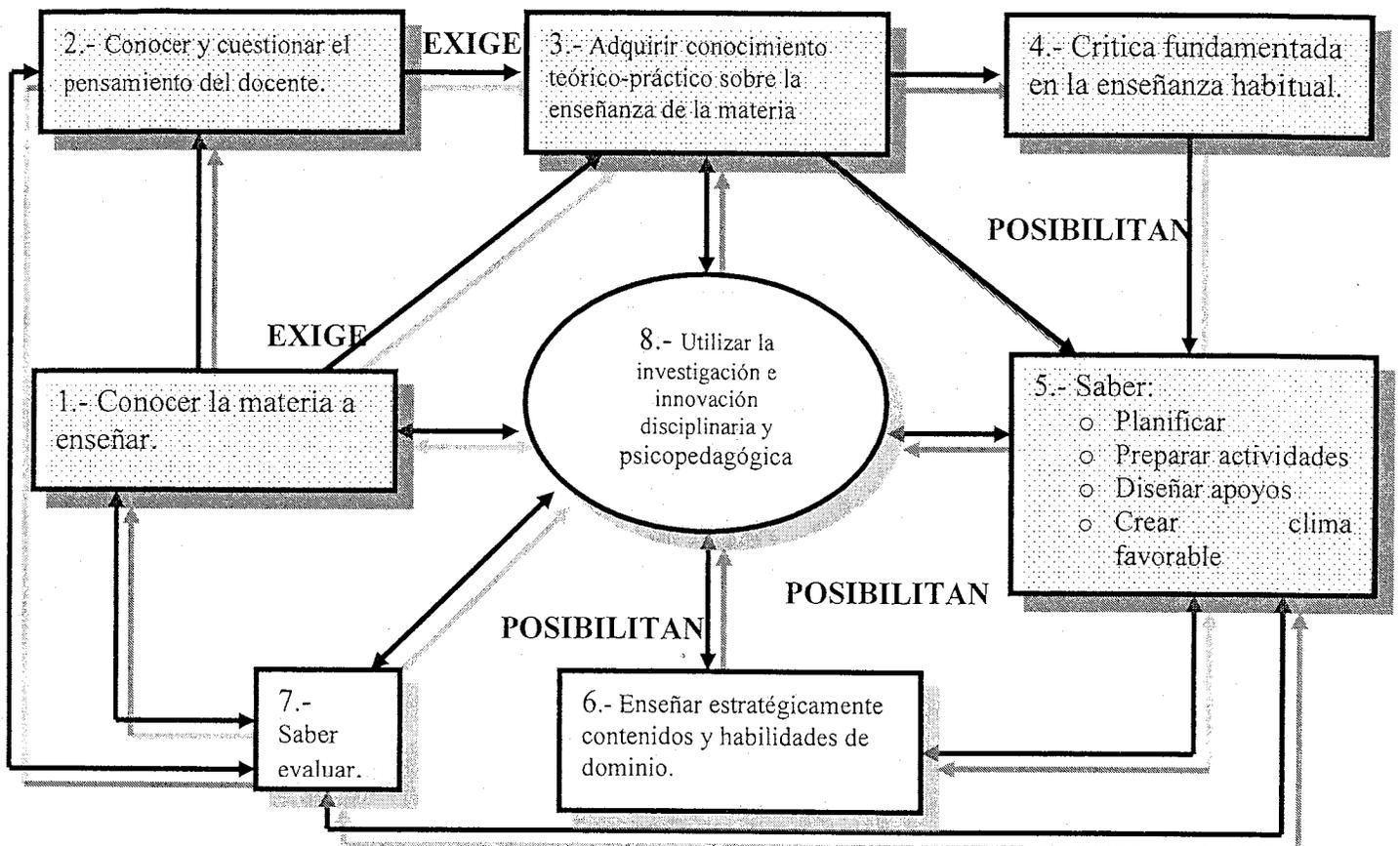
1. Tener conocimiento teórico amplio y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
2. Contar con valores y actitudes que fomenten el aprendizaje del alumno y las relaciones humanas auténticas.
3. Dominio de los contenidos o materias que enseña.
4. Dominio de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje de los alumnos y lo hagan motivante.
5. Conocimiento práctico sobre la enseñanza.

Ante todo esto Gil, Carrascosa, Furió y Martínez-Torregrosa (1991) citados por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002 p.4) se hacen el siguiente planteamiento: ¿Qué conocimiento deben tener los profesores y qué deben hacer?, a lo cual responden con los siguientes planteamientos didácticos:

- a) Conocer la materia que han de enseñar.
- b) Conocer y cuestionar el pensamiento docente espontáneo.
- c) Adquirir conocimientos sobre el aprendizaje de las ciencias.
- d) Hacer una crítica fundamentada de la enseñanza habitual.
- e) Saber preparar actividades.
- f) Saber dirigir la actividad de los alumnos.
- g) Saber evaluar.
- h) Utilizar la investigación e innovación en el campo. Lo anterior se puede observar en la figura no. 2 de Gil Carrascosa et al., 1991.

Figura no.2

COMPETENCIAS DEL DOCENTE



Fuente: Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2004. p.5

Por lo anterior, el profesor debe tener un conocimiento profundo de sus alumnos: cuales son sus ideas previas, sus estilos de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que lo animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio de cada tema, entre otros aspectos. La clase por tanto debe ser interactiva, donde la relación docente-alumno, alumno-alumno, forme parte de la calidad de la docencia. Por lo tanto, la función docente consiste en orientar y guiar la

actividad mental constructivista de sus alumnos, a quienes dará ayuda pedagógica de acuerdo a sus competencias.

Para lo cual se requiere un docente habilitado en el manejo de diversas estrategias (de aprendizaje, motivacionales, de manejo de grupos, etcétera.) flexibles y adaptadas a las diferencias de sus alumnos y al contexto de su clase, por lo tanto no puede describirse desde afuera el "método" de enseñanza que debe seguir el profesor, no existe una vía sola para promover el aprendizaje. De tal forma que es importante que el profesor manifieste ante su grupo actitudes y habilidades como:

- a) Convencerse de la importancia del trabajo académico y de formación de saberes teóricos, heurísticos y axiológicos que está buscando promover en sus estudiantes.
- b) Respetar a sus alumnos, sus opiniones y propuestas.
- c) Evitar imponer en un ejercicio de autoridad sus ideas, perspectivas y opciones profesionales y personales.
- d) Establecer una buena relación interpersonal con los alumnos, basada en valores como el respeto, la tolerancia, la convivencia entre otros.
- e) Evitar ser un simple trasmisor de la información, es decir, no caer en la enseñanza verbalista o unidireccional.
- f) Ser capaz de motivar a los alumnos y proponer temas importantes y de interés para ellos.
- g) Plantear retos abordables a los alumnos, que cuestionen y modifiquen sus conocimientos, creencias, actitudes y comportamientos (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2003, pp. 3 – 9).

Por lo que el papel del docente está basado en una relación de respeto hacia sus alumnos. El profesor debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los alumnos y con ello fomentar y crear un clima en el aula que favorezca la comunicación. El docente es facilitador de la

capacidad de autorrealización de los alumnos, sus esfuerzos didácticos están dirigidos a fomentar el aprendizaje y la creatividad. Es importante que el profesor promueva el espíritu cooperativo de los alumnos, así mismo, que vea a los alumnos como entes únicos y diferentes de los demás, seres con iniciativa y con necesidades personales de crecer.

1.2.2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Como ya se precisó el proceso de enseñanza pretende apoyar al alumno en el logro de aprendizajes significativos. En las aulas de las instituciones educativas es donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices única e irrepetible y en donde el docente utiliza las estrategias de enseñanza que son " procedimientos que el agente utiliza en forma reflexiva y flexiva para promover el logro de aprendizaje significativo en los alumnos" (Mayer,1984, Shuell 1988; West,Famer y Wolff citados por Díaz Barriga F. y Hernández Rojas, 2002, p. 141) es decir, son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica.

El profesor conoce la función que tienen y dónde puede utilizarse o desarrollarse apropiadamente. Los aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza son:

1. Tomar en cuenta las características generales de los aprendices: tipo de conocimientos previos, factores emocionales, nivel de desarrollo cognitivo.
2. Vigilancia constante del proceso de enseñanza, así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.

3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p.141).

Algunas estrategias de enseñanza que el profesor puede utilizar para facilitar el aprendizaje significativo en los alumnos pueden incluirse al inicio (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o al término (postinstruccionales) de una sesión, episodio o secuencia de enseñanza-aprendizaje. Se clasifican de la siguiente manera:

- a) Momentos de uso y presentación

Estrategias preinstruccionales: son aquellas que preparan y alientan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; pretenden incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. Entre los más comunes están: los objetivos y los organizadores previos.

Estrategias coinstruccionales: apoyan los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cubren funciones para que el alumno mejore la atención, detecte la información principal, logre una mejor codificación y conceptualizaciones de los contenidos de aprendizaje, organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Entre otras estrategias que se utilizan para este momento son: redes y mapas conceptuales, analogías y cuadros C-Q-A.

Estrategias postinstruccionales: se utilizan al final del episodio de enseñanza, permiten al alumno tener una visión sintética, integradora y crítica del material, entre otras están los resúmenes finales, organizadores gráficos y mapas conceptuales.

- b) Otra clasificación es aquella que se refiere a los procesos cognitivos activados por las estrategias como se muestra en el cuadro no. 4

Cuadro no. 4

PROCESO COGNITIVO SEGÚN TIPO DE ESTRATEGIA

Proceso cognitivo en el que incide la estrategia	Tipo de estrategia de enseñanza
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activación de los conocimientos previos. ▪ Orientación y guía la atención del aprendizaje. ▪ Mejorar la codificación de la información nueva. ▪ Promover una organización global más adecuada de la información nueva a aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividad focal introductoria, discusiones guiadas. ▪ Señalizaciones, preguntas insertadas. ▪ Ilustraciones, gráficos. ▪ Resúmenes, mapas y redes conceptuales.

A continuación en el cuadro no.5 se describen algunos de estos tipos de estrategias, y los efectos esperados en los alumnos.

Cuadro no.5

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EFECTOS ESPERADOS EN LOS ALUMNOS

Estrategia de enseñanza.	Efectos esperados en los alumnos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivos. ▪ Actividades que generan y activan información previa (foco introductorio, discusión guiada, etcétera.) ▪ Preguntas intercaladas. ▪ Resúmenes. ▪ Organizadores previos. ▪ Mapas y redes conceptuales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permiten conocer la finalidad y alcance del material y como manejarlo. El alumno sabe qué se espera de él. ▪ Activan conocimientos previos. ▪ Permiten que practique y consolide lo que ha aprendido. ▪ Facilitan que recuerde y comprenda la información relevante del contenido por aprender. ▪ Hacen más accesible y familiar el contenido. ▪ Son útiles para realizar una codificación visual y semántica de conceptos.

Díaz Barriga, y Hernández Rojas, 2002, pp. 142- 145

Es importante señalar que se tienen que considerar algunos procedimientos para implementar las estrategias, como son:

- Poseer y guardar entre ellos una relación sistemática y no acumulativa a la hora de organizar la secuencia de enseñanza.
- Que hagan hincapié en el carácter individual del proceso de aprendizaje en el que se inscribe, el cual es susceptible de ser interpretado en función de la relación con su contexto cultural.
- Hacer referencia sobre todo a estrategias y habilidades de resolución de problemas que permitan al alumno adaptarse mejor a los contenidos que se le presentan en diferentes situaciones de aprendizaje. (González, 2001, p. 5)

1.2.3. EL PROCESO DEL APRENDIZAJE

En este apartado se abordan algunos aspectos del aprendizaje que se consideran importantes para el desarrollo de este trabajo.

El aprendizaje es “un cambio más o menos importante de la conducta que se produce como resultado de la práctica” (Beltrán, 1990, p. 139 citado por Alonso Catalina, et al., p.17). El aprendizaje es un proceso de adquisición de un nuevo conocimiento y habilidad. Es decir, un “cambio relativamente permanente en el comportamiento o en el posible comportamiento, fruto de la experiencia. (Cotton, 1989, p. 367 citado por Alonso et al., 1997, p.19).

Alonso M. Catalina et al dicen que el concepto de aprendizaje desde el punto de vista didáctico es:

- ✓ Adquirir informaciones y conocimientos, es aumentar el propio patrimonio cultural (dimensión cognitiva).
- ✓ Modificar las actitudes, las modalidades de comportamiento y relación con los otros y con las cosas (dimensión comportamental).

- ✓ Enriquecer las propias expectativas existentes y las capacidades operativas, acumular experiencia, extraer informaciones del ambiente en que se vive y se actúa.

Estos autores hacen una definición ecléctica del aprendizaje y señalan:

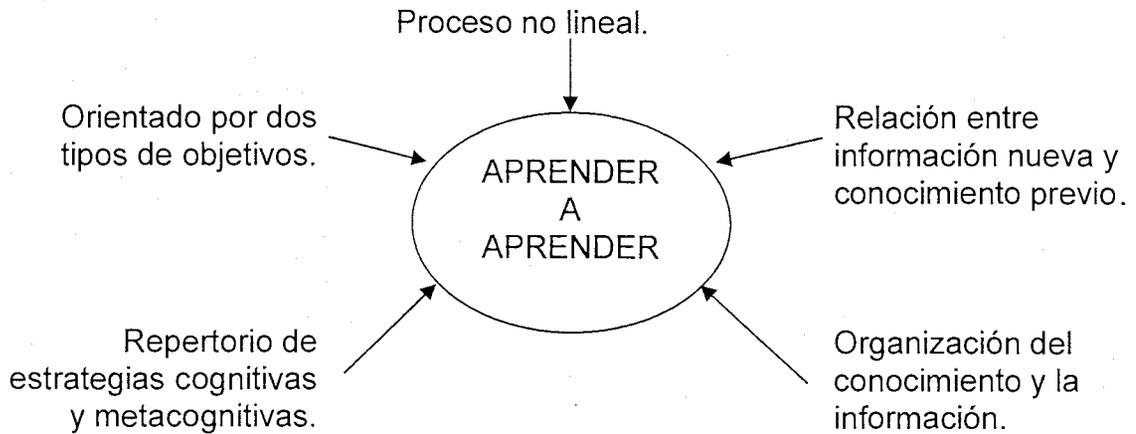
El aprendizaje es el “proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia”(Alonso et al ., 1997, p. 22).

Como ya se mencionó existen diversas posturas sobre el concepto de aprendizaje una de estas es la que afirma lo siguiente:

El aprendizaje es “un proceso dinámico que ocurre por fases y que está influido por el desarrollo del individuo, requiere estar orientado por dos objetivos y consiste en tres aspectos fundamentales: establecer nexos o relaciones entre conocimiento nuevo y conocimiento previo, organizar información y adquirir una serie de estructuras cognitivas y metacognitivas”. (Esteves, 2003, p. 51) Esto se puede observar en la figura No.3

Figura no.3

EL APRENDIZAJE



Los procesos básicos que intervienen en el aprendizaje elemental son: percepción, retención o memoria, recuerdo y transferencia, asimilación, asociación, acomodación y retroalimentación. Describiremos brevemente cada uno de ellos.

PERCEPCIÓN: es la forma del aprendizaje más elemental y sencilla, requiere tan sólo de la experiencia inmediata, en la cual se establece una relación directa entre el sujeto y el objeto del aprendizaje.

RETENCIÓN O MEMORIA: la memoria es un proceso mental de aprendizaje que se constituye como una especie de almacenaje de todos los datos sobre acontecimientos que ocurren a lo largo de la vida de un individuo. La memoria se compone por el cúmulo de percepciones que se tienen del mundo.

RECUERDO Y TRANSFERENCIA: los datos de la percepción son almacenados en la memoria y se traen nuevamente a la conciencia independientemente de

tener una nueva percepción del mismo objeto. El dato sobre el acontecimiento pasado con referencia a la percepción se llama recuerdo. El proceso que permite llevar y traer el dato de un acontecimiento de la memoria a la conciencia y viceversa es la transferencia.

ASIMILACIÓN: al interiorizar la experiencia de aprendizaje, al integrarla al acervo personal y al comprender lo aprendido y hacerlo suyo, se dice que el sujeto ha asimilado el aprendizaje.

ASOCIACIÓN: el sujeto (alumno) es capaz de establecer relaciones entre palabras, objetos, conceptos, tesis o postulados.

ACOMODACIÓN: muchas veces el sujeto (alumno) experimenta ciertas resistencias para aprender quizá porque los nuevos conocimientos se oponen a sus creencias o a su concepto de las cosas. En este caso, el proceso mental de aprendizaje causa un desequilibrio cognitivo, por lo cual el alumno debe experimentar modificaciones para adaptarse a los nuevos conocimientos.

RETROALIMENTACIÓN: una vez realizado el proceso de aprendizaje se requiere el juicio de un tercero con el propósito de medir su eficacia o validez. Esta validez del aprendizaje tiende a darle mayor solidez. (Negrete, 2006, pp. 17-25).

Gagné menciona que existen cinco tipos de comportamiento a los que denomina facultades, que son:

- a) **Informaciones verbales:** la información se incorpora a un conjunto más grande de informaciones para construir el conocimiento.
- b) **Habilidades intelectuales:** son conocimientos de carácter práctico entre los que figuran los conceptos y las reglas.

- c) Estrategias cognoscitivas: son las capacidades que entran en juego y se manifiestan en la solución de problemas nuevos.
- d) Actitudes: son estados internos que orientan la actuación hacia determinados hechos, personas.
- e) Habilidades motrices: permiten la ejecución precisa e ininterrumpida de las actitudes en las que intervienen los músculos. (Gagné, citado por Izquierdo, 2004, pp. 58-60).

Además de los procesos mentales y facultades del aprendizaje, existen los principios del aprendizaje los cuales se describen a continuación:

- a) Cada persona posee aptitudes y actitudes básicas para aprender.
- b) En el proceso de aprendizaje intervienen tres elementos: el individuo, un estímulo y una respuesta, los cuales constituyen su unidad más elemental.
- c) El aprendizaje es influido por la personalidad del individuo, por sus experiencias, por el éxito, fracaso, iniciativa personal invertida en un aprendizaje determinado así como por contexto socioeconómico y cultural en el que está ubicado.
- d) En el proceso de aprendizaje es importante la motivación, la percepción de la realidad, los estímulos. De aquí la importancia de estudiar los factores que influyen en el aprendizaje y lo condicionantes del mismo, los cuales son de dos tipos:

1.- Factores individuales: para que el proceso de aprendizaje pueda desarrollarse se requieren ciertas disposiciones de la persona. Es decir, una disposición física y mental, que se refleja en la salud física, la estabilidad emocional y el desarrollo intelectual. A la par con la disposición para aprender interviene un ritmo personal, ya que cada persona reacciona de manera distinta ante determinados estímulos. Es por ello que el docente

toma en cuenta la individualidad del alumno con el fin de comprender su modalidad de aprendizaje.

2.- Factores ambientales: los factores que influyen en el proceso de aprendizaje están relacionados con aspectos sociales, económicos, culturales, familiares y educativos que determinan las diferencias entre las personas y que favorecen u obstaculizan el aprendizaje significativo (Izquierdo, 2004, pp. 59-61).

El ambiente familiar: para facilitar el aprendizaje del alumno es importante que tenga un ambiente familiar adecuado y un área física donde el estudie, el mobiliario necesario, entre otros aspectos. Por lo cual es indispensable que el alumno tenga un espacio individual para estudiar, una mesa, una lámpara de mesa o de pared con bombilla de luz blanca o azul y una silla. Tener sobre la mesa los materiales que va a utilizar (calculadora, lápiz, goma, computadora, libros, diccionario, etcétera. No tener la televisión, la radio o el celular encendido ya que estos aparatos no permiten al alumno la concentración para la realización del estudio y las tareas. La habitación debe estar ventilada y con una temperatura adecuada. Aunado a lo anterior el alumno debe tener unan dieta variada, completa, balanceada, evitar el exceso de comida, sobre todo azúcares y grasas, ya que estos últimos contribuyen al detrimento de su salud física. Otro aspecto importante que influye en el aprendizaje del alumno es no dormir por lo menos ocho horas diarias y los problemas de salud visuales, auditivos, entre otros. Aduna Alma y Márquez Eneida dicen que los factores que pueden influir en el desempeño escolar son: la falta de disciplina, condición física deficiente (falta de ejercicio, problemas visuales, auditivos, caries dental), deficiencias en la preparación académica previa, objetivos vocacionales confusos. (Aduna y Márquez, 2004, p. 74).

Es importante señalar los distractores cuando los alumnos se sientan en las últimas filas o cerca de las ventanas. Hay que evitar tener muchos cuadros, mapas en las paredes. El salón de clase tiene que estar ventilado, iluminado, con mesas de trabajo, con recursos didácticos suficientes y adecuados (pizarrón, cañón, televisión, videocasetera, portarrotafolios, etcétera).

Ambiente familiar social: es el apoyo que el alumno recibe de sus padres, hermanos, otros familiares, es decir, palabras y hechos de apoyo, confianza, ánimo.

Ambiente escolar social: es el apoyo que el alumno recibe de profesores, compañeros, si lo aprecian, se llevan bien con ellos, es decir, las relaciones interpersonales docente-alumno, alumno-alumno. Como se mencionó en el proceso de aprendizaje es importante la motivación por lo que está se abordará en el siguiente rubro.

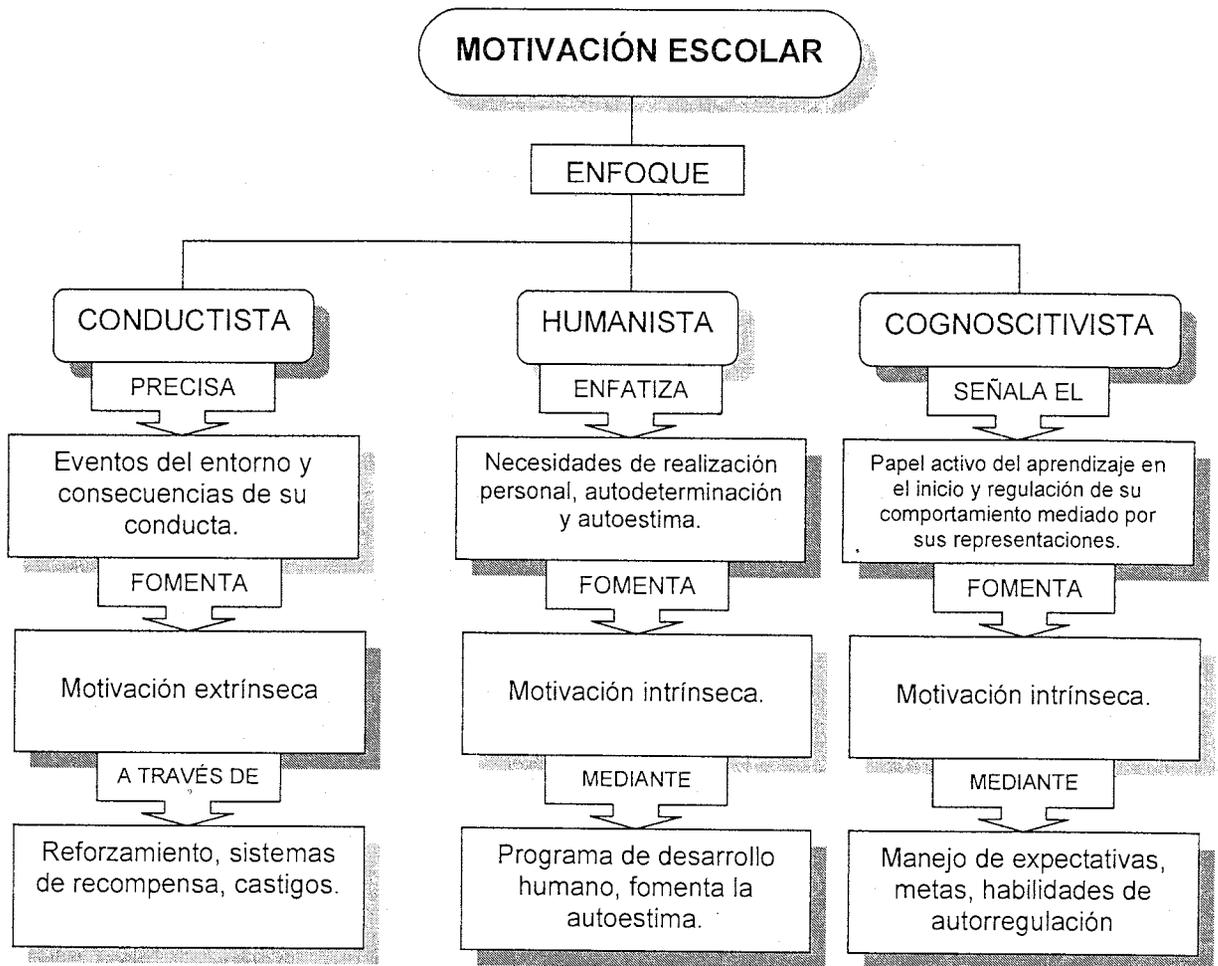
1.2.3.1. LA MOTIVACIÓN ESCOLAR Y EL APRENDIZAJE

La motivación es el conjunto de “impulsos o fuerzas que nos dan energías y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos” (Moore, 2001, p. 222)

La motivación es un constructo teórico que se utiliza en la actualidad para explicar la iniciación, dirección e intensidad y perseverancia del comportamiento, especialmente el orientado a metas específicas (Brophy, 1998, p. 3).

La motivación ha sido abordada desde diferentes teorías psicológicas y aplicada a los paradigmas de la educación como a continuación se observa en la figura no. 4

Figura no.4



Fuente: Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p.68

Es importante señalar que aún persisten en las instituciones de nivel superior los modelos conductistas de manipulación del comportamiento mediante sistemas de recompensa y castigos, en donde no se consideran las intenciones, pensamientos y esfuerzos de los alumnos, por lo que la motivación de estos es extrínseca en relación con el estudio y el comportamiento, no existiendo un compromiso de conciencia o deseo intrínseco en el trabajo escolar. Es por eso que el profesor como facilitador de los procesos de aprendizaje, es un elemento básico de la motivación

escolar. La motivación es el primer recurso pedagógico. El profesor que sabe motivar a los estudiantes suele alcanzar los objetivos que se propone. En cierta medida el rendimiento escolar (éxitos y fracasos) es consecuencia de la calidad e intensidad de la motivación (Izquierdo, 2004, p. 140). En el aspecto pedagógico motivación significa estimular la voluntad de aprender. El papel del docente en el ámbito de la motivación se centra en inducir motivos en los alumnos en lo que se refiere a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, proporcionando significado a las tareas escolares y proyectándolas en un fin determinado. De tal manera que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social.

Se puede decir que son tres los propósitos que se persiguen mediante el manejo de la motivación escolar:

- a) Despertar el interés en el alumno y dirigir su atención.
- b) Estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo y la constancia.
- c) Dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de los propósitos definidos. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, pp. 69-70)

Para que esto se pueda realizar existen las fuentes de motivación, entendidas estas como los elementos o circunstancias que suscitan en el alumno un interés. Las principales fuentes de motivación son:

- a) La personalidad del profesor: presentación física, personalidad, entusiasmo, dinamismo, firmeza y seguridad.
- b) El material didáctico utilizado: presentación del tema de manera concreta, interesante, a través de materiales didácticos que motiven el aprendizaje.

- c) La materia de enseñanza en sí: esta debería estar bien programada e impartida en forma significativa, de manera que se vincule con los intereses y las necesidades de los alumnos.
- d) Necesidades del educando: pueden ser de naturaleza biológica, psicológica o social (Carrasco ,1991, pp.130-131).

Algunos autores mencionan algunas técnicas de motivación como orientadoras, sin dejar de precisar que la motivación es intrínseca cómo las siguientes:

1. Técnica de correlación con la realidad: éstas pretenden establecer una relación entre lo que se aprende y la realidad cercana al alumno que aprende.
2. Técnica de éxito inicial: la persona (docente) que orienta el aprendizaje ofrece una tarea que sea fácil de ejecutar para el alumno que aprende, facilitándole el éxito.
3. Técnicas de participación activa y directa: pretenden que los alumnos participen en la programación de actividades, la realización del trabajo y la evaluación de los resultados.

Además de estas técnicas existen algunos factores que motivan al alumno para aprender, como son:

- a) El conocimiento claro, de los objetivos.
- b) Relación visible para el alumno entre sus intereses y lo que tiene que estudiar.
- c) Métodos activos y actividades variadas.
- d) Identificación con quien tiene una actitud positiva hacia el estudio y la lectura.
- e) Tener en la clase un clima afectivo-positivo.

- f) Que el alumno tenga un concepto positivo de sí mismo y de sus posibilidades y que se valore objetivamente.
- g) Saber estudiar: práctica y dominio de hábitos y técnicas de estudio.
- h) Ambiente familiar adecuado (Izquierdo, 2004, pp.139-140).

Es importante señalar que el alumno debe tener bien claros los objetivos que persigue y estar consciente de que cuanto más significativos sean los fines, mayor será la responsabilidad de alcanzarlos. Sólo cuando existe una percepción clara de las responsabilidades podrán establecerse los pasos precisos para alcanzar su objetivo, por eso es tan importante la motivación.

La motivación que cada quién necesita no siempre es del mismo tipo, quizá lo que motiva a uno no sea eficaz para otro. Pero lo más importante, en materia de estudio, es que cada quién debe ser capaz de automotivarse. Sin embargo, como ya se mencionó, la motivación no es suficiente para lograr el éxito que se requiere del desarrollo de ciertas habilidades para la actividad que se realiza. (Negrete, 2006, pp.138-139). De aquí la importancia y complejidad de la motivación para el aprendizaje. A continuación se describen algunos aspectos que están directamente relacionados con la motivación y el aprendizaje.

A fin de que un contenido o tema de aprendizaje tenga sentido para el alumno es necesario que se den algunas condiciones, tales como:

1. Que el alumno sepa qué es lo que se trata de hacer en la clase, la finalidad que se persigue, con qué cosas puede relacionarse el tema(s) que van a abordar y en qué contexto se ubican. Lo anterior con ayuda del docente.
2. Que la tarea que presenta al alumno la perciba como algo útil y valioso de ser aprendido en forma significativa y con sentido.
3. La tarea tiene que ser percibida por el alumno como algo útil que puede aprender o llevar a cabo con los recursos que posee

(sentimientos de competencia o autoeficiencia), es decir, como un reto que puede abordar con éxito, aunque éste le exija un esfuerzo cognitivo y una implicación afectiva, es importante señalar que si la tarea se realiza con éxito, puede repercutir en forma positiva en la mejora de sus sentimientos de autoeficacia y posteriormente en su autoestima y su autoconcepto académico (Hernández Rojas, 2006, p. 201).

Otros aspectos a tomarse en cuenta en la motivación de los alumnos en el aula son, entre otros:

1. Factores relacionados con el alumno como: el tipo de metas que establece, la perspectiva asumida ante el estudio, expectativas de logro, habilidades de estudio, planeación y automonitoreo.
2. Factores relacionados con el profesor como: actuación pedagógica, manejo interpersonal, organización de la clase, formas en que recompensa y sanciona a los alumnos.
3. Factores contextuales como: valores y prácticas de la comunidad educativa, proyecto educativo y currículo, clima en el aula, influencias familiares y culturales.
4. Factores instruccionales: La aplicación de principios motivacionales para diseñar la enseñanza y la evaluación. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 74).

En el apartado revisado se muestra que la clave del trabajo motivacional en el aula reside en la habilidad del profesor y que la motivación es un proceso profesional y social: el alumno actúa como elemento integrante de un grupo.

Como se mencionó el docente es facilitador de los procesos de aprendizaje por lo cual debe guiar a los alumnos a que aprendan y apliquen estrategias de que le permitan un aprendizaje significativo.

1.2.4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO

Las estrategias de aprendizaje “son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción”. (Monereo, 2006, p.27).

Genovard y Gotzens, dicen que las estrategias de aprendizaje son “aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente influyen en su proceso de codificación de la información que se debe aprender” (Genovard y Gotzens, 1990, p. 266).

Díaz, Castañeda y Lule, mencionan que las estrategias de aprendizaje “son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (citadas en Díaz Barriga y Hernández Rojas,2002, p.234).

Algunas características de las estrategias de aprendizaje son:

1. La aplicación de las estrategias es controlada y no automática; requieren de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control en su ejecución.
2. La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas.
3. La aplicación de las mismas implica que el alumno las sepa seleccionar inteligentemente entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición.

Existen otras clasificaciones de las estrategias de aprendizaje como:

Estrategias de recirculación de la información: estas estrategias suponen un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje *al pie de la letra de información*. El proceso es memorístico, tiene como objetivo el repaso simple, utiliza la técnica de repetición simple y acumulativa. También maneja el apoyo al repaso mediante la técnica de subrayar y copiar.

Estrategias de elaboración: integran y relacionan la nueva información que se ha de aprender con los conocimientos previos. Son de dos tipos: simples y complejas. El proceso es el aprendizaje significativo. Para las primeras el objetivo es el procesamiento simple a través de la técnicas de la palabra clave, parafraseo e imágenes mentales. Para las segundas el objetivo es el procesamiento complejo y la técnicas que se utilizan son: elaboración de inferencias, resumir, analogías y elaboración conceptual.

Estrategias de organización de la información: permiten realizar una organización constructiva de la información que se ha de aprender. Se subdividen en dos según su objetivo. La primera para la clasificación de la información y estas utilizan la técnica de uso de categorías y la segunda es de jerarquización y organización de la información y sus técnicas son: redes semánticas, mapas conceptuales entre otras.

Alonso, refiere otra clasificación según el tipo de contenidos declarativos, la cual ya se mencionó anteriormente. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, pp.238-240),

Como profesores todos nos hemos preguntado muchas veces por qué ante una misma clase unos alumnos aprenden más que otros. ¿Qué es lo que distingue a los alumnos que aprenden bien de los que lo hacen mal? Existen

diferencias individuales entre los alumnos que hacen estas variaciones. Una de ellas es la capacidad del alumno para usar estrategias de aprendizaje.

Por tanto, enseñar estrategias de aprendizaje a los alumnos es garantizar el aprendizaje eficaz y así fomentar su independencia. Por otro lado, una actividad necesaria en la mayoría de los aprendizajes educativos es que el alumno estudie. El conocimiento de estrategias de aprendizaje por parte del alumno influye directamente en que sepa, pueda y quiera estudiar.

- *SABER*: el estudio es un trabajo que hace el alumno y puede eficientarse por métodos que faciliten su eficacia. Esto es lo que pretenden las estrategias de aprendizaje: que se llegue a alcanzar el máximo rendimiento con menor esfuerzo y mayor satisfacción personal.
- *PODER*: para poder estudiar se requiere un mínimo de capacidad o inteligencia. Está demostrado que esta capacidad aumenta cuando se explota adecuadamente. Y esto se consigue con las estrategias de aprendizaje.
- *QUERER*: ¿Es posible mantener la motivación del alumno por mucho tiempo cuando el esfuerzo (mal empleado por falta de estrategias) resulta insuficiente? El uso de adecuadas estrategias garantiza que el alumno conozca el esfuerzo que requiere una tarea y que utilice los recursos para realizarla. Consigue buenos resultados y ésto produce que (al conseguir más éxitos) esté más motivado.

Por otra parte durante mucho tiempo los profesores se han preocupado fundamentalmente de la transmisión de los contenidos de sus asignaturas. Algunos valoran el uso de las técnicas de estudio, pero las enseñan desconectadas de los contenidos de las asignaturas. Para estos profesores los alumnos son capaces de aplicarlas por sí mismos a los distintos

contenidos, sin necesidad de una intervención educativa que promueva su desarrollo o aplicación. Las últimas investigaciones indican que es insuficiente enseñar al alumno técnicas que no vayan acompañadas de un uso estratégico (dosis de metaconocimiento en su empleo).

Desde este punto de vista, no sólo hay que enseñar las técnicas, (subrayar, tomar apuntes, hacer resumen) también hay que adiestrar al alumno para que sea capaz de realizar por sí mismo las dos tareas metacognitivas básicas:

- PLANIFICAR: la ejecución de esas actividades, decidiendo cuáles son las más adecuadas en cada caso, y aplicarlas;
- EVALUAR su éxito o fracaso, e indagar sus causas.

Por lo tanto hay que enseñar estrategias, ¿pero cuáles?

- Estrategias específicas (las que se aplican en situaciones o contenidos concretos).
- Generales (las que se aplican igual en diferentes situaciones o contenidos).

Son muchos los autores que han trabajado en este tema. Algunos proponen un plan que incluye destrezas y estrategias básicas de aprendizaje, así como un calendario a través de todo el sistema educativo. En nuestra institución, por la edad y el nivel académico de nuestros alumnos, es de suponer que muchos de ellos ya posean gran parte de estas estrategias. No obstante, la propuesta es interesante, y nos dará idea de qué estrategias básicas deben tener nuestros alumnos para conseguir un aprendizaje eficaz, qué debemos enseñarles si no lo poseen y qué debemos reforzar. Algunas de estas estrategias son:

- Comprensión lectora.
- Identificar y subrayar ideas principales.
- Hacer resúmenes.
- Expresión escrita y oral.
- Orientación básica en el uso de la atención y de la memoria y en el saber escuchar.
- Realización de síntesis y esquemas.
- Estrategias para los exámenes, para aprovechar las clases y para tomar apuntes.
- Realización de mapas conceptuales.
- Estrategias de aprendizaje más específicas de cada materia, (realización de análisis morfosintáctico, enseñanza explícita del aprendizaje, estrategias de resolución de problemas, pensamiento crítico.)
- Cómo utilizar la biblioteca.
- Cómo organizar y archivar la información en el estudio.
- Cómo realizar trabajos monográficos y hacer citas bibliográficas.

Por último se recomienda además:

- Enseñar cómo se emplean las estrategias.
- Cuando se pueden usar.

Nadie discute la utilidad y la necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje. Pero, ¿cómo podemos enseñarlas a nuestros alumnos?

Una de las cuestiones más discutidas es si es mejor realizar la enseñanza incorporada al currículo o separada de él. En el primer caso el profesor introduce la enseñanza de las estrategias con la del contenido formal de la asignatura. En el segundo caso se imparte un curso específico centrado en la enseñanza de las estrategias. En la actualidad existen cursos de enseñanza

de estrategias de aprendizaje fuera del currículo (los llamados talleres de aprender a aprender). Sin embargo, una de las dificultades que presentan estos métodos de aprendizaje de estrategias fuera del currículo formal es que se corre el riesgo de que los alumnos no lo conecten con sus asignaturas. Por eso en la actualidad algunos expertos están de acuerdo En que las estrategias de aprendizaje pueden y deben enseñarse como parte integrante del currículo general, dentro del horario escolar y en el seno de cada asignatura con los mismos contenidos y actividades que se realizan en el aula. Su enseñanza se relaciona con las actividades que el profesor plantea en el aula, con los métodos usados, con los recursos que utiliza y con la modalidad del discurso que usa para interactuar con los alumnos. Todo ello programado en la unidad didáctica. En este sentido se puede decir que la esencia de la enseñanza de estrategias de aprendizaje consiste en: pensar en voz alta la clase y hacer explícitos los procesos que han llevado a aprender o resolver una tarea. En definitiva, la enseñanza de las estrategias de aprendizaje exige que:

- Se produzca una interacción profesor-alumno.
- El alumno desempeñe un papel activo en su aprendizaje.
- Se centre la enseñanza en los procesos de aprendizaje y no solo en productos.

(file//A:\TEMA%20ESTRATEGIAS%DE%APRENDI-ZAJE.htm.23/11/2004)

Es importante que los alumnos aprendan bien, lo que implica que la escuela y el salón de clases reúnan toda una serie de condiciones físicas favorables como ventilación, iluminación, limpieza, orden, mobiliario adecuado y que los docentes conozcan y apliquen las diferentes estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Ahora bien, crear el ambiente es, sobre todo, promover un entorno de seguridad, respeto y confianza del personal de la escuela hacia el grupo y de cada uno de los integrantes de la clase entre sí y hacia el docente. Como parte de ese ambiente el alumno percibe un

sentimiento de aceptación, el cual se logra cuando los docentes, realizan entre otros los siguientes aspectos:

- Saludan a los alumnos.
- Los llaman por su nombre.
- Los miran a los ojos.
- Los escuchan.
- Tratan de comprenderlos.
- Conversan con ellos sobre temas de su interés.
- Los apoyan extraclase.
- Conocen a sus alumnos, no sólo sus gustos e intereses, sino también sus virtudes e insuficiencias.
- Se mueven en el salón y se acercan a ellos.
- Hacen comentarios precisos y positivos sobre cada uno en el momento oportuno.
- Alaban sus cualidades y esfuerzo.(Ferreiro, 2003, pp. 67-68).

1.2.5. HÁBITOS DE ESTUDIO

El estudio es una actividad personal, consciente y voluntaria, en la que el alumno compromete sus aptitudes psicofísicas e intelectuales y pone en funcionamiento diversos procedimientos (habilidades, técnicas y estrategias) con el fin de analizar, conocer, comprender y asimilar aquellos contenidos (cognitivos, procedimentales y actitudinales) que contribuyen a su formación humana e intelectual.(Arredondo, 1982, en Castillo y Polanco,2005, p.55)

El hábito es la costumbre de hacer algo como la cosa más natural del mundo. El hábito genera dependencia de realizar de manera automática, sin intervención de la voluntad y de la conciencia, diversidad de actos, los cuales se integran al patrón de conducta característico de la persona. Es decir, existe el hábito de estudiar. Uno de los aspectos importantes de este hábito

es el saber estudiar, por lo que se recomiendan entre otros aspectos los siguientes:

1. Leer el índice general y la contraportada del libro, revista (antes de iniciar la lectura general). Es decir, ver el todo antes que las partes, un buen hábito de lectura es: del todo a las partes y de éstas al todo (síntesis – análisis – síntesis).
2. Ser constante en el estudio: por lo cual se recomienda leer diario, determinado tiempo y de preferencia en el mismo lugar. No es recomendable estudiar sólo para el examen, a última hora, ya que se deja todo de lado a fin de “estudiar”. El estudio es programado.
3. No hacer varias cosas a la vez, sólo estudiar. Se mencionó anteriormente sobre estudiar sin televisión, música, ya que hacer varias cosas a la vez es no hacer ninguna bien.
4. Subrayar, entrecomillar, negritas, escribir notas, hacer resúmenes. Se trata de operar sobre el material, no simplemente pasar los ojos.
5. Releer: si se repasa en la semana, el material se comprende mejor y si se añade otro recurso aparte de la lectura como la elaboración de mapas conceptuales, sinópticos y redes semánticas, el aprendizaje se realiza más fácilmente. (Congrains, 1978, pp. 35-46).

Otro aspecto a considerar en el alumno es la preparación y presentación de exámenes que realizan los docentes con el objetivo de emitir una calificación. Entre los principales aspectos que tienen que considerar los alumnos son los siguientes:

- Organizar el estudio sistemáticamente, de tal forma que antes del examen sólo se de un repaso general.
- Al estudiar los libros de texto, y escribir al margen notas aclaratorias en un cuaderno.
- Aclarar con los docentes lo que no se comprenda
- Estudiar de acuerdo al tipo de materia de que se trate.

- Explicar a los compañeros lo que se estudió.
- Llegar al examen tranquilo y seguro del dominio de los conocimientos, habiendo descansado el día anterior.
- Leer con cuidado cada una de las preguntas y preguntarle al docente, si existen dudas.
- Administrar el tiempo en relación con el número y dificultad de las preguntas.
- Revisar el examen si se termina antes del tiempo establecido.(Aduna y Márquez , 2004 , pp.131-134).

Parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje es la evaluación, en el siguiente apartado se precisaran algunos aspectos fundamentales de este proceso

1.3. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

En este apartado se describen brevemente las etapas de la evaluación a lo largo de la historia del siglo XX. Se precisan algunos aspectos sobresalientes de la evaluación educativa, lo que permite tener una idea de cual es el terreno y la importancia de evaluación del currículo y la docencia.

1.3.1. TEORÍA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EL SIGLO XX

Para fines de este trabajo se abordarán tres etapas en la evolución de la evaluación educativa en el siglo xx que aunque parecidas entre sí, se distinguen principalmente por el sentido u orientación ideológica que han tomado y por la forma didáctica instrumental en que se da; que generalmente va de acuerdo con el enfoque o método pedagógico.

1.3.1.1. ETAPA INICIAL

Wilbrink, (1977) menciona que en la primera mitad del siglo XX predominó el enfoque pedagógico tradicional con un método básico de enseñanza transmisionista y aprendizaje memorístico, con énfasis en el contenido de las ciencias. El modelo psicométrico característico de ese tiempo, es sin duda uno de los enfoques de evaluación que mayor repercusión ha tenido. Este enfoque se basa en un concepto de inteligencia como atributo innato, fijo, modificable, y que por tanto puede medirse como cualquier otra característica de las personas, lo cual permite la comparación de una a otra persona en los distintos grupos (Wilbrink, 1977, citado por Espinosa et al., 2006 , p. 60).

La evaluación en la enseñanza transmisionista es un procedimiento que se utiliza casi siempre al final de la unidad o periodo lectivo para detectar si el aprendizaje se produjo y decidir si el alumno repite el curso o es promovido al siguiente. Los profesores en ocasiones suelen hacer preguntas evaluativas espontáneas durante el desarrollo de la clase, principalmente con el fin de fijar la atención de los estudiantes en la clase correspondiente, pero además para ver el grado de comprensión de lo que el profesor está exponiendo, como una especie de evaluación diagnóstica. Para la evaluación con este procedimiento se utilizan pruebas o exámenes orales, estos pueden ser de diversos tipos.

Piaget, menciona que los efectos esenciales del examen son:

- 1) Que no se obtienen generalmente resultados objetivos
- 2) y que se convierte totalmente en un fin en sí mismo.

El examen escolar no es objetivo porque se basa en la memoria más que en las capacidades constructivas del alumno. (Piaget, 1974). El examen o prueba se convierte en un fin en sí mismo porque domina las preocupaciones del maestro en lugar de favorecer su esencia natural, la de despertar la conciencia e inteligencia, y porque el trabajo del alumno es reorientado hacia

el resultado y el éxito en las pruebas en lugar de intentar apoyarse en sus actividades reales de aprendizaje y en la manifestación de su personalidad. Con la llegada de los objetivos y la necesidad de atender las formas y condiciones de la adquisición del aprendizaje de los estudiantes, llegó también una evaluación sistematizada basada en los objetivos educacionales, con control permanente y con un reforzamiento retroalimentador. De ésta forma ingresaba a la educación el enfoque conductista a la evaluación.

Una de las primeras evaluaciones con este enfoque se realizó por los años treinta en los Estados Unidos. El estudio se desarrolló a lo largo de ocho años en treinta escuelas que experimentan un nuevo currículo y nuevas estrategias didácticas por parte de los profesores. Dirigido por Ralph W. Tyler, tenía como objetivo principal comparar el rendimiento académico de los alumnos, sus características afectivas, sus actitudes sociales y su pensamiento crítico. (Smith y Tyler 1942 citados por Espinosa et al ., 2006 , p.61). Como decíamos la principal características del modelo de Tyler es la orientación hacia los objetivos educativos que debían alcanzar los alumnos en su proceso de aprendizaje. A partir de los objetivos era posible establecer los contenidos, técnicas, recursos, y su organización, los cuales eran posteriormente evaluados a través de las pruebas correspondientes. Los objetivos debían expresarse en términos conductuales y observables lo que refleja la influencia de la psicología conductista dominante de aquella época. Bajo este enfoque si un curso no es más que un conjunto de objetivos terminales, a los que el estudiante tendrá que llegar mediante el impulso de ciertas actividades, medios, estímulos y refuerzos secuenciados y meticulosamente programados, se comprende entonces que en la enseñanza conductista exista un proceso de evaluación y control permanente, arraigado en la esencia de lo que es un objetivo instruccional.

Tyler, dice que el proceso de instrucción por objetivos contempla los siguientes pasos:

- Descripción del comportamiento que el estudiante adquirirá y mostrará por medio de los objetivos.
- Definición de las condiciones del tiempo, de espacio, de elementos inventores, de restricciones, etcétera, bajo los cuales el comportamiento ocurrirá, situaciones en las que puede demostrarse el logro de los objetivos.
- Evaluación y verificación del criterio de desempeño aceptable.
- Comparación de los datos del desempeño con los objetivos definidos. (Tyler mencionado por Posner, 2005 , p. 290)

Desde la perspectiva de los estudiantes tendrán que ocuparse de observar, informarse y reparar en los elementos que contiene el objetivo instruccional, que es precisamente la respuesta moldeada que tienen que ensayar, practicar y ajustar hasta lograr producirla con la perfección prevista; y es el profesor quien la acepta o la rechaza.

Los instrumentos de evaluación con este enfoque son lo exámenes de unidad y de curso que tendrán que reflejar lo estudiado, sin discriminar que sean pruebas verbales, escritas o de ejecución práctica, estas deben ser objetivas y de respuesta precisa. Una buena instrucción conductista requiere prever y diseñar por anticipado los instrumentos de evaluación.

Los instrumentos de evaluación empleados son:

- Pruebas estructuradas, también llamadas pruebas de rendimiento escolar constituidas por reactivos de varios tipos (opción múltiple, falso- verdadero, apareamiento, respuesta breve, etcétera.)

- Escalas estimativas que son instrumentos psicotécnicos que permiten dirigir, precisar, registrar y apreciar algunos rasgos específicos del actuar del sujeto. En estas se encuentran incluidas las listas de verificación (destrezas).
- Pruebas de rendimiento académico sobre la base de objetivos utilizadas para medir el grado de aprendizaje de los alumnos, significaron un avance histórico en la evaluación; sin embargo, una vez establecida esta metodología evaluativa, surgió la necesidad de buscar que esas pruebas cumplieran las condiciones mínimas de calidad, fue así como aparecieron la confiabilidad y la validez. (Hernández, 1977, citado por Espinosa et al., 2006, p. 62) .

Respecto a ésta última se decía: “la validez es una cualidad intrínseca de los procedimientos de evaluación” y “una prueba tiene validez en razón de que mida lo que se pretende medir”. La validez se sustenta en forma exclusiva en los objetivos, por lo que también se decía: “la validez está garantizada cuando el procedimiento de evaluación da como resultado la medida descrita en el objetivo, ésto sucede cuando la prueba y el objetivo son congruentes”. El enunciado del objetivo tiene validez propia en el sentido de que refleja automáticamente los propósitos del tema o lección. Es decir, un objetivo bien elaborado debe tener: el sujeto de la acción; la conducta enunciada para un verbo; el tema o asunto a tratar; el patrón de rendimiento mínimo aceptable y las condiciones de realización. El modelo de evaluación conductista generó algunas críticas, de las cuales tal vez la principal sea el que no se prestaba atención a los procesos internos del sujeto en las situaciones de aprendizaje, lo que llevaba a que éstas no fueran objetos de evaluación. Este modelo de evaluación conductista sigue vigente en algunas instituciones educativas de nivel superior.

1.3.1.2. ETAPA DE TRANSICIÓN

Esta etapa abarca de los años sesenta a los ochenta, es la etapa del cambio hacia una evaluación cualitativa, dinámica, más abierta, con la aparición de modelos de evaluación bien estructurados en donde destacan el modelo experimental, el llamado “evaluación iluminativa” de Parletty y Hamilton (1972) y el modelo de evaluación sensitiva o responsiva de Robert Stake (1975) entre otros. En esta etapa empieza la profesionalización de la evaluación, la cual se manifiesta por la creación de instancias como la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico (IEA) y la introducción de la ley sobre educación primaria y secundaria, del mandato de evaluar los programas destinados a compensar las desigualdades entre los alumnos (ley promulgada en Estados Unidos en 1965). Este movimiento tenía por objeto evaluar qué programa conseguía mejorar sus objetivos y en esta forma conocer con claridad cuáles eran las soluciones más adecuadas para los problemas sociales detectados. La metodología utilizada era fundamentalmente experimental o cuasi-experimental y se basaba en la orientación de datos cuantitativos, con los que se intentaba realizar cuantificaciones y comparaciones de los alumnos.

Son los experimentos, afirmaban Campbell y Stanley (1963), el único medio para resolver las disputas sobre la práctica educativa y el único método para verificar las mejoras educativas.

Desafortunadamente las evaluaciones realizadas en este contexto no resultaron satisfactorias. Los problemas encontrados, según Marchesi, fueron:

- Los modelos y los métodos que se empleaban no permitían obtener resultados coincidentes.
- Los problemas experimentales no podían realizarse en las condiciones naturales en las que se desarrollaban las experiencias pedagógicas.

- Las pruebas estandarizadas no eran capaces de detectar los cambios que se producían a lo largo del programa.(Espinosa et al., 2006 , pp. 63- 64).

Esta condición llevó a que evaluaciones de iguales proyectos, realizadas en poblaciones distintas, produjeran resultados diferentes, que no daban cuenta real de los aprendizajes de los alumnos. Posteriores críticas a la propuesta experimental han hecho que la investigación en la evaluación sea un tanto limitativa, enfocada a casos específicos de interés particular.

En consecuencia, dice Flores Ochoa, “todo experimento en la evaluación educativa es apenas una experiencia situada en un momento específico, con validez para sus participantes desde su contexto”. (Flores O. citada por Espinosa et al., 2006, p.64).

Otras aportaciones de esta etapa estuvieron dirigidas a la conceptualización de la evaluación. Se elaboraron modelos de evaluación que se orientaron también al análisis de los procesos educativos, al control de las condiciones en las que se llevaba a la práctica el programa educativo y a comprobar tanto los resultados deseados como los resultados no deseados del programa. Aunado al incremento y el refinamiento de los modelos de evaluación, hubo una profusión de estrategias e instrumentos utilizados.

Una de las más importantes contribuciones a esta nueva dinámica de la evaluación viene de la propuesta de Malcolm Parletty y Davis Hamilton, un modelo de evaluación que denominaron “evaluación iluminativa”. La evaluación iluminativa trata de romper con el modelo experimental tradicional. El primer objetivo de este enfoque es la descripción de la interpretación más que la medida y la comparación. Sus dos conceptos principales son el de “sistema instruccional” y el de “medio de aprendizaje”. El sistema instruccional se refiere a los planes de enseñanza y las

presuposiciones pedagógicas, y el ambiente de aprendizaje es el punto de encuentro entre las variables sociales, culturales, institucionales y psicológicas que interactúan para crear un marco específico en el que se produce el proceso enseñanza-aprendizaje. Es importante en la evaluación iluminativa comprender ambos conceptos y sus interacciones. La evaluación iluminativa se lleva a la práctica en tres etapas: la observación, la investigación y la explicación; la información se recoge utilizando como fuentes principales: la observación, entrevista, cuestionarios, pruebas y la información documental. Su principal finalidad es facilitar la adopción de decisiones. La tarea del evaluador es presentar la realidad evaluada en toda su complejidad para facilitar su comprensión. A pesar de los avances que esta propuesta trajo a la evaluación, surgieron críticas a la misma, como la falta de una teoría coherente con la propuesta y falta de métodos precisos para su aplicación; tendencia hacia la subjetividad y una excesiva orientación hacia la práctica, lo cual reduce su alcance y la utilización en programas generales. (Parletty Hamilton citados en Espinosa et al ; 2006, p.65).

Otra aportación a la evaluación que consideramos de suma importancia fue la de Robert Stake. Este autor escribió un artículo que denominó "El semblante de la evaluación educativa" en el que la intención original era el presentar algunas orientaciones generales sobre la evaluación, pero el impacto de sus páginas y su desarrollo posterior ha conducido a considerarlo dentro de los modelos presentes en la actualidad en el campo de la evaluación.

Su propuesta se basó en dos ejes principales:

- a. En primer lugar estableció una diferencia importante entre la evidencia o la descripción de un programa educativo y el juicio de valor que produce.

- b. En segundo lugar, el modelo de Stake adoptó una posición orientada fundamentalmente a conocer la naturaleza compleja y dinámica de la educación.

Por esta razón rechazó la simplificación de los modelos que se basan sólo en los objetivos de los programas, en la utilización aislada de los métodos estandarizados o en el análisis exclusivo de los efectos que estaban inicialmente previstos; defendió la necesidad de tomar en cuenta todos los cambios que se producen durante la aplicación del programa. Posteriormente Stake (1975) presenta el modelo de evaluación sensitiva o responsiva, que es un modelo que plantea la observación de lo que va a evaluarse en su ambiente natural, la consulta de los interesados del programa (audiencias) que va a ser evaluado para comprender las distintas percepciones que sobre él existen y la elaboración de transacciones en torno a esta variedad de significados sociales. La validez de este tipo de indagación reside en la comprensión del sentido que el programa tiene para sus audiencias y la respuesta real que da a sus necesidades. El modelo básico de evaluación de Stake se representa de la siguiente forma:

Antecedentes → Transacciones → Resultados

La evaluación debe partir de una familiarización sólida con la sustentación del programa, es decir, con la concepción que le dio origen, con su filosofía, metas y objetivos. También debe construirse una matriz descriptiva de antecedentes, de transacciones, de encuentros o procesos entre los agentes de la acción y los objetivos a lograr. Además deben elaborarse variables e indicadores para observar en la realidad los antecedentes, las transacciones y los logros; es decir, lo realmente ejecutado. La valoración de estas variables e indicadores se realiza mediante criterios valorativos y estándares o medidas de desempeño de esos criterios en cada indicador. (Flores, 1999,

citada en Espinosa et al., 2006, p.66). Robert Stake es un evaluador cualitativo reconocido por su posición crítica frente a la evaluación medicionista y experimentalista convencional y por su enfoque naturalista y responsivo comprometido con los actores involucrados. Desde nuestro punto de vista el modelo de Stake es el primer paso hacia una evaluación integral. En esta etapa vemos también gran influencia de la sociología y principalmente de la psicología que trae como consecuencia un expansionismo en la evaluación, principalmente en cuanto a sus estrategias e instrumentos. Podemos decir sin temor a equivocarnos que hay instrumentos para todo, esto es, para cualquier acción educativa que se realice. Así para evaluar el aprendizaje de contenidos declarativos que se refieren al aprendizaje de datos y hechos, pueden utilizarse exámenes contruidos por medio de reactivos estructurados (opción múltiple, complementación, falso-verdadero, respuesta breve, etcétera). El conocimiento de conceptos y principios requiere para su evaluación el uso de estrategias y de instrumentos más complejos.

Para una correcta valoración de conceptos y principios es necesario: que la evaluación se base principalmente en la exigencia de la definición intensiva (lo esencial de un concepto) o la exposición de temas (interpretaciones o explicaciones organizadas), y no en la simple recuperación de la información literal. Para la exposición de temas hay que tener en cuenta las cuestiones relativas o la forma en que el alumno usa los conceptos y los relaciona entre sí en sus explicaciones. Es necesario que la evaluación sea de índole cualitativa antes que cuantitativa. (Hernández Rojas, 1998, p.163). Pueden además usarse otros instrumentos más complejos como la elaboración de resúmenes, el desarrollo de monografías o ensayos, la solución de problemas conceptuales, la categorización u organización de la información conceptual a través de mapas conceptuales o redes semánticas o, si se trata de algún texto y los alumnos conocen las estructuras textuales, se les puede

animar a construir el esquema textual del mismo. La evaluación de conceptos supone valorar su comprensión y no únicamente su definición; por lo cual se proponen como instrumentos de evaluación la identificación y categorización de ejemplos o también puede pedírsele al alumno que genere ejemplos del concepto, o que identifique entre una serie que se le presenta, los que responden al concepto.

La exposición de un tema relativo al concepto en cuestión es otra de las vías para llevar a cabo la evaluación. Es importante que en este caso se pida una explicación que no responda literalmente a lo que se haya trabajado en clase, sino que suponga una revaloración de la información. Pero, tal vez el mejor modo de evaluar un concepto sea su aplicación en la realización de una determinada acción o en la solución de un problema, lo que ofrece una información más rica en pruebas de evocación o reconocimiento, aquí se toma como criterio de valoración la funcionalidad del aprendizaje.

En la evaluación del aprendizaje de contenidos procedimentales o procedimientos, hay que tener en cuenta varias cuestiones como:

- Los procedimientos no deben ser evaluados como conocimientos memorísticos.
- Los procedimientos deben evaluarse cualitativamente en cuanto a la forma de su ejecución usando técnicas como: la observación, listas de cotejo, las escalas, los sistemas de registro, los cuales pueden ser muy útiles e informativos; pero además, si se quiere tener una valoración integral de los mismos, deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:
 - La ejecución de las operaciones involucradas en el procedimiento.
 - La precisión en la aplicación del procedimiento, cuando se requiera.

- El uso funcional y flexible del procedimiento.
- La generalización y la transferencia a otros contextos de aplicación.
- El grado de permanencia del procedimiento.

La evaluación de los procedimientos se realiza preferentemente de manera individual y con la participación directa del docente quien tendrá que tener muy claros los criterios de estimación de los procedimientos de acuerdo con las intenciones u objetivos establecidos. Evaluar procedimientos requiere comprobar su funcionalidad, es decir, comprobar que el alumno es capaz de usarlos en situaciones en las que resulta adecuado, con la flexibilidad que exigen las peculiaridades de cada situación. Por tanto, según Marchesi la manera adecuada para evaluar un procedimiento es plantear un problema cuya resolución suponga la aplicación del procedimiento. En este caso podremos valorar no sólo la corrección en la ejecución, sino también, si el alumno ha reconocido la relación entre el problema y el procedimiento y si ha puesto en marcha los mecanismos de activación necesarios para llevarlo a cabo. El grado de acierto en la elección del procedimiento, el más económico, el más pertinente y eficaz son indicadores importantes en la evaluación. Sin duda deberán ser también objeto de evaluación el nivel de precisión y automatización con los que se realiza el procedimiento. (Marchesi, citado por Espinosa et al., 2006 p. 68).

En cuanto a la evaluación de actitudes, según Hernández Rojas, existen dos aproximaciones para la evaluación de las mismas: en primer lugar se encuentra la autoevaluación realizada por el alumno, y, en segundo lugar, la evaluación que realiza el profesor. En la primera, una de las técnicas más utilizadas es la de los instrumentos de autorreporte (como escalas o cuestionarios), hay que tener en cuenta que las actitudes se interpretan no sólo por medio de las verbalizaciones de los alumnos, sino también por las

conductas o acciones concretas en contextos determinados. En la segunda encontramos la evaluación que realiza el profesor. Él suele utilizar listas de cotejo y escalas de actividades. Otra técnica de evaluación a la cual pueden recurrir los docentes es la observación participante que usa registros de tipo anecdótico o etnográfico, o bien de forma más estructurada por medio de sistemas de categorías preestablecidas. (Hernández Rojas, 1998, pp. 164-165).

Comentando sobre actitudes Marchesi, hace una interesante conceptualización de las mismas diciendo: toda institución educativa tiene dentro de sus finalidades la de favorecer en los alumnos determinadas actitudes, pero no sólo como una instalación de conductas, sino como comportamientos que se adoptan conscientemente por el hecho de que están basados en un determinado esquema de valores constituido de manera personal por cada alumno. Los valores actúan, desde esta perspectiva como objetivos o referentes en la vida que dan sentido a las actuaciones, permiten emitir juicios sobre la realidad, tomar posición ante los problemas y tomar decisiones acerca de cómo actuar ante ellos. Como el resto de los contenidos, los valores, las normas y las actitudes tienen que construirse por el propio alumno mediante un proceso de reflexión y argumentación sobre la racionalidad, fundamentación y legitimidad de esos valores. El desarrollo del juicio moral de los alumnos evoluciona desde una fase de heteronomía en la que las normas están fuera de la persona, no han sido interiorizadas, y se perciben como algo inamovible, hasta una etapa de autonomía en la que los alumnos son capaces de juzgar las normas en función de su bondad o maldad, con independencia de quien las dicte, pasando la norma a regir el comportamiento consciente como un valor adquirido (Marchesi, citado por Espinosa et al., 2006, p. 69).

Entonces, para evaluar las actitudes lo hacemos evaluando los valores pero no tanto el conocimiento que el alumno tiene de los valores mismos, sino observando hasta qué punto su comportamiento es coherente con su discurso. Para llevar a cabo la evaluación de actitudes es preciso utilizar instrumentos cuya convergencia permita en conjunto valorar el aprendizaje y el desarrollo de valores.

1.3.1.3 ETAPA ACTUAL

La evaluación en la época actual, que se considera a partir del siglo XX se caracteriza por ser una evaluación holística e integrada, basada en una perspectiva cognitiva-construccionista y social, orientada hacia el crecimiento del alumno. En esta etapa se destaca un desarrollo importante en la educación, que muestra claramente Flores Ochoa por medio de modelos pedagógicos que son representaciones esenciales de las corrientes pedagógicas y con las cuales la evaluación está estrechamente relacionada.

De interés para este trabajo es siguiente: *modelo pedagógico cognitivo (constructivista)*. Este modelo, según Flores Ochoa, se puede diferenciar al menos en cuatro corrientes:

En primer lugar la psicología genética de Piaget, que atribuye principalmente a la dinámica interna del individuo la construcción de sus estructuras intelectuales. En ésta se establece que cada individuo acceda, progresiva y secuencial-mente a la etapa superior de su desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares. Tanto Piaget como Dewey y Kolhberg son los impulsores de esta corriente.

La segunda corriente se ocupa del contenido de la enseñanza y del aprendizaje, y privilegia los conceptos y estructuras básicas de las ciencias por encontrar en ellas un material de alta complejidad que brinda mejores oportunidades de desencadenar la capacidad intelectual del alumno.

Bruner (1973) es el iniciador de este enfoque, que asegura que cualquier contenido científico puede ser comprendido por los estudiantes si se les facilita un entendimiento por sí mismos, como un aprendizaje por descubrimiento. En esta corriente los alumnos realizan su aprendizaje a medida que experimentan y consultan la bibliografía disponible, analizan la información nueva con la lógica del método científico disciplinar y deducen sus propios conocimientos. Ausubel (1978) también se ocupa de la enseñanza del contenido de las ciencias, pero no por descubrimiento, como pregonaba Bruner, sino como un aprendizaje que el alumno tomará como significativo con el aporte de su experiencia previa y personal. La contribución de sentido del alumno lo saca de la pasividad y lo convierte en activo constructor de su aprendizaje. (Flores, 1994, en Espinosa et al., 2006, p. 72).

Una tercera corriente orienta la enseñanza hacia la formación de habilidades cognitivas o habilidades de pensamiento, como también le llaman Stuart Maclure y su grupo, las que al ponerlas en práctica desarrollan funciones importantes como:

- Refinar y extender el conocimiento (por medio de la inducción, deducción, abstracción, el análisis de errores, análisis de valores, etcétera.)
- Uso significativo del conocimiento de tareas complejas, multidimensionales y a largo plazo (indagación experimental, resolución de problemas, toma de decisiones, invención, experimentación, etcétera).
- Adquisición de hábitos mentales productivos (autorregulación, hábitos de pensamiento crítico y pensamiento creativo).

La cuarta corriente es la sociocultural, también llamada sociohistórica o histórica cultural desarrollada por L. S. Vigotsky, a partir de la década de 1920. En sus estudios incorpora el papel mediador de la cultura y establece que las funciones psíquicas aparecen en primer lugar en el plano interpsicológico antes que sean interiorizadas, otorgando un papel central a la interacción social. Asimismo, esta corriente basa los éxitos de la enseñanza en la comunicación de los alumnos, el debate y la crítica argumentativa del grupo para lograr resultados cognitivos, éxitos colectivos y soluciones a los problemas reales comunitarios mediante la interacción teórico-práctica. (Stuart Maclure y Davies, 2001, p. 252).

Pero, ¿qué se dice de la evaluación en este modelo pedagógico cognitivo? Desde el enfoque cognitivo, el profesor focaliza su interés en los procesos cognitivos que realiza el alumno durante toda situación instruccional. Para hacerlo el docente puede considerar:

- La naturaleza de los conocimientos previos que posee el alumno.
- El tipo de estrategias cognitivas utilizadas y el enfoque del procesamiento empleado.
- El tipo de capacidades que el alumno utiliza cuando elabora o constituye el conocimiento, etcétera.

Es posible usar diversas técnicas y procedimientos para obtener información sobre éstas y otras cuestiones que intervienen en todo el proceso de construcción del conocimiento. Pero, sobre todo, se pone atención especial en la valoración del tipo de producto que se tiene como consecuencia de dicho proceso de construcción de los aprendizajes logrados por los estudiantes. (Hernández Rojas, 1988, p. 162). Al evaluar los aprendizajes, el profesor tiene en cuenta los siguientes aspectos:

- El grado en que los alumnos han llegado a construir – gracias a situaciones instruccionales y a sus propios recursos cognitivos- interpretaciones significativas y valiosas de las informaciones revisadas.
- El grado en que ellos han sido capaces de atribuirle un sentido funcional a dichas interpretaciones (no sólo instrumental sino también en relación con la utilidad que éstas puedan tener para futuros aprendizajes).

En el modelo de análisis del currículo George Posner hace referencia a la evaluación equilibrada, integrada; ésta es la que mejor representa a la etapa actual. La evaluación integrada se basa en una perspectiva cognitiva, está orientada hacia el crecimiento del individuo, es controlada por los mismos estudiantes entre sí, es colaboracionista, dinámica, contextualizada, flexible y orientada a la acción. El modelo de evaluación integrado que propone Posner se basa en una perspectiva cognitiva que preconiza la experiencia natural del estudiante como promotor de su propio progreso hacia experiencias superiores más elaboradas y complejas y plantea una evaluación que él llama “Evaluación equilibrada” con las siguientes características:

- Centrada en el crecimiento: requiere que todos los esfuerzos educativos, incluyendo la evaluación, deben procurar el crecimiento y desarrollo de todos los estudiantes.
- Controlada por los estudiantes: otorgar a los estudiantes la responsabilidad para decidir qué evaluar, al igual que cómo hacerlo, los alienta a poseer la evaluación y a usarla como base para el mejoramiento propio.
- Colaboracionista: la evaluación debe ser compartida por todos los involucrados de principio a fin .La meta de la

evaluación es contestar las preguntas que los estudiantes, profesores u otro evaluador quieren contestar. Considera a los estudiantes como personas inteligentes que toman decisiones y necesitan información a cerca de su propio desempeño.

- Dinámica: una evaluación equilibrada busca información sobre el crecimiento de los estudiantes, en un proceso continuo de desarrollo donde van produciéndose los cambios.
- Contextualizada: el contexto en donde se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje tiene gran importancia en este tipo de evaluación y debe haber integración también con el contexto.
- Informal: Deben suprimirse barreras entre evaluador y evaluado, entre enseñanza y aprendizaje. Debe facilitarse una integración real entre enseñanza y aprendizaje.
- Flexible y orientada a la acción: en el sentido de que la información obtenida pretende usarse como base para decidir qué acciones de enseñanza son apropiadas, orientadas hacia la acción. (Posner, 2005 , pp. 293-295)

Como la evaluación integrada se inspira en disciplinas como la antropología, las ciencias cognitivas, la psicología, etcétera, los métodos y técnicas para obtener información evaluativa son la observación natural, las conversaciones y las entrevistas estructuradas para seguir el progreso de los alumnos en un ambiente seguro y de confianza. Además, se privilegia una evaluación auténtica, en donde los alumnos son invitados a pensar y a resolver problemas de la vida real. La teoría de la evaluación en el siglo xx se sintetiza en el cuadro no.6

Cuadro no.6

TEORÍA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EL SIGLO XX

ETAPAS / PERIODO. CONCEPTO DE EVALUACIÓN. TENDENCIA		
INICIAL	DE TRANSICIÓN	ACTUAL
FUNDAMENTOS	FUNDAMENTOS	FUNDAMENTOS
<p>Al principio sólo existía la evaluación de tipo memorístico, de reconocimiento o recuerdo. Con los objetivos llegó la primera evaluación sistematizada, basada en la medición de comportamientos (conductas observables y medibles), con control permanente, durante el proceso E-A y con un reforzamiento retroalimentador. Evaluación cuantitativa rígida y psicométrica</p>	<p>Ésta es la etapa donde se observa la transición de una evaluación cuantitativa, atomizada, disciplinar y al servicio de los objetivos a una evaluación contextualizada e integral. Aquí aparecen propuestas de evaluaciones bien estructuradas, orientadas al análisis de procesos educativos, al control de las condiciones en que se lleva a cabo la práctica docente y a comprobar resultados. (Stake, 1967 y 75). La evaluación cualitativa y naturalista empezó a abrirse paso y ofreció nuevas posibilidades para el estudio de los fenómenos sociales (Parletty y Hamilton, 1977).</p>	<p>La tendencia en esta etapa es hacia una evaluación integral, contextualizada y unida o imbricada al proceso E-A. Esto es, que integre capacidades cognitivas, afectivas y aptitudinales en capacidades de acción, que ya en la realidad son indivisibles. Evaluación vinculada a un contexto determinado o a una situación concreta; y, una evaluación integrada al proceso formativo en una conjunción enseñanza-aprendizaje-evaluación. Además, una evaluación tiene como eje central los desempeños y sus criterios de ejecución y que se basa en resultados en juicios de valor.</p>

ETAPAS / PERIODO. MODELO EDUCATIVO. TENDENCIA.		
INICIAL	DE TRANSICIÓN	ACTUAL
FUNDAMENTOS	FUNDAMENTOS	FUNDAMENTOS
<p>Sustentada en un modelo conductivista basado en objetivos instruccionales, a partir de los cuales se establecen los contenidos, técnicas, medios didácticos y la propia evaluación.</p>	<p>Metodología experimental basada en la obtención de datos, comparación de resultados con tratamiento estadístico de la información.</p> <p>Stake propugna por un enfoque naturalista y responsivo, comprometido con los actores involucrados en la evaluación y Parletty y Hamilton, por un enfoque cualitativo, con énfasis en el estudio total del proceso educativo.</p> <p>No existe un modelo pedagógico definido.</p>	<p>Sustentada en un modelo cognitivo-constructivista, en donde el aprendizaje es una construcción del individuo, que lo logra al modificar su estructura mental.</p> <p>Construcción personal a través de la cual puede atribuir significado a un determinado objeto de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Además, en un paradigma sociohistórico cultural (Vigotsky) cuya premisa central destaca que el proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular.</p>
ETAPAS / PERIODO. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTACIÓN. TENDENCIA		
INICIAL	DE TRANSICIÓN	ACTUAL
FUNDAMENTOS	FUNDAMENTOS	FUNDAMENTOS
<p>Evaluación por medio de exámenes de unidad y de curso, orales, escritos o de ejecución práctica.</p> <p>Pruebas estructuradas con base en el rendimiento escolar, constituidas por reactivos de diversos tipos como: opción múltiple, falso-verdadera, respuesta breve, apareamiento, etc. escalas estimativas, listas de cotejo.</p>	<p>Evaluación experimental por medio de: validación de instrumentos de evaluación y tratamiento estadístico de la información.</p> <p>En la evaluación sensitiva de Stake se utilizan matrices con variables e indicadores para observar en la realidad los logros mediante la aplicación de criterios valorativos y medidas de desempeño de los criterios en cada indicador a través de juicios. Con Parletty se utilizan: la observación, la entrevista, los cuestionarios e informes documentados.</p>	<p>Los instrumentos de evaluación son:</p> <p>Evidencias de desempeño integradas.</p> <p>Registro de observaciones naturales o instrumentadas.</p> <p>Evidencias multidimensionales (ensayos, proyectos, crónicas, etcétera).</p> <p>Productos de aprendizaje (documentos personales o colectivos).</p> <p>Productos de actividades integradoras (diagnóstico de situación, propuesta de intervención)</p>

1. 3. 2. EL CURRÍCULO Y LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Al igual que el concepto de currículo, la evaluación educativa también se ha conformado como un campo de estudio independiente, sujeto al análisis de variadas corrientes de interpretación educativa y aproximaciones metodológicas. En consecuencia, a la evaluación se le han adjudicado diversas definiciones, las cuales reflejan la naturaleza del objetivo de evaluar y la orientación que debiera seguir el propio proceso evaluativo.

Una primera definición de evaluación la relaciona con la medición de los resultados o efectos, lo que implica el empleo de instrumentos confiables que produzcan datos que posteriormente puedan ser comparados con algún tipo de escala estandarizada (Gronlund, 1971). Sin dejar de valorar la importancia de la medición dentro de las estrategias evaluativas, Tyler concibe a la evaluación como “el proceso que determina el grado con que se alcanzaron los objetivos” (Tyler, 1973, p. 109). Considerado como el primer método sistemático de evaluación educativa, el conjunto de las aportaciones tylerianas ejercieron amplia influencia en la pedagogía norteamericana y posteriormente en México y el resto de América Latina.

Los estudios de Tyler respecto de la evaluación determinaron que éste fuera un proceso con propósito de establecer el grado de congruencia que sostienen los objetivos formulados en el programa y su relación con las operaciones realizadas en términos de las experiencias de aprendizaje y los logros finalmente obtenidos por los estudiantes (rendimiento escolar) (Gardner, 1977; Nevo, 1983; Stufflebeam y Shinkfield, 1989). En México, Raquel Glazman define a la evaluación educativa como: “Un proceso objetivo y continuo que se desarrolla en espiral y consiste en comparar la realidad (objetivos generales, intermedios, específicos y estructura del plan vigente)

con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación actúen como información retroalimentadora que permite adecuar el plan de estudios la realidad o cambiar aspectos de ésta” (Glazman, 1980. p. 69). Interpretaciones de este tipo, donde se alude al carácter comparativo de la evaluación, abundan no sólo en la literatura educativa sino también en la práctica evaluativa, aunque el punto de referencia o parámetro no constituya necesariamente los objetivos, sino modelos, insumos, una escala estandarizada, o una serie de criterios, así lo sugirió el propio Tyler (1983). Sin embargo, coincidiendo con Stufflebeam y Shinkfield (1989, p. 91): mientras “Tyler ofrecía medios prácticos para proporcionar información durante el curso de una evaluación, la atención acabó fijándose en los datos (por lo general relacionados con los logros del estudiante), que fueron considerados válidos cuando ya había recorrido su ciclo completo”. El énfasis puesto en los resultado configuró las acciones evaluativas desarrolladas en el contexto de la educación superior hasta convertirse en el procedimiento dominante de la práctica evaluativa (Stufflebeam, 1983). De ahí que no es extraño que muchas de las evaluaciones educativas desarrolladas por instituciones en México hayan dedicado sus esfuerzos a la determinación del rendimiento escolar del estudiante a través de índices de reprobación, deserción, rezago, eficiencia terminal, titulación, etcétera, aún, con esta manera de abordar a la evaluación, estrechamente ligada a la medición, se llegó al grado de que ambos conceptos se utilizan indistintamente. Sin embargo, el elevado interés en la medición de los resultados finales del proceso y su comparación con los objetivos o el “modelo”, a fin de cuentas dejó de satisfacer a los encargados de la planeación educativa, preocupados por mejorar el proceso educativo, y sobre todo a los especialistas en evaluación educativa, norteamericanos e ingleses, debido a que esta manera de evaluar no alcanzaba a identificar y explicar que procesos y factores median entre los objetivos y los resultados y cómo influyen en los logros obtenidos (Kemmis, 1982).

Se estableció entonces que la evaluación debiera ofrecer mayor información acerca del proceso educativo en todas sus etapas y componentes con el fin de asignar juicios de valor a un objeto o fenómeno y, con ello, contribuir a la toma de decisiones (Nevo, 1982; Kemmis, 1983). Este enjuiciamiento sobre la valía o mérito descansa, por lo general, en el empleo de procedimientos objetivos tendientes a la obtención de información útil, objetiva e imparcial, de tal forma que asegure que el valor finalmente establecido fundamenta la toma de decisiones (Stufflebeam, 1983, p. 19). Sin embargo, el compromiso de ofrecer información útil presenta varias implicaciones. Se destaca que la evaluación no se reduce al producto final, como lo observa Tyler, sino se dirige al proceso en todas sus etapas. Tampoco se trata de una simple comparación, toda vez que interesa conocer la forma como interactúan los elementos y factores que participan a lo largo del proceso educativo en toda su complejidad (Stufflebeam, 1983, p.180).

Los propósitos de valoración y enjuiciamiento del objeto a evaluar y, al mismo tiempo, la búsqueda de información útil para fundamentar la toma de decisiones acertadas, en la mayoría de las definiciones aportadas por los evaluadores, no constituyen explícitamente aspectos complementarios, debido al énfasis que a cada aspecto por separado le otorga cada especialista (Nevo, 1983): la evaluación no puede continuar siendo un proceso terminal, sino que debe recorrer paralelamente al propio proceso educativo, desde la implantación del programa, sus efectos y los resultados que se obtienen. (Ruiz, 1998, pp. 29-30).

Como ya se mencionó, la evaluación ha sido parte muy valiosa de los procesos de formación, de ahí la importancia que se aborde la evolución de evaluación educativa. Las instituciones de la educación superior han sufrido grandes transformaciones para tratar día a día de mejorar la calidad de la

educación que en ellas se imparte. Las exigencias del mercado laboral han demostrado que los egresados de las universidades no responden a las necesidades que los contratantes requieren. Esta situación ha obligado a una permanente revisión de los procesos de evaluación curricular para realizar ajustes en los planes de estudio que garanticen egresados competitivos.

Ésto nos lleva a reflexionar acerca de: ¿Cómo se han dado los procesos de evaluación? ¿Cómo han sido los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula? ¿Cómo se han aplicado los modelos pedagógicos? Los docentes enseñamos, orientamos, guiamos, conducimos asesoramos o ¿Realmente qué es lo que hacemos? ¿Sabemos los docentes traducir el esquema curricular a los programas de estudio en la formación de los recursos humanos en las universidades?. En el quehacer docente de nivel superior está presente la evaluación como una acción permanente que pretende garantizar la calidad de los desempeños académicos y de los egresados. La evaluación es un proceso formador en donde los académicos se capacitan para investigar su propia práctica y asumen compromisos para su formación en dirección de resolver las deficiencias. (Cerda, 2000, p. 19).

Villaneri, considera la educación orientada al desarrollo del pensamiento; en este enfoque, la evaluación tiene como propósito fundamental proporcionar tanto al educando como al educador una información confiable y un conocimiento acerca del estado de desarrollo intelectual o grado de competencia intelectual en que se encuentra el estudiante con relación a un determinado objetivo de pensamiento. (Villaneri, 1994). El trabajo sobre evaluación lo enfoca a ésta como una actividad investigadora del docente, concebida de este modo desde los inicios como reflexión y sistematización de la evaluación del aprendizaje, sirviendo de base para la toma de

decisiones educacionales que mejoren la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De tal forma que podemos aseverar que la evaluación, en un sentido amplio, puede caracterizarse como un proceso que permite emitir un juicio de valor en función de ciertos criterios previamente establecidos. La evaluación resulta así, un proceso de comparación entre un conjunto de informaciones referentes al objeto observado y ciertos principios o referentes enunciados con anterioridad. De igual forma podemos expresar que la evaluación educativa implica un proceso permanente de valoración e investigación de la realidad educativa, tomando en cuenta a todos los actores de la misma, en sus dimensiones particulares y generales, con el propósito de tomar decisiones que permitan el mejoramiento continuo de la calidad de la educación. Como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación sirve para detectar problemas, informar y establecer correctivos que les permita a los actores desempeñarse de forma cada vez más satisfactoria. Por otro lado, se considera como una propuesta de investigación para los educadores, estudiantes y las diferentes instancias de la gestión curricular y pasa a ser un desafío constante a su capacidad para la observación, el análisis, la formulación y verificación de hipótesis para integrar los resultados. .

Del análisis del proceso enseñanza y aprendizaje y en términos sistémicos (Coll, 1980), se señala que es posible identificar diversos elementos susceptibles de evaluación: los objetivos que lo presiden, los contenidos a que se refiere, las propuestas de intervención didácticas que implica, los materiales, los recursos didácticos que utilizan, los sistemas de evaluación de que se dota, o el funcionamiento del proceso abordado globalmente. La aplicación del concepto moderno de evaluación facilita planificar, orientar, detectar dificultades o problemas, buscar soluciones adecuadas y en general,

mejorar todos aquellos aspectos que contribuyan a facilitar y enriquecer el proceso educativo mismo.

Éste autor distingue a la evaluación en tres dimensiones: *diagnóstica*, *formativa* y *sumativa*, estas tres formas no se producen de manera aislada, sino que se aplican a través de todo el proceso.

1. Evaluación diagnóstica o inicial: se usa con finalidades pronosticas; informa de las capacidades que un alumno posee al iniciar el curso, un tema, unidad o contenido.
2. Evaluación formativa o continua: la evaluación continua la realiza el docente a través de la enseñanza-aprendizaje, con carácter de retroalimentación.
3. Evaluación sumativa: determina el grado de dominio del aprendizaje en un área para otorgar una calificación o tomar una decisión final.

1.3.2.1. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

La evaluación diagnóstica del aprendizaje de los estudiantes, así como la evaluación de los programas e instituciones han tenido, tradicionalmente, la función de generar calificaciones y acreditar el desempeño de los evaluados y sobre esta base, orientar las decisiones acerca de la inclusión o exclusión de los evaluados, la aplicación de medidas administrativas, la asignación de apoyos financieros y el otorgamiento de premios y castigos entre otros aspectos. Éstas son orientaciones de la evaluación educativa que desde hace varios años han sido objeto de críticas por parte de los investigadores, educadores y especialistas. Por ejemplo, en el caso de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, se reconoce cada vez más que la función principal debe ser la de elaborar un diagnóstico que conduzca a la identificación de los logros y deficiencias en su formación, y por ende a la definición de las acciones que permitan consolidar los logros y trazar planes de superación. Mas aún, en los enfoques pedagógicos más avanzados, la

evaluación del aprendizaje es concebida como la verdadera culminación del proceso de aprendizaje. De esta manera, la función calificadora y acreditadora de la evaluación del aprendizaje pasa a un segundo lugar, aun cuando no desaparece, pues la acreditación de los conocimientos es una función esencial para diversos fines.

Esta redefinición de las funciones de la evaluación del aprendizaje y el surgimiento de nuevas circunstancias sociales y culturales, también ha implicado un cambio en la forma en que se concibe la acreditación del conocimiento. Este cambio consiste esencialmente en la desaparición del carácter desahuciante de las evaluaciones; esto es, independientemente de los resultados de la evaluación, se considera que el evaluado (estudiante, programa, maestro o institución) siempre deberá tener la posibilidad de subsanar sus deficiencias y seguir avanzando en su desarrollo. La evaluación diagnóstica es, por tanto una evaluación esencialmente constructiva, una evaluación cuyos resultados sirven de base para formular las acciones de mejoramiento; es una evaluación que busca explicaciones racionales de los éxitos y los fracasos para evitar estos y para multiplicar los primeros. La evaluación diagnóstica de programas de educación superior tienen que apoyarse en un marco teórico y conceptual explícito y consistente, que tome en cuenta los elementos pertinentes del conocimiento histórico, sociológico, filosófico, psicológico y antropológico. Necesariamente es un conjunto de cambios progresivos en cuanto al tamaño, forma y función que normalmente se identifica con el desarrollo. Este último es sinónimo de cambio y transformación cualitativa o cuantitativa. (Pérez Rocha, 1996, citado por Espinosa et al., 2006, p.42).

1.3.2.2. EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación formativa reúne ciertas características especiales para efectos de su aplicación. La primera es que el aprendizaje se basa en objetivos específicos expresados en términos de conductas observables, es decir, que la evaluación ofrece así las mejores condiciones posibles para que el alumno muestre la conducta requerida, cualquiera que sea el dominio (destrezas motrices, información verbal, estrategias cognitivas o actitudes) El otro elemento es el uso del tiempo; para que una evaluación sea apropiada es necesario presentar una situación congruente con las condiciones planteadas por el objetivo y el tiempo necesario, dentro de los límites de la clase.

Rotger, (1990) opina que la evaluación formativa requiere de un flujo continuo de información en relación con cada alumno, de esa manera es posible tener una conciencia sobre las fallas del proceso de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento de esta situación por parte del docente será posible debido a la estructuración de un diagnóstico básico de la situación, en lo que el autor llama: *tres tipos de contenidos básicos*: la integración social en el grupo (relación consigo mismo y con sus compañeros), el desarrollo de las actitudes y los conocimientos o destrezas específicas para el área. (Ruiz, 2003, pp. 19-26).

Como ha quedado establecido la evaluación formativa sirve como base para el proceso de toma de decisiones respecto a las opciones y acciones que se van presentando conforme avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las funciones de la evaluación formativa se presenta aquí en dos grupos: funciones académicas y funciones administrativas, que mientras en la evaluación vistas de forma general las funciones académicas son más cuantitativas, en la evaluación formativa pesa más lo cualitativo.

Funciones académicas:

- Distribución y regulación adecuada del ritmo del aprendizaje.
- Realimentación del proceso de instrucción obtenido a partir de las diferentes actividades de evaluación.
- Detección de las deficiencias, errores, logros y fallas que presentan los alumnos en sus aprendizajes.
- Delimitación de los factores causales directos e indirectos que influyen o condicionan el aprendizaje del alumno.
- Mantenimiento de un constante seguimiento sobre los procedimientos e instrumentos de evaluación y sobre los correctivos empleados a fin de verificar su eficiencia en la detección y superación de fallas.

Funciones administrativas:

- Orientación sobre técnicas y procedimientos que resultan de mayor beneficio.
- Provisión de información continua a los participantes sobre sus progresos individuales.
- Registro de los efectos no previstos en el proceso de enseñanza y aprendizaje e incorporación del producto final.
- Establecimiento de mecanismos de corrección en términos de alternativas pertinentes y factibles de emplear para superar las fallas, corregir errores y reforzar los logros alcanzados. (Espinosa et al., 2006 , pp. 44-45).

Para Pedro Hernández (1998), la evaluación de cualquier tipo que sea, está en relación con las expectativas de los alumnos, y describe las funciones de cuatro tipos. Véase el cuadro no. 7

Cuadro no.7

TIPOS Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN	
Tipos	Funciones
Orientación o monitorización	<ul style="list-style-type: none"> •Sirve de feed-back para el alumno y el profesor. •Debe ser analítica y cualitativa.
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> •Da ocasión a que tenga lugar el aprendizaje. •Representa la motivación extrínseca más prototípica del aprendizaje
Valoración de programas y procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> •Son calificaciones colectivas (media y desviación típica). •Valora los programas de actuación, los métodos didácticos y la actuación del profesor.
Clasificación o referencia social	<ul style="list-style-type: none"> •Sirven de referencia o control social. •Suponen un compromiso con el profesor y la institución con la sociedad.

Espinosa, et al., 2006. Modificado de la propuesta de Pedro Hernández (1998)

Es oportuno señalar que la aplicación de la evaluación formativa es quizá el medio idóneo para hacer efectiva la evaluación continua, tan pregonada en todos los instrumentos legales vigentes que regulan el sistema educativo (Villarreal, 1974, citado por Espinosa et al; 2006, p.45). No es necesario aplicar la evaluación formativa todos los días sino en la medida en que cubra todas las etapas previstas para la consecución de los objetivos.

1.3.2.3. EVALUACIÓN SUMATIVA.

La evaluación sumativa, también llamada evaluación final, es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional. Su principal fin consiste en verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas, mediante ésta se establece un balance general de los resultados al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la evaluación sumativa la función social ha prevalecido sobre la función pedagógica. Las decisiones que se toman a partir de esta evaluación son asociadas con la calificación, la acreditación y la certificación, es importante precisar que no son sinónimos. Coll y Onrubia (1999) refieren una serie de propuestas para recuperar y reforzar la función pedagógica de la evaluación sumativa como son:

- Vincular la evaluación sumativa de los aprendizajes con la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Uso continuado y sistemático de la evaluación sumativa para unidades pequeñas del proceso instruccional, con el objetivo de promover regulaciones proactivas para próximas unidades de aprendizaje y para facilitar la adquisición de estrategias autorreguladoras en los alumnos. (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, pp. 413-414).

Las características más importantes de la evaluación, desde la perspectiva de Ángel Villarini, (1994), citado por Espinosa et al., 2006, p.39) son: integral, sistemática, continua, acumulativa, científica y cooperativa.

1. Es integral porque se ocupa de todas las manifestaciones de la personalidad del alumno; atiende y da significados a todos los factores, tanto internos como externos, que condicionan la personalidad del educando y determinan el rendimiento educativo.

2. Es sistemática debido a que el proceso no se cumple improvisadamente, sino que responde a un plan previamente elaborado. Forma parte inseparable e importante del proceso de la educación y por tanto, participa en todas sus actividades.
3. Es continua porque su acción se integra permanentemente al quehacer educativo. Se extiende sin interrupción a lo largo de todo el proceso enseñanza-aprendizaje.
4. Es acumulativa porque requiere el registro de todas las observaciones que se realicen. Implica que las observaciones más significativas de las actuaciones del alumno sean valoradas en el momento de otorgar una calificación.
5. Es científica porque requiere del uso de técnicas, métodos y procedimientos debidamente garantizados, confiables y válidos, por lo que supone que se ha experimentado debidamente con ellos.
6. Es cooperativa porque el alumno y la comunidad que lo rodea no pueden ser ajenos al propósito esencial. Las calificaciones y observaciones deben ser revisadas y analizadas por todos los que integran el proceso educativo.

Es importante señalar que la evaluación hace uso de la **heteroevaluación** realizada por profesores y directivos en los momentos procedentes, así como de la **autoevaluación**, elemento importante a través del cual el estudiante analiza su propia situación, unida a la **coevaluación** donde todos los alumnos democráticamente y con honestidad ponderan cooperativamente sus propios resultados.

En síntesis, una adecuada evaluación debe realizarse en todo momento como parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se requieren de distintas técnicas de evaluación, las cuales deben estar de acuerdo con las características de los objetivos y propósitos que se persiguen. Esto

permitirá diagnosticar a tiempo deficiencias de aprendizaje en los alumnos y que éstos contacten su propia realidad y reevalúen sus metas de aprendizaje.

1.3.2.3. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

Evaluar a los profesores es evaluar las relaciones de enseñanza y aprendizaje, pero considerando la particularidad de los estudiantes, quienes, aun estando en grupo, nunca son uniformes y estarán cada uno con su historia, su competencia, sus dificultades etcétera. La valoración de la docencia se debe abordar de formas múltiples y variadas, ya que se enmarcan en diferentes concepciones, como la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

En la actualidad se hace necesaria la evaluación de docentes universitarios. Pero no como un instrumento de control, sino evaluar las relaciones entre docente- alumno, los pros y contras, las dificultades entre ambos y en este sentido, los mejores evaluadores serán los alumnos y los mismos profesores. El evaluador no es un profesional que tiene el poder o la competencia de evaluar; se trata de desarrollar un proceso que tiene una función crítica, compartida entre los profesores y los estudiantes.

Hoy en día existen diversas investigaciones sobre la evaluación de la docencia, así como de instrumentos para tal fin. Se abordan en este rubro algunas dimensiones. Feldman, citado por Rueda Beltrán y Díaz Barriga (2002 p.47) identificó 28 dimensiones relacionadas con la efectividad docente. Las agrupó de acuerdo a su importancia: alta, moderada, moderada a baja y baja o nula, mencionaremos algunas de ellas como:

DIMENSIONES DE ALTA IMPORTANCIA

- ✓ Claridad y entendimiento.

- ✓ Estimulación del interés en la materia por parte del profesor.
- ✓ Percepción del impacto de la instrucción (qué tanto aprendió el alumno).
- ✓ Preparación y organización del curso por parte de profesor.
- ✓ Cumplimiento de los objetivos planteados para el curso.
- ✓ Motivación de los estudiantes para que rindan al máximo.

DIMENSIONES DE BAJA O NULA IMPORTANCIA

- ✓ Naturaleza y valía de curso (incluyendo su utilidad y relevancia).
- ✓ Naturaleza, calidad y frecuencia de la retroalimentación docente-alumno.
- ✓ Naturaleza y utilidad de los materiales de apoyo y didáctico.
- ✓ Dificultad del curso y carga de trabajo y contenido.
- ✓ Dificultad de curso. (Rueda Beltrán y Díaz Barriga, 2002, p.48).
- ✓ La valoración de la docencia se debe abordar de formas múltiples y variadas, ya que se enmarca en diferentes concepciones, como la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.
- ✓ La bibliografía sobre evaluación docente señala como principales funciones la calidad del profesorado, la comprensión de su práctica, el desarrollo personal profesional, el mejoramiento del futuro institucional en beneficio de lo que se oferta profesionalmente y la investigación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Parte fundamental de este trabajo es el análisis de la enseñanza y aprendizaje que se ha dado en las escuelas y facultades de enfermería en el ámbito internacional, nacional y estatal. En el siguiente subcapítulo se describirá la evolución de éste.

1.4. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CURRÍCULO DE ENFERMERÍA

En este apartado se precisa la evolución del currículo en el ámbito internacional, nacional y las diversas conceptualizaciones que se han dado a través del tiempo. Así mismo se describe la evolución del currículo de enfermería en Estados Unidos, América Latina, México y en la Universidad Michoacana

1.4.1. EL CONCEPTO DE CURRÍCULO

En esta parte del trabajo se pretende efectuar una somera revisión de las principales corrientes teóricas sobre el currículo. Esta revisión permitirá identificar el proceso evolutivo de éste desde la perspectiva teórica y su práctica.

Por su función social y educativa que desempeña el currículo y por sus implicaciones dentro del mismo proceso de formación profesional, el estudio de éste ha sido objeto de grandes debates que han redundado en el avance de la investigación educativa sobre el tema, de tal forma que el currículo se ha convertido en un campo disciplinario independiente desarrollado sus propias teorías, conceptos y metodologías. Al efectuar una revisión de la vasta literatura existente sobre el tema del currículo, especialmente en el contexto educativo nacional, es posible identificar diversas formas de abordarlo. Sin embargo, dentro de esta gran variedad de conceptualizaciones, se comparten elementos comunes, lo que permite

agruparlos, con fines analíticos, dentro de una clasificación como la siguiente:

1. El currículo como producto
2. El currículo como proceso
3. El currículo como práctica social y educativa.

1.4.1.1. EL CURRÍCULO COMO PRODUCTO

Históricamente, desde la aparición de la primera publicación sobre el currículo en Estados Unidos, titulado "The Curriculum" realizado por Franklin Bobbitt en 1918, o la primera que apareció en México, elaborada por Raquel Glazman y María de Ibarrola en 1967, con el título de "Diseño de Planes de Estudio", se observa que el concepto dominante del currículo es aquel que alude al conjunto de asignaturas y cursos que se ofrecen en una determinada instrucción educativa. En la actualidad aún persiste en México la idea de que currículo es sinónimo de plan de estudios.

Al conceptualizar el currículo como sinónimo de plan de estudios, se está considerando únicamente los componentes programáticos. Visto así, el currículo es entonces un documento escrito que contiene como elementos mínimos los fines y propósitos educativos, una selección y organización de contenidos; las tareas académicas a realizar y un sistema de evaluación. En síntesis, como se verá a continuación, el currículo es producto resultante de un proceso de planeación.

El currículo como producto es, como se planteó anteriormente, la concepción dominante. Currículo y plan de estudios se usan con el mismo sentido, esto es, para referirse al producto final del diseño. Este producto, o sea el plan de estudios, adquiere un sentido descriptivo y regulador cuya planeación se hace previamente a la enseñanza. Bajo esta forma de abordaje se enfatizan los aspectos, meramente instrumentales y técnicas, presentes durante la planeación curricular.

Entre los diferentes autores que contribuyeron a la consolidación de este movimiento, destacan Ralph Tyler e Hilda Taba, especialmente el primero, cuya obra, *Principios Básicos del Currículo*, publicada en 1949, influyó notablemente en los educadores no sólo norteamericano sino también latinoamericano en su conjunto.

Para Tyler, el currículo no era sólo el programa que comprendía los contenidos temáticos a enseñar, sino que además especificaba los objetivos de aprendizaje que debía alcanzar el estudiante. Según Tyler, estos objetivos claramente formulados orientan y fundamentan los contenidos, conjuntamente con las experiencias de aprendizaje, así como las estrategias instruccionales que deberán emplearse para facilitar a su vez el logro de los objetivos propuestos. Así mismo, los objetivos de aprendizaje son criterios de ejecución y también de evaluación, toda vez que el grado con que se alcanzarán los objetivos permite determinar el éxito de la instrucción. (Tyler, 1973, pp. 65-70).

Bajo esta línea de pensamiento dominante en el campo del currículo, es fácil identificar variados modelos de planeación curricular que va desde el simple listado de materias, asignaturas o temas que delimitan el contenido del aprendizaje en las instituciones educativas, hasta aquellas que presentan una alta sofisticación técnica en su metodología de planeación.

Otro teórico del currículo, Mauritz Johnson Jr. (1967), señala que el currículo como producto aparece como plan prescriptivo que orienta y norma al proceso educativo; prescriptivo en tanto que especifica los objetivos y fines, así como los contenidos y experiencias de aprendizaje que deben ser aprendidos; además de que el plan curricular juega un papel previo a la enseñanza, se anticipa y establece una serie estructurada de resultados de aprendizaje. En síntesis, agrega este autor, el currículo como producto implica un plan intencional. (Mauritz, 1967, p.127).

Para Arnaz (1981) el currículo es “el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa”. Este teórico menciona que el currículo se compone de cuatro elementos: objetivos curriculares, plan de estudios, cartas descriptivas y sistema de evaluación (Arnaz, 1981, citado en Díaz Barriga et al., 1990, p.17).

La interpretación del currículo como producto final de un proceso de planeación constituyó un fuerte movimiento en la pedagogía norteamericana y en México. En nuestro país, dicho movimiento adquirió un relevante impulso en el siglo pasado cuando aparecieron múltiples propuestas de planeación, así como de experiencias curriculares que se llevaron a cabo en las universidades. Se podría agregar que los representantes de esta visión del currículo pertenecen al grupo de los llamados “tradicionalistas” de la teoría curricular.

1.4.1.2. EL CURRÍCULO COMO PROCESO

Las propuestas curriculares que aparecieron a lo largo de las últimas décadas, mostraron una mayor preocupación por fundamentar el papel social y educativo del currículo. Ante el exacerbado pragmatismo que caracterizaban a los estudios sobre el diseño curricular, se fortalece el interés en profundizar en los factores contextuales subyacentes en el modelo

curricular a proponer. Se trataba de poner mayor atención en los fundamentos que justificaban el establecimiento de determinados fines, objetivos, en la selección de ciertos contenidos y su forma de organización y distribución. El análisis se extendía mas allá de los marcos que servían de referencia y fundamentación para el diseño del currículo, y bajo esta idea el currículo comenzó a ser examinado desde la óptica de diversas aproximaciones educativas, que van desde la teoría de sistemas hasta las corrientes reproductivistas y críticas de la educación. Al mismo tiempo, se apoyó también en las aportaciones de la sociología, filosofía, economía, antropología y ciencia política a la educación.

En esta corriente se establece que el currículo no puede continuar reduciéndose al plan y sus componentes estructurales, sino que debe trascender a su aplicación en la realidad escolar. Se plantea que el currículo debe ser un proceso dinámico, continuo y participativo y que no se acaba en el diseño del plan, sino que abarca su puesta en marcha. En este sentido, el estudio del currículo incluye los procesos que se gestan durante la ejecución del plan curricular, como las acciones docentes, métodos de enseñanza, formas de interacción entre profesores y alumnos, es decir, la relación que existe entre lo que sucede en el aula, las normas y lineamientos del plan curricular. En consecuencia, el currículo se desprende de su reduccionismo teórico para convertirse en un proceso abarcativo y concurrente que permite reportar los efectos producidos en el conjunto de relaciones, vivencias y procesos que ocurren en la escuela cuando se aplica el proyecto curricular, es decir, el plan de estudios.

Concebir al currículo como proceso, requiere necesariamente del análisis profundo del contexto social, económico, político y educativo en el que está inserto. En este sentido, se pretende cuestionar y explicar los factores de carácter ideológico, social y político que dieron lugar a la derivación de determinado proyecto curricular. En México, Víctor Arredondo (1981)

considera que el proceso curricular comprende cuatro fases: a) análisis de las condiciones y necesidades del contexto social, político y económico; b) diseño curricular; c) aplicación curricular y d) evaluación curricular. (Beauchamp y Arredondo citados por Díaz Barriga et al., 1990, pp. 17-20).

Otra vertiente que habría que destacar dentro de esta línea de pensamiento curricular, tiene que ver con la politización del currículo, esto es, que en su análisis se deja al descubierto la intencionalidad política e ideológica que sustenta al proyecto curricular que propone la institución para llevar a cabo la formación profesional. Para ello se requiere de un examen profundo de contexto social, político, económico y educativo que lo enmarca y que a su vez se traduce en lineamientos académicos que norman el proceso educativo. Al mismo tiempo, este cuestionamiento se hace con base en una postura crítica que ante todo busca confrontar la pretendida neutralidad que sostiene la mayoría de las aportaciones metodológicas para el diseño curricular. En este sentido, el currículo obedece, en sus diferentes momentos (diseño, aplicación y evaluación), a razones políticas, y es determinado por los intereses de la institución educativa. Además, esta politización del currículo se da no sólo en cuanto a su propio diseño y dinámica de construcción, sino que también implica sus formas de aplicación e interpretación por parte de la comunidad académica y estudiantil de la escuela. Bajo este razonamiento, el currículo no termina en el plan sino que se extiende a la realidad misma donde opera. En este sentido, el currículo es un proceso que articula varios ámbitos y manifestaciones interactuantes. Durante el Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en México en 1981, Raquel Glazman y Milagros Figueroa definen al currículo de la siguiente manera: "es el reflejo de la totalidad educativa y como síntesis instrumental". (Citado por Díaz Barriga et al., 1990, p. 26). Dentro de este movimiento, el cual tuvo gran auge en la primera mitad de los ochenta en el ámbito educativo nacional, sobresalen las aportaciones de las corrientes

reproduccionistas de la educación, las cuales ofrecen bases conceptuales que permiten conocer y cuestionar la naturaleza política e ideológica de la educación, al mismo tiempo que proponen esquemas explicativos a cerca de la función social y educativa que desempeña el proceso curricular en la vida escolar.

Los educadores norteamericanos Michael Apple, Henry Giroux y William Pinar, entre otros, se encuentran entre los principales representantes de la línea de este pensamiento educativo. A partir de una posición marxista de la educación, estos investigadores demuestran cómo la escuela y el currículo juegan un importante papel en la reproducción de valores y actitudes necesarios para la preservación de la sociedad dominante.

A fines del siglo pasado, y como una reacción a la racionalidad tecnocrática que imperaba en las formas de abordar el currículo, en la pedagogía norteamericana se gestó una nueva corriente de interpretación educativa denominada "Nueva Sociología del Currículo" cuya orientación principal fue cuestionar el carácter empírico e histórico que dominaba las explicaciones curriculares tradicionales, de la relación currículo-escuela-sociedad y los modos en que cada una de estas entidades se relacionan. Para ello promueven la reflexión crítica y en entendimiento humano.

1.4.1.3. EL CURRÍCULO COMO PRÁCTICA SOCIAL Y EDUCATIVA

Con base en la caracterización profunda y detallada del proceso educativo, las interpretaciones curriculares del siglo pasado se dirigen al examen de las vivencias que cotidianamente se experimentan en la escuela durante el acto educativo. No basta con revelar la intencionalidad política que guardan las

especificaciones formales expresadas en el plan de estudios, sino que también es necesario caracterizar, desde un punto de vista crítico, las acciones sociales, políticas y educativas que se viven en el proceso curricular, todo esto a través de los comportamientos, relaciones sociales e interpersonales, formas de pensamiento, intereses, etcétera, que manifiestan los actores que participan en la vida escolar.

El currículo en su modalidad de plan (es decir, documento escrito) y su aplicación en la realidad escolar, genera inevitablemente efectos en las relaciones que se gestan en el aula. La combinación de los lineamientos normativos que se expresan en el plan con el conjunto de valores, intereses, expectativas y actitudes que sostienen el maestro y los alumnos, durante la enseñanza, sin duda matiza la formación profesional. Es así como se identifican dos dimensiones del currículo: formal y real, las cuales se constituyen como eventos que pueden llegar a ser contradictorios pero que sin lugar a dudas son parte del propio proceso curricular.

El currículo es concebido entonces como práctica pensada y vivida. Práctica pensada en tanto que recoge los intereses, aspiraciones y percepciones sobre la formación profesional, la profesión y la educación que expresan los sujetos que ostentan la toma de decisiones y se encargan de la planeación del currículo; y vivida, toda vez que la interpretación de las especificaciones formales por parte de maestros y alumnos, se ven mediadas por las formas de pensamiento, aspiraciones, expectativas, etcétera, que sostienen acerca de la formación profesional, la enseñanza y el aprendizaje, entre otros aspectos (Furlàn, 1981: p. 55).

La puesta en marcha del plan curricular en su combinación con la vida cotidiana del salón de clases favorece la aparición de un *currículo oculto* que, al parecer, ejerce mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos que el que presenta el currículo formal. Phillips Jackson (1975), educador americano,

acuñó el término de *currículo oculto* para referirse aquellos aspectos que se enseñan y se aprenden de modo incidental, y que a su vez no se encuentran expresados formalmente en el currículo escrito, es decir en el plan de estudios. Trabajos posteriores de Giroux, Penna, Lundgren (1979), refuerzan el estudio del currículo oculto al señalar que a través de él se transmiten valores, formas de comportamiento y visiones del mundo que promueve la clase social dominante para el mantenimiento del *statu quo* social. Los planteamientos críticos de la nueva sociología del currículo, aunados a los estudios hechos por pedagogos norteamericanos y europeos acerca de los efectos del currículo oculto, influyeron notablemente en la investigación educativa nacional, en especial la curricular, de tal forma que en la década de los ochenta, la literatura mexicana sobre el tema del currículo oculto aumentó considerablemente, siendo la mayoría de los trabajos referidos a análisis teóricos sobre el carácter dual que presentaba el currículo: lo formal y sus sustentos políticos, y lo real en relación con los modos en que se vive y práctica dentro de la institución escolar.

Los primeros planteamientos críticos sobre el currículo en el panorama de la educación mexicana, se hicieron sobre las concepciones tecnocráticas y funcionalistas que dominaban a los principios de los ochenta. Éstos resaltaban los fines políticos e ideológicos que se intentaban alcanzar mediante el plan curricular. Autores como Glazman y Figueroa (1981), Díaz Barriga (1981) y Acuña y colaboradores (1979), conciben al currículo “como un proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular”. Es así como en el contexto educativo nacional, el currículo se define como: “una compleja realidad social y educativa esencialmente contradictoria que incluye como objeto propio las formas mediadas intencional e institucionalmente de apropiación del saber que pretende regular el acceso al conocimiento de determinados sujetos”. (Glazman e Ibarrola, 1984, p. 54).

En la actualidad se concibe al currículo como un proceso continuo que encierra interacciones e intervenciones de orden político, ideológico, cultural, social y educativo, en sus momentos de construcción, aplicación y práctica. De esta manera, dos dimensiones sintetizan este proceso: formal, representada por el plan curricular, y real, configurada por los efectos que de su práctica (del plan) ocasiona en la realidad escolar, y que no es otra cosa que el interjuego de interpretaciones y significados, saberes e intereses que manifiestan los actores participantes en la dinámica curricular. Son dos dimensiones que, a pesar del grado de desfase que pueda existir entre ellas, en ningún momento representan discontinuidad o ruptura alguna del proceso curricular, ya que inherentemente sostienen una relación dialéctica, de tal forma que ambas dimensiones se afectan entre sí.

Los modos como interactúan entre sí el currículo formal con la práctica docente, la experiencia y formación de los docentes, la cultura escolar, las políticas educativas y académicas, la propuesta ideológica sentada en la formación profesional, los estilos de aprender y enseñar, entre otros, se han constituido en vertientes y líneas de investigación que hoy en día despiertan el interés de los investigadores en profundizar en su conocimiento. El carácter procesal del currículo en sus momentos de construcción y práctica, condujo a la necesidad de concebir el currículo como un campo integral, multidimensional y complejo, que exige ser examinado a la luz de las aportaciones de diversas disciplinas y enfoques a fin de despejar las relaciones, procesos e intencionalidades que entraña la trama del proceso curricular en el interior de la organización escolar. Se trata de visualizar al currículo como un proceso integral y dinámico que representa dos dimensiones muy concretas: la formal, o sea el plan de estudios y su contraparte real, es decir, las relaciones educativas que se gestan en el aula durante la aplicación del plan. Ambas dimensiones se afectan mutuamente

en sus modos de interacción, de tal forma que influyen en la formación profesional. (Ruiz ,1998 , pp.19-26).

Lo anterior muestra cómo el concepto de currículo ha evolucionado a través del tiempo y por ende el papel del docente y el alumno, como se puede observar el cuadro no.8

Cuadro no.8

EL CURRÍCULO Y EL PAPEL DEL DOCENTE - ALUMNO

El currículo y el papel docente – alumno			
Autores	Concepto de currículum	Papel del docente	Papel del alumno
José A. Arnaz	“El currículo es un plan que norma y conduce explícitamente el proceso enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa”	Pasivo, cumplidor de objetivos establecidos en el plan de estudios, cuenta con una guía para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.	El alumno es receptor, adquiere ciertos conocimientos, habilidades, valores y actitudes que le permiten insertarse en el mercado laboral sin transformarlo.
Cesar Coll	“El currículum es un proyecto que precede a las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y propicia guías de acción educativas y útiles para los profesores que tiene la responsabilidad directa del ejercicio”.	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador y guía del proceso educativo. • Docente activo y dinámico. 	Constructor y único responsable de su propio conocimiento, el docente y el alumno constituyen un todo en el proceso educativo de la enseñanza aprendizaje.
Sacristán, J. Jimeno	“El currículum es: la práctica pedagógica y la condensación expresión de la función social y cultural de la institución escolar”.	• Promotor de experiencia y aprendizaje planificado, dirigido y ejecutado para lograr cambios en el alumno de forma analítica y reflexiva.	Analítico, crítico, reflexivo y transformador de su entorno.
Miguel Ángel Zabalza	“Currículum es: un proyecto que determina los objetivos de la educación escolar es decir los aspectos de desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de	<ul style="list-style-type: none"> • Constructor de una racionalidad profesional a través de realizar investigación-acción. • Trabaja en equipo. 	Configura su medio ambiente de aprendizaje de acuerdo a sus intereses y en base a sus experiencias previas.

	promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de esos objetivos”.		Existe un ambiente de democracia y respeto entre docente y alumno.
Margarita Panza	“Currículum es: una estructura de conocimientos, experiencias de aprendizaje que en forma intencionada rearticulan una forma de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo, constituye el qué y cómo se enseña”.	<ul style="list-style-type: none"> • Animador cultural, facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje como una guía o un orientador dentro del mismo. 	Activo, creativo, transformador, reflexivo, crítico y analítico.
Díaz Barriga F.	“El currículum es el resultado del análisis y reflexión sobre las características del contexto del educando y de los recursos, de los fines y objetivos educativos; la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, formativos, financieros, temporales y organizativos de tal manera que logren los fines propuestos”.	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje, orientador y guía. Mediador entre el alumno y el proceso educativo. 	Elemento activo y responsable de su proceso educativo guiado por el docente.
Ruiz Iglesias Magalys	“Currículum es: una modalidad a un campo práctico en el que se deben dirigir el proceso de vincular teoría-práctica y la interacción de otros procesos sistemáticos que contribuyen a la sistematización del proceso curricular”	<ul style="list-style-type: none"> • Tutor. • Asesoría personal (formativa profesional). • Asesoría personal (carácter íntimo personal). • El docente debe ser competente en su ser y que hacer profesional. 	Activo. Dinámico. Creativo. Capaz de solucionar problemas y tomar decisiones. Con pensamiento anticipativo proyectado hacia el futuro.

Fuente: Marin Laredo, 2006.

1.4.2. HISTÓRIA DEL CURRÍCULO DE ENFERMERÍA

El término currículo dentro del contexto de enfermería se ha utilizado de diversos modos: como un listado de contenidos más o menos estructurados (Lutjens y Haron, 1992, pp.276-281), como un elemento transformador de la realidad social y sanitaria (Allen, 1990, pp. 312-316); como una serie de habilidades básicas a alcanzar (Gijbels, 1993 b, pp. 458-465).

En el contexto de la formación de enfermería uno de los usos más comunes del término currículo es el de Bevis, el cual manifiesta "El currículo es la totalidad de actividades de aprendizaje que son diseñadas para alcanzar objetivos educativos específicos" es decir, " El curriculum es la totalidad de actividades de aprendizaje que son diseñadas para alcanzar los objetivos específicos". Los problemas básicos del diseño curricular son: determinar las conductas deseadas para el producto, definir las experiencias que produzcan las conductas específicas planeadas y determinar el modo que se comprobará si el producto exhibe las conductas prefijadas (Bevis, 1989 b, p. 8). Esta visión eminentemente tecnológica hunde sus raíces en el eficientismo de Taylor y el modelo de Tyle. El resultado o producto de la formación de enfermeras es la preparación para realizar de un modo eficaz las actividades que el sistema de salud les encomienda. Al igual que cualquier sistema productivo requiere la fragmentación y descomposición de una serie de actividades complejas en actividades más simples y habilidades concretas que puedan ser reproducidas por el sistema. Bevis define el currículo de Enfermería como: "el currículo es la manifestación de una serie de componentes y factores que unidos permiten alcanzar los fines de la formación de enfermeras que han sido cuidadosamente identificados, seleccionados y articulados" (Bevis, 1989 a, p. 8). Se trata de un diseño en el cual se estructuran los resultados pretendidos del aprendizaje en forma de conductas observables. En su trabajo acerca del currículo de enfermería Torres y Stanton afirman que: "los objetivos son formulados a partir de las características de los estudiantes. Y son el elemento del plan que permiten identificar aquellos cambios de conducta que se espera que la alumna realice" (Torres y Stanton, 1982, p. 60 citados por Medina, 1999, p. 164).

Desde estos postulados, los modelos y teorías del currículo de enfermería son considerados para la construcción del currículo. Normalmente son

usados para determinar una secuencia de contenidos, los materiales didácticos y las finalidades del currículo. En la actualidad están cobrando cada vez más importancia las concepciones del currículo de enfermería, por lo que para fines de este trabajo lo detallaremos brevemente en cuatro dimensiones:

1.4.2.1. EL CURRÍCULO COMO UNA ESTRUCTURA DE CONTENIDOS

Esta concepción es la más tradicional en el currículo de enfermería. En este tipo de currículo los contenidos más frecuentes en la formación de enfermería hacían referencia a conocimientos de biología y medicina. Esta visión ha sido desacreditada por considerarse una visión diluida y subsidiaria de los marcos teóricos propios de los saberes médicos que hasta recientemente han venido constituyéndose como los contenidos hegemónicos y oficiales del currículo de enfermería. El resultado de esta crítica ha sido la propuesta de los modelos y teorías propios de enfermería no sólo como contenidos sino también como estructura para el diseño y la construcción del currículo de enfermería.

1.4.2.2. EL CURRÍCULO COMO PLAN PARA EL APRENDIZAJE

El currículo como plan supone entenderlo como una serie de prescripciones que enmarcan todas las actividades de la escuela. Las definiciones más utilizadas en enfermería han sido las de Taba (1974) y Beauchamp (1981) que conciben al currículo como un documento donde el aprendizaje queda planificado. Estos autores establecen una distinción entre el currículo (el

plan) e instrucción (su realización); sobre esta distinción se han desarrollado una serie de planteamientos acerca del diseño curricular que han ejercido gran influencia en el campo de la enfermería. Esta distinción entre el plan y su realización es consistente con los modelos conductistas de curriculum cuando estos distinguen entre los fines (objetivos conductuales) y los medios (estrategias de enseñanza).

Por su parte, Oliva define al curriculum como "Un plan o programa de todas las experiencias bajo la dirección de la escuela" (Oliva, 1982, p.10 citado por Medina, 1999, p. 166).

Coll, (1987) dice que el curriculum como plan incluye la concepción del curriculum como contenido pero añade un marco guía de la acción educativa, como el vínculo entre la teoría y la práctica de la enseñanza.

1.4.2.3. EL CURRÍCULO COMO RESULTADO O PRODUCTO

En esta dimensión el aprendizaje es guiado por los objetivos formulados en términos de acciones directamente observables y que la evaluación de esos aprendizajes hace referencia a la manifestación por parte del alumno de las conductas especificadas en los objetivos. Si existe algún ámbito de la educación universitaria donde la visión tecnológica del currículo en general y del movimiento de los objetivos de la conducta en forma particular ha impuesto su visión de la educación ese es sin duda el de la formación de enfermería. Como más adelante trataremos de demostrar, que el modelo Tyler y los intereses a los que sirve se habían constituido en el dogma hegemónico de la formación de enfermeras hasta hace pocos años.

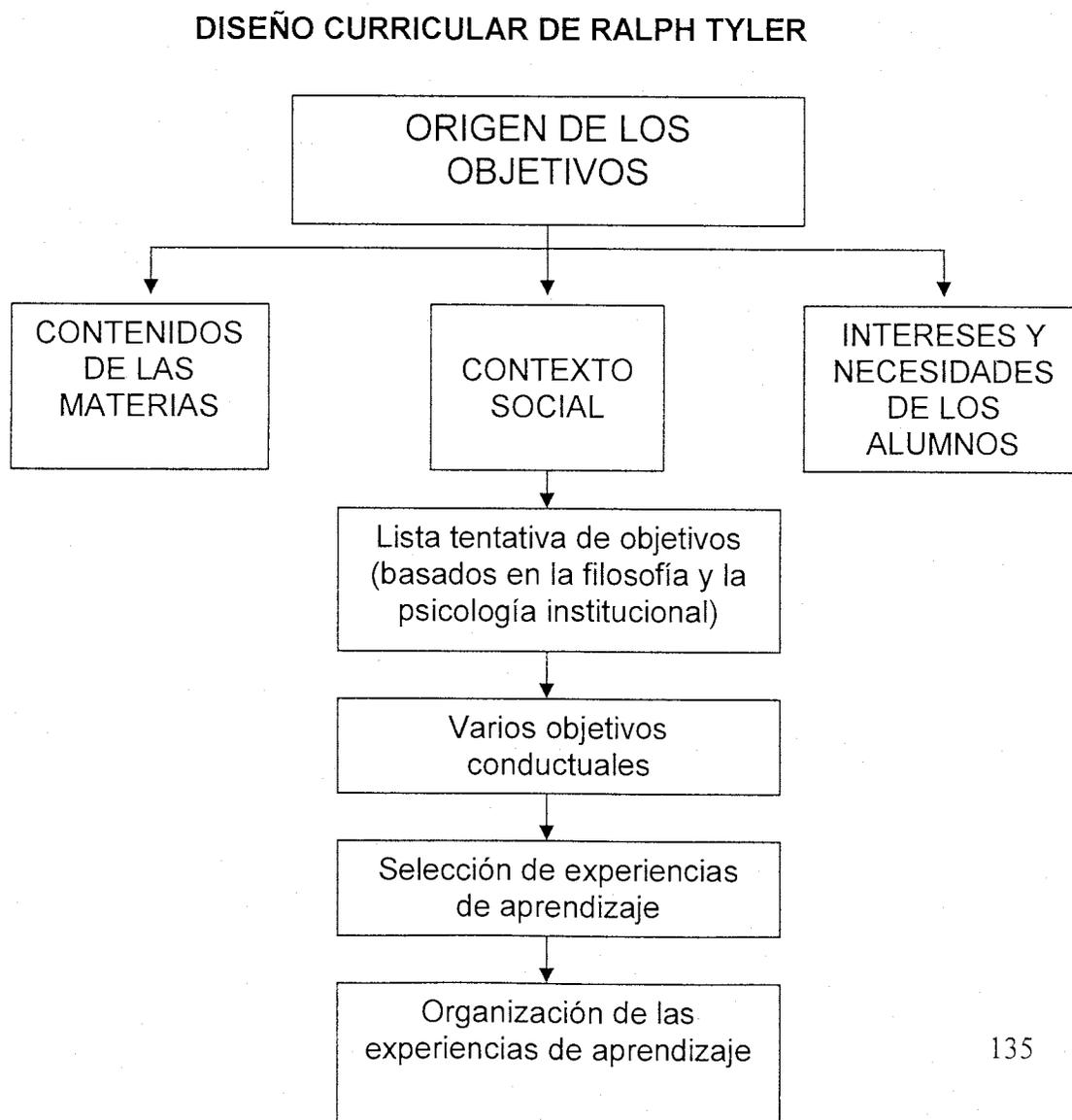
1.4.2.4. EL CURRÍCULO COMO EXPERIENCIAS PERSONALES E INTERACCIONES SOCIALES

En enfermería, al igual que en educación esta concepción curricular surge como respuesta a la visión reductiva que las concepciones anteriores proponían para su currículum. Desde este enfoque Tanner defiende que el currículum es “una construcción realizada por profesoras y alumnas a través de sus interacciones, lo cual implica su participación directa en esa creación” (Tanner, 1990, pp. 295-299). Desde esta perspectiva, el currículum puede ser organizado y secuenciado en torno a los intereses y experiencias de los alumnos aprovechando situaciones prácticas de sus vidas personales y profesionales que ellas pueden percibir como problemática. Comprobando la existencia de una pluralidad de concepciones acerca de la naturaleza y estructura del currículum de enfermería, es fácil suponer que ninguna de las concepciones antes descritas es lo bastante exclusiva para subsumir por sí misma la multidimensionalidad de la formación de enfermería.

En los años cuarenta aparece el modelo del diseño curricular que aún predomina en la formación de enfermeras. Es el formulado por Ralph Tyler, el cual es lineal y algunas escuelas y facultades lo consideran ideal para la práctica de enfermería. El punto clave es el diseño de los objetivos, los cuales se hallan jerárquicamente en el vértice de la pirámide, es decir, todos los restantes componentes del diseño se subordinan a él. Puede afirmarse que la estructura lógica en la que se sustenta este diseño es la racionalidad medios/fines, es decir, el resto de los elementos del diseño son instrumentales con respecto a los objetivos (fines) previamente establecidos. La información necesaria para materializar los fines de la formación surge de la interacción entre los contenidos de las materias, las necesidades de los estudiantes y la sociedad. La psicología del aprendizaje y la filosofía se convertirán en los jueces que dirimirán las contradicciones que pueden presentar los objetivos al derivarse de sus fuentes. Los objetivos aparecen en forma de “conductas” deseables en un área del contenido disciplinar determinado. Entonces los objetivos se convierten en auténticas guías

tecnológicas de actuación del docente. Posteriormente a ésto se seleccionan las actividades de aprendizaje, las cuales se conciben como un medio para alcanzar las conductas previstas en los objetivos. El último momento del diseño es el que hace referencia a la selección de actividades y técnicas que permiten determinar el grado de eficacia de las actividades de aprendizaje, lo cual se llevará a cabo mediante la mediación fiable y precisa del cambio de conducta que aquellas han producido en el alumno. Este tipo de currículo continúa hoy en día siendo la base para el diseño y desarrollo de gran parte de los currículos de enfermería. Es importante señalar que este tipo de currículo de enfermería nace en Estados Unidos y se expande al resto de los países del mundo. Lo anterior se resume en la figura no. 5.

Figura no.5.



Es importante comentar que los programas se diseñaban exclusivamente para satisfacer las necesidades de los hospitales. Los contenidos se estructuraban a partir de especialidades médicas, versaban sobre “enfermería médica”, “quirúrgica”, “psiquiátrica” y “pediátrica”.

Lo anterior nos permite visualizar el conductismo del proceso de enseñanza y aprendizaje con que nació la educación de enfermería, y que aún persiste en algunas escuelas y facultades de enfermería del país. (Medina, 1999, pp.180-183)

1.4.3. EL CURRÍCULO DE ENFERMERÍA EN AMÉRICA LATINA

Iniciaré este apartado con la definición de enfermería de Virginia Henderson que dice “ La única función de enfermería consiste en ayudar al individuo enfermo o sano, a realizar las actividades que contribuyan a su salud o recuperación (o a una muerte tranquila)”. (Henderson, 1966, citada por Marrine y Raile ,1999, p.102.).

Martha Rogers, menciona que la “enfermería es una profesión aprendida, y se considera tanto una ciencia como un arte”. Opina que la enfermería se centra en la observación de las personas y del mundo en el que viven como campo natural de la asistencia sanitaria. La enfermería tiene como objetivo fomentar la salud y el bienestar de todos. La razón de la existencia de la

enfermería es el cuidado de las personas y del proceso vital de los seres humanos. (Rogers, citada por Marriner y Raile, 1999, p. 212).

La atención de enfermería se realiza a través de un proceso que comprende juicios y actos dirigidos a la conservación, promoción o reestablecimiento de sistemas humanos. El proceso de enfermería se lleva a cabo gracias a la relación de colaboración que existe entre enfermera y usuario, que incluye la comunicación interpersonal entre ellos, con otras personas importantes para el usuario, y con quienes forman parte del sistema de servicios de salud.

En América Latina, las primeras escuelas de enfermería surgieron en las últimas décadas del siglo XIX con el liderazgo de profesionales de la medicina, de enfermeras inglesas, norteamericanas o de instituciones católicas o protestantes. En nuestro país la educación de enfermería ha transitado por tres fases o modelos educativos, los cuales se describen a continuación.

1.4.3.1. ESCUELAS HOSPITALARIAS

En el siglo XX se establecieron en México las escuelas de enfermería con técnicas y programas de enseñanza semejantes a las europeas. En 1907 se inauguró la Escuela de Enfermería del Hospital General de México. Las alumnas además de observar los procedimientos, tenían algunas clases sin programas académicos formales, el enfoque fue biologicista, individual, ahistórico y la concepción de la salud se centraba en la curación de enfermedades desvinculadas del entorno y de la herencia familiar y social del sujeto en cuestión. Su metodología era "aprender haciendo". En 1910 se reabrió la Universidad Nacional de México y todas las escuelas profesionales pasaron a formar parte de ella. En algunas entidades federativas las escuelas de enfermería quedaron bajo la administración de las escuelas de medicina. Como resultado de este proceso se renovaron los programas, se pugnó por la enseñanza práctica y objetiva. A partir de 1949 se estableció

que las materias propiamente de enfermería, las impartieran enfermeras preparadas académicamente.

1.4.3.2. ESCUELAS VINCULADAS A FACULTADES DE MEDICINA

Esta etapa abarca el periodo aproximado de 1930 a 1960 y se caracterizó por la dependencia de escuelas de enfermería a las escuelas y facultades de medicina. Los planes y los programas se formalizaron y se privilegia la formación teórica-práctica en el ámbito hospitalario y se exigen los estudios de secundaria para ingresar a la carrera.

A partir de la década de los 40 se fundan un gran número de escuelas como la Escuela de Enfermería del Ejército, la Escuela de Enfermería del Politécnico Nacional y en el interior del país crearon escuelas de enfermería en las universidades de Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Chiapas, entre otros estados.

1.4.3.3. ESCUELAS Y FACULTADES DE ENFERMERÍA CON ESTUDIOS DE GRADO

La evolución histórica demuestra que la enfermería Latinoamericana ha sufrido grandes transformaciones especialmente durante el siglo XX, con la incorporación de la formación de enfermeras a nivel universitario. Se observa un aumento en la apertura de programas de doctorado. Esta nueva etapa se caracteriza por la independencia de las escuelas de enfermería respecto a las de medicina y cambios profundos en la vida académica. Se marcaron los criterios de calidad académica para el grado y preparación; buscando, entre otras cuestiones, formación profesional avanzada, profesores de nivel

superior, formación de investigadores en ciencias básicas y aplicadas. Bajo esta nueva cultura académica, las escuelas de enfermería formalizan sus programas y planes de estudio.

En nuestro país existen más de 400 escuelas de enfermería con planes de estudio diferentes, muchas de ellas no acordes a la realidad, carecen de objetivos educacionales y la preparación de los docentes es insuficiente.

(Federación Mexicana de Asociaciones, Facultades y Escuelas de Enfermería, 2000, pp. 23-24).

1.4.3.4. HACIA UN CURRÍCULO TRANSFORMADOR DE LAS ENSEÑANZAS DE ENFERMERÍA

El año 1986 marcó el inicio de una corriente de pensamiento en la educación de la enfermera, inicialmente en E.U., denominado "Currículum Revolution" se trataba de una invitación al profesional de enfermería a reflexionar en torno a los dilemas de la práctica de la enseñanza en enfermería.

Según Tanner, los profesionales de enfermería por su doble identidad de enfermeros y profesores forman parte de dos sistemas (el sanitario y el educativo) que en la actualidad se hallan bajo escrutinio social y son motivo de no pocas polémicas (Tanner, 1990, pp. 1-5).

En 1987 la National League for Nursing (NLN), la organización más influyente en la enfermería norteamericana, celebró su Congreso Nacional de Educación en Enfermería bajo el lema "Currículum Revolution": *Mándate for Change* dándose entonces tres congresos internacionales y otras actividades de carácter científico que se han venido desarrollando hasta la fecha en torno a esta temática: *la necesidad de cambio radical en los supuestos epistemológicos y teóricos que conforman las prácticas en enfermería y de*

una transformación de la práctica misma. En el currículo de enfermería el vocablo “revolución” es usado en el sentido Kuhniano, queriendo designar cambios repentinos y fundamentales; toda una concepción educativa que es sustituida total o parcialmente por una nueva cosmovisión incompatible con la anterior. Desde este punto de vista la revolución del currículo de enfermería se produce cuando una comunidad de profesores (as) han tomado conciencia de las insuficiencias o anomalías que subyacen a las concepciones y prácticas tradicionales en la educación de las enfermeras.

En resumen, la perspectiva de “Currículum Revolution” supone un esfuerzo por introducir en el currículum una noción de lo social y lo contextual que trasciende los límites del mero ambiente físico en el que la personas desarrollan sus vidas, entendiéndose a partir de ahora cómo las estructuras sociales, económicas y políticas que influyen en los comportamientos de las personas relacionados con la salud y que son, a su vez, parcialmente determinadas por aquellas (Moccia ,1988 b, pp. 53-65).

Derivado de lo anterior a nivel mundial se han tenido diversas concepciones de currículo de enfermería entre ellas los que han asumido una orientación reflexiva intentando que las futuras enfermeras sean más conscientes de la naturaleza epistémico social y política de las instituciones en las que realizan su ejercicio profesional, con el objeto de que sean capaces de asumir un mayor protagonismo en el diseño de las políticas sanitarias. Sin embargo, los programas de formación de enfermeras con una orientación reflexiva presentan algunas dificultades como:

- Los programas siguen mostrando un marcado carácter logocéntrico y orientado al aprendizaje de destrezas técnicas.
- Resistencia de los alumnos al aprendizaje de la reflexión en la acción y sobre la acción debido a su biografía educativa que los ha

socializado en métodos que no favorecen la participación ni la construcción del significado.

Sin embargo, se continúa intentado formar enfermeras prácticas, reflexivas y analíticas.

Otro modelo es el denominado de aprendizaje experiencial. Este modelo diseñado en la Universidad de Harvard ha sido ampliamente utilizado para la formación de enfermeras y en la mejora de la práctica asistencial. En este modelo se parte de una situación real y a través de un proceso en el que los componentes principales son la experiencia y la retroacción se llega a la mejora de la actividad de cuidar (Jarvis, 1992 a, pp. 3-15). Este modelo y otros más nos permiten visualizar el cambio del currículo de enfermería a través de la historia y contrastarlos con la evolución de la enseñanza y el aprendizaje de la educación superior.

1.4.4. EL CURRÍCULO DE ENFERMERÍA EN LA UNIVERSIDAD MICHOACANA

La práctica formal de enfermería en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo data de 1955, fecha en que el H. Consejo Universitario aprobó la creación de la Escuela de Enfermería y Obstetricia, la cual inició labores en 1957 y cuya filosofía dice: "La enfermería es una profesión eminentemente humanista que considera a la salud, que es objeto de estudio, como un acto integral que es al mismo tiempo un valor y un derecho de la colectividad Mexicana".(Gallardo et al., 1978 , p. 22)

"Concibe al hombre como un ente social, capaz de influir en el medio ambiente que lo rodea para buscar su beneficio, operándose con ello una transformación mutua, lo que hace que la enfermera en su relación profesional, busque que el individuo como ser social conozca de su rol y participe así mas efectivamente en el acto integral de la salud, ya que es la

participación activa de la comunidad en el ámbito que nos ocupa, el elemento que garantiza que las acciones se realicen” (Gallardo et al ., p. 174).

Los fundamentos señalados anteriormente llevan a considerar al alumno como parte de un grupo en el que tiene funciones específicas que desempeñar; por lo cual su formación esta encausada para que sea él quien determine su propio proceso de aprendizaje y la relación de este con el beneficio de la población a la que pertenece y de él como ser individual y social. Cabe señalar que de 1958 a 1978 existía solamente una escuela de Enfermería a nivel estatal.

En 1978 que se crea la primera Escuela de Licenciatura en Enfermería y el Consejo Universitario aprueba el Plan de Estudios de esta carrera, el cual durante 20 años de operatividad permaneció sin evaluación formal y sistemática. En 1995-1996 se realizó la primera evaluación curricular.

En esta evaluación curricular se detectaron los siguientes aspectos:

- En la metodología de la enseñanza predomina el modelo tradicionalista lo que limita el auto aprendizaje de los alumnos.
- El plan de estudios estableció un sistema de evaluación acorde a los objetivos curriculares que no tuvo operatividad.
- La evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje es cuantitativo.
- En la mayoría de los casos en los que se imparten materias iguales por diferentes profesores, existe insuficiente coordinación, por lo que existe una parcial unificación de criterios sobre programas y contenidos.
- La organización del currículo planeado para operar por áreas de conocimiento funciona por asignatura.
- El objetivo curricular número uno señala orientar la enseñanza de la profesión, dando mayor énfasis a la salud que a la enfermedad; en la practica sucede lo contrario ya que se da prioridad a la enfermedad.

- El objetivo número cinco establece la necesidad de considerar la atención primaria de salud (estrategia nacional e internacional) observándose falta de integración de estos conocimientos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A partir de esta evaluación se reestructuró el plan de estudios vigente, el cual contempla entre sus objetivos curriculares los siguientes:

- Formar recursos humanos con espíritu analítico, crítico y humanista a través de programas que lo capaciten para la atención a la salud comunitaria y asistencial.
- Promover el autodesarrollo del alumno, a través de una enseñanza que considere a los estudiantes como personas bio-psico-sociales fomentando en él o en ella conciencia de compromiso y solidaridad.

Algunos de los propósitos del mapa curricular de las líneas de formación son:

- Prestar un servicio humanitario de calidad, en la atención sanitario-asistencial, con base en los conocimientos científicos y tecnológicos en coparticipación con el equipo de salud, fomentando la preservación y el enriquecimiento de las funciones propias de la Enfermería.
- Prestar un servicio de enfermería que se base en la preservación y fomento de valores y derechos humanos, así como de las necesidades de salud de la sociedad.
- Prestar un servicio de calidad, entendida como acciones transformadoras de las condiciones de salud de individuos y grupos sociales.
- Los propósitos del mapa curricular antes mencionado se visualizan en la estructura del mismo, contemplando líneas de formación como son:
 - El hombre y su ambiente (1° y 2° semestre)
 - La familia y su ambiente (3° y 4° semestre)
 - Enfermería asistencial (5°, 6° y 7° semestre)

- Administración e investigación (8° semestre)

De esto se desprenden las áreas del conocimiento como:

- Enfermería
- Ciencias biomédicas
- Docencia e investigación
- Sociedad y salud
- Comunicación y lenguaje

Las materias objeto de este estudio son **Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública** las cuales se ubican en el 2° semestre de la carrera en la línea de formación “ El hombre y su ambiente” y en el área de “Enfermería”. Estas materias están conformadas por horas teoría y práctica de la siguiente forma:

MATERIA	HORAS		SUBTOTAL H/S/SEM	CRÉDITOS		TOTAL CRÉDITOS
	T	P		T	P	
Elementos Básicos de Enfermería	5	8	195	10	8	18
Enfermería en Salud Pública	3	4	105	6	4	10

T= teoría P= práctica H =horas S= semana SEM =semestre

El plan de estudios menciona que estas asignaturas son importantes porque en el primero y segundo semestres de la carrera, se enfocan al estudio del

hombre y su ambiente, a la profesión de enfermería en cuanto a su desarrollo histórico, su marco teórico y conceptual, los planes y programas del Sector Salud y las funciones relacionadas con la atención primaria de la salud, así como los fundamentos de los conocimientos de la enfermería asistencial. Es decir, los cuidados generales y algunos específicos que se proporcionan al paciente hospitalizado.(Elementos Básicos de Enfermería) y las acciones de promoción de la salud, protección específica y diagnóstico precoz(Enfermería en Salud Pública).Lo anterior permite a la alumna (o), el conocimiento sanitario-asistencial para incursionar con las materias subsecuentes. Es importante señalar que en este plan de estudios se precisa que el *docente tenga las siguientes competencias.*

- Estar comprometido con el desarrollo integral de los alumnos (as) para favorecer la evaluación formativa de la Licenciada(o) en Enfermería.
- Estar actualizada(o) con los elementos pedagógicos y didácticos para el beneficio de la práctica educativa.
- Poseer amplia cultura general, que le permita la comunicación con sus semejantes, sobre tópicos de interés cotidianos.

Cabe mencionar que en esta escuela (actualmente Facultad) no existen programas sintéticos, los programas que imparten los docentes en algunas asignaturas se elaboran y actualizan en academias por asignatura y en otros casos el profesor lo estructura en forma individual. El plan de estudios refiere que: “en academias se podrán efectuar sesiones de análisis y evaluación de los implicados en el proceso enseñanza y aprendizaje para detectar las modificaciones que procedan a unificar estrategias metodológicas para la instrumentación de programas”. En lo concerniente a las técnicas de enseñanza, este documento (plan de estudios) menciona que deben propiciar el autoaprendizaje del alumno, el desarrollo de sus potencialidades y aptitudes, la realización de la personalidad; a vincularse a

los procesos sociales de una manera dinámica y participativa. Las técnicas didácticas propuestas para desarrollar el proceso de enseñanza son: seminario, talleres, mesa redonda, panel, sociodrama, técnicas de comunicación, investigación documentada, entre otros.

Otro aspecto de este plan es la evaluación en el aula que dice:

“La evaluación es un proceso continuo integrado a la enseñanza-aprendizaje con el fin de mejorarla mediante un conocimiento sobre los cambios ocurridos en el alumno, manifestados por su desarrollo en cuanto al alcance de las metas de la educación y por otra parte describir las fallas para la orientar al estudiante en las medidas de recuperación. La evaluación no incluye solo los exámenes sino otras evaluaciones de aprendizaje que puedan provenir del alumno y sus necesidades. El trabajo que realice el alumno debe ser evaluado en su totalidad” (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Escuela de Licenciatura en Enfermería. Plan de estudios, 1997, pp. 21-67). Así mismo este documento precisa la evaluación y seguimiento del plan de estudios; refiriendo que “la evaluación debe ser global de todos los elementos del plan, con el fin de detectar y modificar, en su caso, aquellas prácticas que pretenden el control del proceso de aprendizaje y del alumno(a)”. (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Escuela de Licenciatura en Enfermería. Plan de estudios, 1997, p.68).

CAPITULO II METODOLOGIA

Este trabajo es exploratorio, descriptivo y transversal. Se utilizaron procedimientos cuantitativos y cualitativos y se emplearon técnicas e instrumentos como: la observación, el análisis documental, la entrevista, guías de observación y cuestionarios. Antes de iniciar el trabajo de investigación se solicitó al H. Consejo Técnico de la Escuela la autorización para realizarla ya que se requería la presencia de la investigadora durante el desarrollo de clases para efectuar entrevistas a los profesores, aplicar cuestionarios a los alumnos y docentes. Una vez autorizada la investigación se procedió a realizar lo siguiente:

Se solicitaron a la Secretaría Académica de la Escuela los programas de las materias objeto de estudio: Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública.

Se realizó un muestreo no probabilístico (por conveniencia) del total del universo (10 profesores del primer año) y se seleccionó una muestra representativa, es decir, los profesores cuyas principales características presentaran el total de docentes como turno, antigüedad y tipo de contratación. La muestra se conformó con cuatro docentes que presentaron los siguientes aspectos:

Una profesora de tiempo completo con 21 años de antigüedad del turno matutino.

Una profesora suplente con 2 años de antigüedad del turno matutino.

Una profesora de asignatura "B" con 13 años de antigüedad del turno vespertino.

Una profesora de asignatura "B" con 4 años de antigüedad del turno vespertino

El universo fue de 324 alumnos distribuidos en 10 secciones de las cuales cuatro se ubicaron en el turno matutino y seis en el vespertino. Del total de estos alumnos se seleccionó semialeatoriamente una muestra representativa, es decir, se solicitó a los alumnos de cada sección que mencionaran quién (es) deseaban participar en la investigación conformando ésta con 40 alumnos. La muestra se integró con tres alumnas y un alumno de cada sección la cual es una proporción aproximada de la población estudiantil representativa de género.

Antes de aplicar los instrumentos se efectuaron dos pruebas piloto para verificar que las preguntas fueran claras, precisas y comprensibles. Así mismo se validaron los instrumentos 4,5, 6 y 7 a través de la prueba de *Alfa de Cronbach* y análisis factorial con la finalidad de verificar su validez y confiabilidad. Cabe señalar que se utilizaron ocho instrumentos para evaluar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos en las materias de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública (ver anexo no 1). Éstos fueron:

Instrumento No. 1 Guía para el análisis documental de las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública.

Instrumento No.2 Guía de observación "Estrategias de enseñanza, relación docente-alumno y actitudes de los alumnos.

Instrumento No. 3 Cuestionario estructurado "Estrategias de enseñanza".

Instrumento No.4 Entrevista semiestructurada "Factores internos y externos de los alumnos".

Instrumento No.5 Cuestionario estructurado "Estrategias de aprendizaje de los alumnos".

Instrumento No.6 Cuestionario estructurado "Metodología de estudio de los alumnos "

Instrumento no.7 Cuestionario estructurado "Evaluación del docente por los alumnos".

Instrumento No. 8 Entrevista semiestructurada "Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje".

Tomando como base la *guía para el análisis documental de la planeación didáctica de las asignaturas de los programas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública* la cual se estructuró con cinco preguntas, se procedió a efectuar una revisión de estos programas.

Para verificar las estrategias de enseñanza, relación docente-alumno y actitudes de los alumnos se efectuó lo siguiente:

A cada uno de los docentes se les informó del objetivo de la investigación, las técnicas e instrumentos que se utilizaron; además se solicitó su autorización y se informó sobre la confidencialidad del estudio. Cabe señalar que estos docentes imparten las dos materias objeto de estudio. Con cada profesor se programó el día y hora de las observaciones y aplicación de instrumentos. Se realizaron dos observaciones a los docentes, la primera al inicio de cada una de las asignaturas y la otra al finalizar las mismas, utilizando para ello una guía semiestructurada de 29 reactivos.

Los aspectos que se presentaron durante las observaciones y que no se contemplaron en la guía fueron registrados y se incorporaron a los resultados. Durante las observaciones realizadas la investigadora no participó activamente, se concretó a ocupar un lugar al final del salón de clases. A cada instrumento aplicado se le dio un código con la finalidad de identificarlo y efectuar las correlaciones correspondientes.

A término de las observaciones se realizó con cada docente una entrevista aplicando un instrumento estructurado con cuatro reactivos en relación con las *estrategias de enseñanza* que utilizan durante el desarrollo de la clase.

Con la finalidad de conocer la *evaluación de la enseñanza y el aprendizaje* que realizan los docentes que imparten las asignaturas de Elementos Básicos de

Enfermería y Enfermería en Salud Pública se efectuó una entrevista a los profesores con el apoyo de un instrumento semiestructurado de 18 reactivos.

Simultáneamente al trabajo con los docentes se realizó la investigación con los alumnos de la siguiente manera:

A los alumnos que participaron en la investigación se le explicó el motivo de la presencia de la investigadora durante el desarrollo de la clase y se solicitó la participación voluntaria. Posteriormente se entrevistó a los 40 alumnos teniendo como apoyo un instrumento semiestructurado de 19 reactivos denominado *factores internos y externos de los alumnos*, con la finalidad de identificar los aspectos sociodemográficos que influyen en el aprendizaje.

Para identificar las *estrategias de aprendizaje de los alumnos* se realizó un cuestionario estructurado validándose de la siguiente forma:

Se efectuó un análisis factorial examinándose la matriz de correlaciones de los 9 ítems seleccionados para verificar si era la apropiada para realizar este tipo de análisis. Posteriormente se efectuó la prueba de esfericidad de Bartlett y coeficiente de adecuación de muestreo *Káiser-Mayer-Olkin (KMO)*. El resultado obtenido de la prueba *Bartlett* fue de $p < 0.001$ ($X=67.835$ $P=0.0001$) y el *KMO* fue de 0.413 indicando que las correlaciones entre las parejas de ítems pueden ser explicadas, lo que permitió continuar con el análisis factorial. Cabe señalar que los criterios adoptados para decidir el número de factores a considerar se basó en elegir aquellos cuyo *Eigenvalor* fuera mayor a 1.0 dado que el porcentaje de varianza explicada por el resto de los factores añadía poco a la varianza acumulada. El número de factores que cumplía con esta condición fueron dos, de tal manera que a partir de esto el análisis se realizó con base en esos dos factores.

El resultado del análisis factorial exploratorio se realizó de la siguiente manera:

1. Se eliminaron los ítems que no saturaban de forma adecuada, es decir, menores de 0.500 de tal forma que de los nueve iniciales quedaron seleccionados solamente siete. Es importante señalar que estos reactivos fueron para las dos materias objeto de estudio (Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública).
2. Los dos factores se estructuraron de la siguiente manera:

No. de preguntas	Carga factorial
1	.612
2	.828
3	.743
4	.559

Con un Eigenvalor de 1.996 y un por ciento de varianza de 22.178

5	.824
6	.642
7	.674

Con un Eigenvalor de 1.774 y un porcentaje de varianza de 19.715.

Aportando un total de varianza acumulada por estos dos factores 41.893.

Posteriormente se volvió a realizar análisis factorial exploratorio con la solución fijada a los dos factores a través del *método de rotación Varimax con Normalización de Káiser*. El instrumento con los dos factores

encontrados se conformó en bidimensional. Por lo anterior se procedió a realizar el análisis de fiabilidad con los dos factores obtenidos. Estos dos factores obtenidos fueron denominados “Técnicas de estudio” y “Preparación de exámenes”.

Para el factor “Técnicas de estudio” el *Alfa de Cronbach* fue de .6679 y se ratificó por el método de mitades (Spearman –Brown) con un valor de .6968.

Para el segundo factor “Preparación de exámenes” el *Alfa de Cronbach* fue de .6032 y su reconfirmación por el método de mitades (Spearman –Brown) fue de .6276. Por lo tanto podemos afirmar que este instrumento es bidimensional, fiable, simétrico, consistente ya que su convergencia es positiva, es decir, los ítems como valores conformados son homogéneos y altos en su carga factorial, por lo que este instrumento se puede aplicar para evaluar estrategias de aprendizaje en los alumnos.

El instrumento para recabar la información sobre la *metodología de estudio de los alumnos* se estructuró con cinco ítems, validándose las repuestas a través de un *Alfa de Cronbach*, la cual dio un valor de .7488 para la materia de *Elementos Básicos de Enfermería* y de .7779 para *Enfermería en Salud Pública*, así mismo, se reconfirmó por el método de mitades la simetría interna, dando como resultado para *Elementos Básicos de Enfermería* .7416 y para *Enfermería en Salud Pública* .7871. Ésto nos permitió precisar que el instrumento era fiable.

El instrumento para recabar la información sobre la *evaluación del docente por los alumnos* se estructuró con 11 ítems validándose las respuestas a través de *Alfa de Cronbach* lo cual dio un valor de .8285 para la materia de *Elementos Básicos de Enfermería* y de .8795 para la materia de *Elementos en Salud*

Pública ; por el método de mitades se validó la simetría interna dando como resultado de .8522 y .8737, respectivamente, por lo que se puede afirmar que el instrumento es consistente, simétrico y fiable. Cabe señalar que para los instrumentos 5,6 y 7 se utilizó la escala de Likert. Con la finalidad de precisar la solidez intragrupos de los instrumentos 4, 5, 6, y 7 para ambas materias y turnos se seleccionaron algunas respuestas y se contrastaron a través *del estadístico de prueba no paramétrico T de Wilcoxon*. A través de *la prueba no paramétrica para grupos independientes U de Mann Whitney* se realizó un análisis intergrupos por turnos y para ambas materias.

Durante la recolección de la información se presentaron algunos contratiempos como:

- Dos docentes no iniciaron simultáneamente las materias, ambas se tenían programadas para iniciar en la misma fecha con horario diferente. Por lo que la recolección de datos no se efectuó al mismo tiempo. Es decir, la información para la materia de Enfermería en Salud Pública se dio en fechas diferentes para dos docentes.

Para esta investigación se tomaron en cuenta las categorías, indicadores y subindicadores siguientes:

	<p>3. RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Trato docente-alumno. ❖ Respeto de opiniones y propuestas del alumno. ❖ Motivación docente-alumno. 	<p>GUIA DE OBSERVACIÓN ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO Y ACTITUDES DE LOS ALUMNOS. (INSTRUMENTO NO.2)</p>
	<p>4. ACTITUDES DE LOS ALUMNOS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Interés en la clase. ❖ Participación durante clase. ❖ Cumplimiento de tareas y trabajos. 	<p>GUIA DE OBSERVACIÓN ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO Y ACTITUDES DE LOS ALUMNOS. (INSTRUMENTO NO.2)</p>

CATEGORÍAS	INDICADORES	SUBINDICADORES	INSTRUMENTOS
APRENDIZAJE	1. FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lugar de procedencia. ❖ Necesidades básicas: alimentación, sueño. ❖ Ocupación. ❖ Recursos económicos. ❖ Enfermedades físicas: auditivas visuales y mentales. ❖ Apoyo familiar. 	<p>ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS DE LOS ALUMNOS. (INSTRUMENTO NO.4)</p>
	2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estrategias cognitivas. ❖ Preparación de exámenes. 	<p>CUESTIONARIO ESTRUCTURADO ESTRATEGÍAS DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS. (INSTRUMENTO NO.5)</p>

3. METODOLOGÍA DE ESTUDIO.

❖ Organización del estudio.

- **Lugar y contexto del estudio.**
- **Planificación del estudio**

CUESTIONARIO
ESTRUCTURADO
METODOLOGIA DE ESTUDIO
(INSTRUMENTO NO.6)

	<p>3. CONGRUENCIA</p> <p>OBJETIVOS – EVALUACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Evaluación del aprendizaje acorde a objetivos ❖ Técnicas de evaluación ❖ Instrumentos de evaluación según estrategias de enseñanza ❖ Tipos de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ○ Diagnóstica, formativa y sumativa ❖ Periodicidad de la evaluación y de la retroalimentación 	<p>ENTREVISTA</p> <p>SEMIESTRUCTURADA</p> <p>EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE</p> <p>(INSTRUMENTO NO.8)</p>
--	---	--	--

CAPITULO III RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este capítulo se presentan los resultados y el análisis de los mismos, según las categorías, indicadores y subindicadores que conformaron este trabajo y los resultados son los siguientes:

A través de guía específica se efectuó el **análisis documental de los programas de las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública detectando lo siguiente: la asignatura de Elementos Básicos de Enfermería** contiene 75 horas teóricas abordadas en seis unidades. El programa contempla varios objetivos terminales y en cada unidad se tienen diversos *objetivos los cuales están estructurados algunos en varios tiempos, difíciles de alcanzar, no medibles y algunos de éstos son para lograr aptitudes (habilidades manuales)*. Los contenidos estructurados tienen secuencia, sin embargo, en su elaboración no se contemplaron los de tipo *conceptual, procedimental y actitudinal*. Los contenidos tienen elementos poco claros, lo que no permite diferenciar cuál es el contenido y las partes que lo integran. Este programa contempla la *metodología de trabajo y actividades de aprendizaje las cuales son enunciativas, poco claras* ya que no definen con precisión la actividad a desarrollar y quién (es) y cuando se realizarán, es decir, *no fomentan el aprendizaje significativo*. Los criterios para *evaluar al alumno son poco claros*: La participación oral en clase, elaboración de trabajos escritos, participación en prácticas clínicas en hospital, visitas estudio a instituciones asistenciales y participación en prácticas de laboratorio. Los parámetros a evaluar no son congruentes con los criterios antes mencionados. Es decir, se mencionan criterios y no dicen cómo se evalúan. Es importante señalar que el programa analizado no contempla a la evaluación como un proceso continuo y permanente.

Los rubros para *evaluar el aprendizaje de los alumnos son confusos se contemplan aspectos teóricos y prácticos*. Es decir, no se precisa cómo el docente evaluará en forma integral este programa. Cabe señalar que no se hace referencia a los criterios de acreditación. Con respecto a la bibliografía se observa que en cada unidad es precisa, sin embargo, solo el 20 por ciento de ella es de los últimos cinco años. Así mismo contiene una bibliografía básica y una complementaria. El programa no contempla las fechas en que se abordará cada contenido y la realización de las evaluaciones. Este programa académico está actualizado y aprobado por el H. Consejo Técnico de la escuela.

El programa teórico de la asignatura de Enfermería en Salud Pública contempla 45 horas teoría y está estructurado en tres unidades. Contiene un *objetivo general y varios específicos los cuales son de tipo conceptual*. Además cada una de las unidades tiene un objetivo general y tres específicos, los cuales son claros y medibles, también son de tipo conceptual. *Los contenidos son precisos por unidad, sin embargo, se observa que de acuerdo al número de horas programadas se tiene que analizar un contenido en dos horas*. Es decir, el programa está diseñado con una gran cantidad de contenidos. Cada unidad tiene *contenidos secuenciados y actividades de aprendizaje los cuales son claras y precisas, sin embargo estos contenidos son de tipo conceptual, no se abordan los aspectos procedimentales y actitudinales*. La bibliografía es específica por unidad y en el 69% es de los últimos cinco años. Además se tiene una bibliografía básica. Por lo que respecta a la *evaluación y acreditación, los criterios son poco claros no está delimitado cada uno de estos parámetros*. Es decir no se especifica en cómo se realizará cada uno de éstos. No se aborda la evaluación integral.

Las estrategias de enseñanza enunciadas son: exposición, conferencia, dramatización, mesa redonda, sociodrama, entrevista personal y colectiva, visita domiciliaria entre otras. El programa no contempla las fechas en que se abordarán los contenidos y la realización de exámenes escritos (enunciados en el programa). Este programa está actualizado y aprobado por H. Consejo Técnico de la escuela.

Para evaluar las estrategias de enseñanza, relación docente – alumno y actitudes de los mismos se aplicó una guía de observación por docente y sección al inicio y al final de cada asignatura objeto de estudio. Esta guía de observación se estructuró con 29 registros y el resultado de la primera observación mostró lo siguiente en la materia de: ***Elementos Básicos de Enfermería***

- Los cuatro profesores no cuentan con plan de clases diario o semanal.
- Dos docentes siempre precisan con los alumnos lo visto en la clase anterior.
- El total de los profesores nunca precisan los objetivos a alcanzar durante la clase.
- La mitad de los docentes pasan lista de asistencia, los demás no se enteran de quién(es), asisten a clases.
- Dos de cuatro profesores organizan casi siempre los contenidos a través de conceptos.
- Los cuatro docentes no toman en cuenta los saberes heurísticos y axiológicos al impartir la materia.
- Tres de los profesores siempre organizan en forma secuenciada los contenidos y desarrolla actividades pertinentes. Asimismo, proporciona ejemplos para aclarar dudas, los cuales no son muy específicos.

- Se observó que la forma en que trabajan los alumnos, durante la clase, es diversa, alternan el trabajo individual, grupal y por equipos.
- El docente en general reafirma y retroalimenta a los alumnos después de su participación en clase, sin embargo, esta actividad se realiza en forma muy superficial y básica; también se pudo precisar que un docente se queda callado y sólo afirma con la cabeza, no aclara dudas, no interactúa con el grupo.
- Tres de los profesores atienden a los alumnos en forma individual, en equipos y grupal, sólo uno lo realiza en forma grupal.
- Tres docentes nunca terminan la clase retomando los principales conceptos, no evalúan los objetivos y no indican a los alumnos las tareas del día siguiente.
- Tres de los profesores consideran las opiniones para reconducir el proceso de enseñanza.
- Los cuatro profesores respetan las opiniones de los alumnos, así mismo, establecen contacto cordial y llaman a los alumnos por su nombre.
- Tres de los docentes siempre responde a las cuestiones planteadas por los alumnos, sin embargo, como ya se comentó, algunas veces no son precisas, claras y científicas.
- Durante el desarrollo de la clase tres de los cuatro docentes, les preguntan a los alumnos si existen dudas.
- El total de los profesores muestra en clase una actitud tranquila, tienen paciencia para atender a los alumnos.

- Tres de los docentes nunca motivan a los alumnos con la finalidad de que incrementen su participación en clase y en la realización de tareas y trabajos.
- Se pudo observar que casi siempre los discentes muestran interés en la clase.
- Algunos alumnos participan durante el desarrollo de la clase, los demás se mantienen expectantes y pasivos.
- Aproximadamente la mitad de los alumnos ponen atención y hacen aportaciones cuando algún compañero expone frente a ellos.
- La participación de los discentes durante la clase se limita a exponer un tema y preguntar dudas al profesor.
- No se observó que los docentes utilizaran estrategias de enseñanza que fomentaran el aprendizaje significativo como: redes conceptuales, analógicas y cuadros sinópticos entre otros.
- La técnica de enseñanza que más utilizan los profesores por orden de frecuencia es la exposición y la discusión dirigida sin planificación. Asimismo, los recursos didácticos más empleados son el pizarrón y retroproyector. Cabe señalar que todas las aulas, están equipadas con cañón, DVD, videocasetera, televisión y otros.

En ésta primera observación directa sin el apoyo de la guía específica se precisaron en la materia **de Elementos Básicos de Enfermería** los siguientes aspectos:

FAVORABLES	NO FAVORABLES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alumnos atentos, anotan la explicación del docente. * ➤ El docente contesta dudas. * ➤ Alumnos participativos, responden a cuestionamientos del docente. * ➤ El docente proporciona material de apoyo a los alumnos* ➤ El docente termina la clase retomando los principales conceptos e indica la tarea. ***, **** 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente contesta dudas, pero no es claro en sus respuestas. **, **** ➤ El docente con insuficiente dominio de la materia que imparte. *, **** ➤ Alumnos que comen durante la clase: jugos, paletas de dulce, etc. *, **** ➤ Un aula improvisada, incómoda, no ventilada y con hacinamiento. **** ➤ El material de apoyo del docente no didáctico, con exceso de información y con faltas de ortografía. * ➤ Un docente que no imparte clases, los alumnos exponen en equipos de acuerdo a los temas asignados por el profesor. Éste se mantiene pasivo, con mínima intervención durante el desarrollo de la clase, las pocas intervenciones que efectúa son poco claras y no precisas. Los alumnos expositores vierten comentarios erróneos y el docente no los aclara. El papel del profesor es de apoyo a las actividades manuales (apaga luces, conecta el proyector). Lo anterior propicia aburrimiento en los alumnos, que platiquen y se salgan del aula. ** <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alumnos que no responden a los cuestionamientos del docente. ** ➤ Los alumnos exponen la clase leyendo sus notas, no utilizan auxiliares didácticos, el docente no hace comentarios al respecto. ** ➤ El docente utiliza documentos escritos para exponer su clase. *** ➤ Alumnos con dificultad para expresarse. ****

Código de profesores: Profesor No. 1* Profesor No. 2** Profesor No. 3***
 Profesor No.4****

Para la *segunda observación con el apoyo del mismo instrumento se constató que los docentes y alumnos de **la materia de Elementos Básicos de Enfermería*** no presentaron cambios significativos en relación a la primera. Los más sobresalientes y que discrepan con la primera fueron:

- Tres docentes pasan lista de asistencia.
- Dos de los profesores no llevan una secuencia de los contenidos de acuerdo a programa.
- Dos profesores proporcionan ejemplo a los alumnos.
- En esta segunda observación se verificó que casi la mitad de los alumnos trabajan en forma individual o en equipo.
- Los cuatro docentes no retoman los conceptos vistos en clase, no evalúan objetivos y no dejan tareas y/o trabajos a los alumnos.
- Dos de los profesores consideran la opinión de los alumnos para reconducir el proceso de enseñanza.
- El total de los docentes no motivan a los alumnos para una mayor participación en clase.
- Aproximadamente la mitad de los discentes participan durante el desarrollo de la clase.
- En promedio tres cuartas partes de los alumnos ponen atención y hacen aportaciones cuando sus compañeros pasan a exponer un tema.

En ésta segunda observación sin apoyo de instrumento se muestra los siguientes aspectos:

FAVORABLES	NO FAVORABLES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente utiliza auxiliares didácticos de tecnología de punta para impartir su clase. * ➤ Aulas (3) ventiladas, iluminadas, equipadas con tecnología actual. *, **, *** ➤ El docente trata de que los alumnos emitan algunas conclusiones al finalizar la clase. * ➤ Retroalimentación de los docentes a los alumnos que exponen. * ➤ Alumnos más precisos en preguntas y aportaciones. **** 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alumnos pasivos, escuchando al docente. Algunos anotan y otros solo escuchan. **** ➤ Alumnos poco atentos, unos platicando y otros viéndose en el espejo. * ➤ Alumnos durmiéndose durante la clase, el docente no se percata de la situación. * ➤ Al finalizar la clase, se observan alumnos cansados, solo algunos emiten sus opiniones al cuestionamiento del docente "hay dudas", "comentarios", "preguntas". * ➤ Los pocos alumnos que participan en la clase son los mismos de la primera observación. * ** ➤ Un docente inicia clases

	<p>después de cuarenta minutos de la hora programada. Inicia con pocos alumnos. *</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente no domina el tema.* ➤ Un docente con dificultad para expresarse. ** ➤ Docente que realiza práctica análoga en aula. ** ➤ Alumna que aclara las dudas de sus compañeros. No lo efectúa el docente. ** ➤ Docente que realiza actividades en clase no programadas, indicó a los alumnos lo que iban a realizar durante la práctica. ** ➤ Discusión entre docente – alumnos. El docente no precisa su rol con los alumnos. ** ➤ Alumnos que durante la clase se dedica a anotar, no efectúan preguntas al profesor. ***
--	--

Código de profesores:

Profesor No. 1*

Profesor No. 2**

Profesor No. 3***

Profesor No.4****

Para evaluar las estrategias de enseñanza, relación docente – alumno y actitudes de los alumnos en la materia de **Enfermería en Salud Pública**, se utilizó en la primera observación la misma guía que en Elementos Básico de Enfermería. Es importante, volver a mencionar que son los mismos docentes y alumnos en las dos materias, por lo que solo variaron algunos rubros como:

- Los profesores organizan los contenidos de la materia a través de saberes teóricos. En esta materia sólo dos profesores establecen secuencia de contenidos y realizan actividades pertinentes; tres de ellos proporcionan ejemplos no claros a los alumnos tratando de aclarar dudas.
- En ésta materia se observó que la forma de participación de los alumnos es exponiendo un tema y el trabajo en equipo.
- El recurso didáctico más empleado en las exposiciones de los docentes y alumnos es el retroproyector.

En la observación directa, sin apoyo de instrumento se precisaron aspectos como:

FAVORABLES	NO FAVORABLES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alumnos atentos. * ➤ El profesor utiliza estrategias docentes que propician el trabajo en equipo. * ➤ Aulas ventiladas, iluminadas y equipadas. *, **, *** ➤ Docente que retoma los conceptos vistos en clase. *** 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El docente no prepara la clase, improvisa, selecciona el material antes de iniciar la clase. * ➤ Temas de clase no contemplados en programa académico. ** ➤ No se precisan los objetivos a cumplir durante el desarrollo de la clase. *, **, ***, **** ➤ Respuesta de docentes a los alumnos no científicas. ** ➤ Alumnos pasivos, receptivos. ***

Código de profesores:

Profesor No. 1*

Profesor No. 2**

Profesor No. 3***

Profesor No. 4****

También en la segunda observación de esta materia con apoyo de guía específica se pudo identificar que existieron pocos cambios significativos en relación a la primera observación, algunos de éstos son:

- Los docentes no organizan la clase.

Las demás situaciones presentadas son similares y/o iguales en las dos materias y observaciones correspondientes.

En esta segunda observación sin el apoyo de la guía se verificó:

FAVORABLES	NO FAVORABLES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Docente (1) que propicia la reflexión y reconduce la clase. *** 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Clase no secuenciada, el docente manifiesta no querer utilizar auxiliares didácticos (cañón). ** ➤ Alumnos que manifiestan al profesor que no han terminado el tema, él responde: que no importa, que van a ver una película. ** ➤ El docente aborda un tema, después otro y así sucesivamente. ** ➤ Profesor que no emplea términos técnicos de enfermería** ➤ Poca asistencia de alumnos a clase. ** ➤ Alumnos que abandonan el

	<p>aula a mitad de la clase. **</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Docente que no proporciona descanso a los alumnos (más de dos horas consecutivas de clases)* * ➤ Alumnos inquietos, comiendo, hacinados, sin prestar atención. **** ➤ Alumnos no reflexivos, no correlacionan el tema con otras asignaturas. **** ➤ Los contenidos de la asignatura tratados en forma superficial. **** ➤ Docente sin experiencia laboral, lo que no le permite poner ejemplo de casos reales comunitarios. **** ➤ Alumnos con dificultad para responder a los cuestionamientos del profesor. **** ➤ Exceso de alumnos en un aula improvisada (48 alumnos). ****
--	--

Código de profesores:

Profesor No. 1*

Profesor No. 2**

Profesor No. 3***

Profesor No. 4****

Para identificar las **principales estrategias de enseñanza** que utilizan los cuatro docentes durante el desarrollo de la clase en la materia de **Elementos Básicos de Enfermería** se aplicó un cuestionario estructurado con cuatro reactivos con los siguientes resultados:

- Tres docentes no mencionaron cuales eran las estrategias que tenían que utilizar durante el desarrollo de la clase. No distinguieron cuales se empleaban al inicio, intermedio y final de la clase.
- Dos docentes contestaron que la técnica de enseñanza más utilizada por ellos era la exposición.
- Respecto al recurso didáctico más empleado durante el desarrollo de la clase precisaron por orden de frecuencia que era el pizarrón, retroproyector y el cañón.
- Tres de los profesores refieren que en la revisión de tareas y trabajos los califica, corrige y retroalimenta.

*También se les aplicó en otro momento el mismo cuestionario para **Enfermería en Salud Pública**, contestando los cuatro profesores de la misma manera que en el de Elementos Básicos de Enfermería, es decir, utilizan la mismas estrategias de enseñanza para las dos materias, las cuales son diferentes, ya que una tiene práctica hospitalaria y la otra comunitaria. Además, las actividades de aprendizaje plasmadas en los programas son diferentes.*

*Con la finalidad de identificar los factores sociodemográficos (factores internos y externos) que influyen en el aprendizaje de los alumnos en las materias de **Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública** se efectuó una entrevista semiestructurada que se denominó "Factores internos y externos de los alumnos" la cual se aplicó a los 40 alumnos objeto de estudio, los resultados (remítase al anexo no.2 en donde se ubican las tablas y gráficos correspondientes a éste apartado) son los siguientes:*

El 60 por ciento de los alumnos (24) se ubicó en el turno matutino y el 40 por ciento (16) en el vespertino (tabla y gráfico No. 1). De los 40 alumnos entrevistados el 82.5 por ciento (33) son del estado de Michoacán y el 17.5 por ciento (7) son de otro estado (tabla y gráfico No. 2). Por lo que respecta al área geográfica el 47.5 por ciento (19 alumnos) refirieron que su domicilio se ubica en el área urbana, el 30.0 por ciento (12) en el área semiurbana y el 22.5 por ciento (7) en el área rural (tabla y gráfico No.3). Referente a lugar y área de procedencia se ubicó que el 51.5 por ciento (17) de los alumnos de Michoacán habitan en el área urbana, el 30.3 por ciento (10) en la semiurbana y el 18.2 por ciento (6) proceden del área rural. Así mismo los que son originarios de otros estados su lugar de residencia se ubica en el área rural con 42.9 por ciento (3) y el restante (4) en la semiurbana y urbana (tabla y grafico No. 4). Otro aspecto importante es que el 57.5 por ciento (23) de los alumnos refirió que solamente se dedicaban a estudiar y el 42.5 por ciento (17) estudian y trabajan (tabla y gráfico No.5). De los que trabajan el 17.5% (7) laboran el fin de semana y el 25 por ciento (10) entre 4 y 8 horas diarias (tabla y gráfico No.6).

De los que estudian y trabajan el 23.5 por ciento (4) duerme 4 horas; el 47.1 por ciento (8) duerme 6 horas y el 29.4 por ciento (5) duerme 8

horas diarias (tabla y gráfico No 7). Otro rubro fue el relacionado a los recursos económicos de los alumnos en donde 22 de éstos que (representa el 55 por ciento) refirieron que tenían recursos económicos para cubrir sus necesidades básicas y 18 alumnos (que representa el 45 por ciento) mencionaron que no tenían recursos económicos para satisfacer sus necesidades básicas (tabla y gráfico No.8). Otro aspecto que se investigó fue el de apoyo económico y moral por parte de la familia, en donde se encontró que el 90 por ciento (36) dijeron que tenían apoyo de su familia (tabla y gráfico No.9). De los 40 alumnos entrevistados el 55 por ciento (22) duerme 6 horas diarias y el 35 por ciento (14) duerme 8 horas (tabla y gráfico No.10). Referente a la alimentación de los alumnos el 55 por ciento (22) precisó que *algunas* veces tenían una alimentación variada y completa el 30 por ciento (12) mencionó que *casi siempre* consumía alimentos variados y que su alimentación era completa (tabla y gráfico No.11). Así mismo el 55 por ciento (22) refiere que *algunas veces* tienen una dieta rica en grasas y carbohidratos y el 22.5 por ciento dice que *casi siempre* consume alimentos ricos en grasas y carbohidratos (tabla y gráfico No.12). El 97.5 por ciento (39 alumnos) mencionó que no tiene problemas auditivos (tabla y gráfico No.13). Es importante señalar que 36 alumnos que equivalen al 90.0 por ciento refirieron que *no tenía ningún problema visual* (cuadro y gráfica No.14). El 100 por ciento (40 alumnos) *manifestaron que no tenían ninguna enfermedad física ni mental que les limitara en el aprendizaje* (tabla y gráfico No 15 y 16). Otro rubro importante es el *reconocimiento* que tienen los alumnos por parte de los docentes y compañeros. *Al respecto el 87.5 por ciento (35) mencionaron tenerlo* (tabla y gráfico No.17). Así mismo *el 100 por ciento (40) refirieron estar motivados para estudiar* (cuadro y gráfico No.18). De éstos el 82.5 por ciento (33) refirieron que la principal motivación que tenían para estudiar era el obtener un título, trabajo y tener el reconocimiento social y familiar

(tabla y gráfico No.19). Los alumnos que mencionaron que la *comunicación entre docentes y compañeros era buena fue el 62.5 por ciento (25)* y el 30 por ciento (12) manifestaron que la comunicación era regular (tabla y gráfico No.20). Los 40 alumnos refirieron que no tenían ningún problema con los docentes y compañeros, que se tenían buenas relaciones con ambos (tabla y gráfico No.21).

Otros aspectos analizados fueron las ***estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos en la materia de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública***. A los alumnos se les aplicó un cuestionario por cada materia, es decir, se aplicaron 80 instrumentos (remítase al anexo no.2 en donde se ubican las tablas y gráficos correspondientes a éste apartado) y los resultados son los siguientes:

El 13.8 por ciento (11) de los alumnos mencionó que *siempre* relacionan estas dos materias con otras asignaturas o contenidos similares; el 23.8 por ciento (19) casi siempre y el 50 por ciento (40) solo lo relaciona *algunas veces* (tabla y gráfico No. 22). Por lo que se refiere a la utilización de alguna técnica (s) de aprendizaje que permita al alumno(s) recordar datos y/o fechas el 30.1 por ciento (24) respondió que *siempre y casi siempre* utilizaron alguna técnica y el 42.5 por ciento (34) mencionó que *algunas veces* (tabla y gráfico No. 23). Otro rubro que se analizó fue la aclaración de dudas cuando los alumnos estudian estas dos materias, encontrándose que el 60 por ciento (48) refiere que *siempre y casi siempre* las aclaran observándose que en la materia de Elementos Básicos de Enfermería tienen más interés en aclarar dudas (tabla y gráfico No. 24). El 38.8 por ciento (31) de los alumnos manifestó que *siempre y casi siempre* que estudiaban comprobaban que sus estrategias de aprendizaje eran eficaces; el 43.8 por ciento (35) mencionó que lo

realizaban *algunas veces* y el 13.8 por ciento (11) *rara vez* (tabla y gráfico No 25). Al preguntar a los alumnos objeto de estudio que al preparar sus exámenes acostumbraban imaginarse la forma de las preguntas, el 25 por ciento (20) respondió que *siempre*; el 26.3 por ciento (21) manifestó que *casi siempre* y el 30 por ciento (9) *algunas veces* (tabla y gráfico No.26). Referente a la realización de exámenes similares previos a los que presentan en escuela, los alumnos manifestaron en un 28.8 por ciento (23) que *siempre y casi siempre* realizan pruebas escritas lo más parecido a las situaciones reales; el 27.5 por ciento (22) mencionó que *algunas veces*; el 26.3 por ciento (21) *rara vez* y el 17.5 por ciento (7) refiere que *nunca* efectúa este tipo de pruebas y/o exámenes preliminares. El mayor número de alumnos que *algunas veces* lo realiza se ubicó en la asignatura de Elementos Básicos de Enfermería (tabla y gráfico No.27). Otro aspecto que se consideró importante investigar fue el comportamiento de los alumnos en la noche previa a un examen, manifestando el 36.3 por ciento (29) que *siempre y casi siempre* dormían poco por estudiar; el 36.3 por ciento (29) refirieron que *algunas veces* se desvelaba y el 17.5 por ciento (14) manifestó que solo *rara vez* lo hacía. El mayor número de alumnos que *rara vez* se desvelaban se ubicó en la asignatura de Elementos Básicos de Enfermería (tabla y gráfico No.28).

Al efectuar el *análisis intragrupo y contrastar las preguntas a través del estadístico de prueba no paramétrico T de Wilcoxon para las dos materias, por turno*, se precisan los siguientes resultados:

Al asociar *las técnicas para recordar datos y fechas y la utilización de estrategias de aprendizaje* para la materia de Elementos Básicos de Enfermería, en el turno matutino se obtuvo un valor de $P=.026$ y para el vespertino de $.663$. Para Enfermería en Salud Pública el valor de $P= .126$ y de $.018$ para ambos turnos respectivamente. Estos datos reflejan que los alumnos del turno matutino utilizan técnicas para recordar fechas, datos y estrategias de aprendizaje en la materia de Elementos Básicos

de Enfermería y para Enfermería en Salud Pública la problemática se acentúa en el turno matutino.

Para la materia de Elementos Básicos de Enfermería la asociación de las preguntas *realización de pruebas preliminares antes del examen y la preparación de estos imaginando la forma de la pregunta* el valor de $P=.009$ (turno matutino) y de $P=.026$ para el turno vespertino. Estas mismas preguntas se asociaron en la materia de Enfermería en Salud Pública obteniéndose un valor de $P=.018$ para el turno matutino y de $P=.022$ para el vespertino (tabla No.29) Estos resultados muestran que los alumnos del turno matutino realizan antes de examen alguna actividad que les permita imaginar qué les van a preguntar, en ambas materias. En el turno matutino se realiza más esta actividad que en el vespertino.

Otro aspecto significativo fue la asociación de *aclaración de dudas durante el estudio de la materia de Enfermería en Salud Pública y la comprobación de estrategias de aprendizaje de esta asignatura*, dando como resultado una significancia estadística muy alta para el turno vespertino. Valor de Z de -3.285 y $P=.001$. Estos resultados muestran que los alumnos de este turno aclaran sus dudas y comprueban sus estrategias de aprendizaje. Al efectuar el análisis intergrupo a través del estadístico no paramétrico *U Mann Whitney* por materia y turno se observó un comportamiento similar para ambas materias y turnos.

Con el propósito de precisar la ***metodología de estudio que emplean los alumnos en las materias de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública*** se aplicó un cuestionario estructurado en abanico de respuestas. Las cuestiones planteadas para ambas materias fueron iguales. Los resultados (remítase al anexo no.2 en donde se

ubican las tablas y gráficos correspondientes a éste apartado) son los siguientes:

Respecto al cuestionamiento a los alumnos sobre un lugar fijo para estudiar las materias antes mencionadas el 28.8 por ciento (23) respondió que *siempre* lo tenían y el 38.8 por ciento (31) mencionó que *casi siempre*, es decir aproximadamente el 67.6 por ciento (54) estudian en un lugar fijo (tabla y gráfico No.30). Otro aspecto importante es que sólo el 36.3 por ciento (29) de los alumnos al estudiar tienen *siempre y casi siempre* lo necesario como libros para consulta, diccionario, calculadora entre otros materiales (tabla y gráfico No.31). Al investigar la planificación del tiempo de estudio de ambas materias se precisó que los alumnos planifican más el tiempo para la materia de Enfermería en Salud Pública ya que el 22.7 por ciento (10) respondió que *siempre* y el 34.1 por ciento (15) que *casi siempre*. Es decir el 56.8 por ciento (25) realizan esta actividad. Para la materia de Elementos Básicos de Enfermería el 15 por ciento (6) respondió que *siempre* y el 22.5 por ciento (9) *casi siempre*. Es decir, el 37.5 por ciento (15) efectúa esta actividad (tabla y gráfico No.32). Otro rubro fue el horario fijo para estudiar ambas materias, observándose que el porcentaje mayor se ubicó en la materia de Elementos Básicos de Enfermería con un 60 por ciento (24) de los rubro *siempre y casi siempre* en relación con el 25 por ciento (10) para Enfermería en Salud Pública (tabla y gráfico No.33). En relación a la planificación del tiempo de dedicación para ambas materias se puede precisar que los alumnos dedican más tiempo a Enfermería en Salud Pública con un 35 por ciento (14) en relación con el 25 por ciento (10) de Elementos Básicos en Enfermería, cabe mencionar que estos datos corresponden a *siempre y casi siempre* (tabla y gráfico No.34). Como se mencionó anteriormente se efectuó análisis intragrupo a través del *estadístico no paramétrico T de Wilcoxon* contrastándose ambas materias según turno, respecto al *horario*

fijo para estudiar y su relación con Elementos Básicos de Enfermería los valores fueron de $P=.005$ para el turno matutino y de $P=.001$ para el vespertino.

Otro rubro relevante de esta materia fue la asociación *de horario fijo para estudiar con todo lo necesario (libros, diccionario, calculadora)* observándose valores de $P=.017$ para el turno matutino y de $P=.008$ para el vespertino. Es decir, los alumnos del turno vespertino tienen un horario fijo y cuentan todo lo cuando estudian esta asignatura, más que los del matutino.

En la materia de Enfermería en Salud Pública la asociación *horario y lugar fijo para estudiar* según turno mostró valores de $P=.008$ y de $.001$ para el turno matutino y vespertino, respectivamente. Los datos muestran que los alumnos del turno vespertino tienen un horario fijo para estudiar esta materia al igual que la de Elementos Básicos de Enfermería.

La asociación de *horario fijo para estudiar y si cuenta con lo necesario a la hora de realizar esta actividad (estudio)* en Enfermería en Salud Pública dio valores de $P=.005$ para el turno matutino y de $.007$ para el vespertino. En este rubro los alumnos del turno matutino y vespertino cuentan con lo necesario cuando realizan el estudio de esta asignatura (tabla No 35). Al efectuar análisis intergrupos mediante *el estadístico de prueba no paramétrico U Mann Whitney* para ambas materias y turnos se pudo observar que los valores son similares.

Con el objetivo de evaluar la enseñanza a través de la opinión de los alumnos de las materias de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública se aplicó un cuestionario estructurado de 11 preguntas obteniendo (remítase al anexo no.2 en donde se ubican las

tablas y gráficos correspondientes a éste apartado) los siguientes resultados:

Respecto a la exposición y explicación de los docentes en ambas materias los alumnos refirieron que un 31.3 por ciento (25) de los docentes *siempre* exponen y explican claramente su materia; el 33.8 por ciento (27) mencionaron que *casi siempre*; el 26.3 por ciento (21) *algunas veces* y el 8.8 (7) *rara vez*. Al contratar estas dos materias se precisa que en Enfermería en Salud Pública se ubica el mayor número de respuestas *siempre* con un 35 por ciento (14) en relación al 27.5 por ciento (11) de Elementos Básicos de Enfermería (tabla y gráfico No.36). En relación a la aclaración de dudas a los alumnos por parte de los docentes que imparten estas dos asignaturas el 45 por ciento (36) mencionaron que *siempre* lo efectuaban los docentes; el 27.5 por ciento (22) refirieron *casi siempre*; el 21.3 por ciento (17) *algunas veces* y el 6.3 por ciento (5) mencionó que *rara vez*. De estos últimos se observa que el 60 por ciento se ubica en la materia de Enfermería en Salud Pública. Cabe señalar que las respuestas de *siempre*, *casi siempre* y *algunas veces* son casi homogéneas para ambas materias (tabla y gráfico No.37). Otro rubro es el apoyo a los alumnos en las tareas y trabajo extraclase por parte de los docentes en donde el 36.3 por ciento (29) de los alumnos refirió que *siempre* y *casi siempre* lo realizaban; el 63.7 por ciento (51) mencionó que el docente realizaba esta actividad *algunas veces*, *rara vez* y *nunca*. Es importante señalar que en la opción *algunas veces* se ubicó el 40 por ciento (16) en la materia de Elementos Básicos de Enfermería en relación con el 27.5 por ciento (11) de Enfermería en Salud Pública. Otro dato relevante es la opción *nunca* donde el mayor porcentaje 25 por ciento (10) alumnos se ubicó en Enfermería en Salud Pública en relación con el 12.5 por ciento (5) de Elementos Básicos de Enfermería.(tabla y grafico No.38). Otro elemento que se investigó fue el referente a *la aceptación de la opinión de los alumnos por el docente en relación a su materia*, en donde se observó

que el 67.6 por ciento (54) mencionó que *siempre y casi siempre* el docente acepta su opinión; en la materia donde la aceptación fue mayor es la de Elementos Básicos de Enfermería con un 72.5 por ciento (29) de alumnos que respondieron *siempre y casi siempre* y en Enfermería en Salud Pública con un 62.5 por ciento para los mismos rubros (tabla y gráfico No.39). En relación a fomentar el dialogo, la reflexión y el debate sobre los temas vistos en la clase por parte del docente el 75 por ciento (56) de alumnos mencionó *siempre y casi siempre* los docentes lo realizaban y el 20 por ciento (16) refirió que *algunas veces* los profesores fomentaban estos aspectos que son importantes para el aprendizaje (tabla y gráfico No. 40). Otros datos relevantes fueron con respecto al ambiente de comunicación y respeto profesores-alumnos en donde el 86.3 por ciento (79) de los alumnos mencionó que existía un ambiente favorable y de respeto *siempre y casi siempre*. Estos rubros son similares para ambas materias, Elementos Básicos de Enfermería 87.5 por ciento (35) y Enfermería en Salud Pública 85 por ciento (34) alumnos (tabla y gráfica No.41). Respecto a la información oportuna de los resultados de trabajos asignados por el docente a los alumnos se puede observar que el 25 por ciento (20) mencionaron que *siempre* los docentes realizaban esta actividad en forma oportuna; el 28.8 por ciento (23) *casi siempre*; el 26.3 por ciento (21) *algunas veces*; el 6.3 por ciento (5) *rara vez* (tabla y gráfica No. 42). Sobre *las técnicas de enseñanza* más utilizadas por los docentes que imparten ambas materias se precisa que el 76.3 por ciento (61) alumnos refirieron que es la *exposición*; el 12.5 por ciento (10) de alumnos mencionó que la discusión dirigida y el 11.3 por ciento (9) refirieron otras técnicas (tabla y gráfico No.43). Respecto a los *recursos didácticos mas empleados por los docentes* el 85 por ciento (68) refirió que era el *pizarrón*; el 7.5 por ciento (6) de los alumnos mencionaron el retroproyector y el 7.5 por ciento (6) refirió que el cañón (tabla y gráfico No. 44).

Otro aspecto es la *retroalimentación por los docentes sobre los problemas detectados en las evaluaciones en ambas materias en donde el 53.8 por ciento (43) de alumnos mencionó que siempre y casi siempre existía la retroalimentación por los profesores; el 26.3 por ciento (21) refirió que algunas veces; el 12.5 por ciento (10) mencionaron rara vez y el 7.5 por ciento (6) respondió que nunca* (tabla y gráfico No. 45). También se indagó sobre el *tipo de exámenes que aplica el docente para evaluar las dos materias* objeto de estudio en donde 12.5 por ciento (10) de los alumnos refirió que los realizaban de preguntas abiertas; el 18.8 por ciento (15) de alumnos contestaron que de preguntas cerradas y el 68.8 por ciento (55) mencionó que combinados, es decir, preguntas abiertas y cerradas (tabla y gráfico No. 46). Al efectuar el análisis intragrupo y asociar las preguntas a través del *estadístico no paramétrico T de Wilcoxon* para ambas materias por turno se observan los siguientes resultados:

Al asociar en la materia *Elementos Básicos de Enfermería* las preguntas de *aclaración de dudas sobre la materia por el docente y el profesor expone y explica claramente su materia* se observaron valores $Z=-1.895$ y de $P=0.58$ para el turno matutino; para el turno vespertino los valores fueron de $Z=-3.384$ y de $P=.001$ se observa que en el turno vespertino existe una mayor incongruencia entre la aclaración de dudas y lo que el profesor expone y explica de su materia.

Otro rubro fue la relación de el *docente propicia un ambiente favorable de comunicación y respeto y el docente toma en cuenta la opinión de los alumnos* obteniendo valores de $Z=-1.137$ y de $P=.256$ para el turno matutino y de $Z=-2.112$ y de $P=.035$ para el vespertino. Se precisa que en el turno matutino los docentes tienen dificultad para propiciar un ambiente favorable de comunicación, además de no tomar en algunos casos la cuenta la opinión de los alumnos.

En relación a *docente y retroalimentación sobre problemas detectado en la evaluación y el docente fomenta el dialogo, la reflexión y el debate* se tienen resultados de $Z=-.997$ y de $P=.319$ para el turno matutino y de $Z=-2.302$ y de $P=.021$ para el vespertino. Nuevamente en el turno matutino los docentes presentan mayores inconsistencias en la enseñanza.

Otro aspecto indagado fue: *la relación recursos didácticos mas utilizados por los docentes y la técnica de enseñanza más empleada por éstos*, encontrando valores de $Z=-2.400$ y de $P=.016$ para el turno matutino y de $Z=-1.732$ y de $P=.083$ para el vespertino. En este rubro se observó que en el turno vespertino los profesores no emplean recursos didácticos acordes a la técnica de enseñanza.

Por lo que respecta a la materia de *Enfermería en Salud Pública* se observó mayor significancia estadística en las diversas opciones como:

La técnica de enseñanza utilizada por los docentes y su relación con los docente exponen y explican claramente, se tienen valores de $Z=-1.425$ y de $P=.154$ para el turno matutino y de $Z=-2.264$ y de $P=.024$ para el vespertino. En esta materia se precisa que la técnica de enseñanza de los docentes no es acorde con lo que exponen y explican, en el turno matutino.

Otro aspecto fue la relación *el docente apoya en tareas y trabajos extraclase y el docente aclara las dudas a cerca de su materia*, obteniendo valores de $Z=-2.379$ y de $P=.017$ para el turno matutino y de $Z=-3.570$ y de $P=.000$ para el vespertino. En este apartado se refleja que no existe problema en ambos turnos.

Respecto a *el docente propicia un ambiente favorable de comunicación y respeto y el docente toma en cuenta la opinión de los alumnos* se obtuvieron valores de $Z=-2.292$ y de $P=.022$ para el turno matutino y de

Z=-1.303 y de P= .193 para el vespertino. Los docentes del turno vespertino no propician un ambiente favorable de comunicación y respeto, además de no tomar en cuenta la opinión de los alumnos en relación a su materia.

Otras cuestiones relevantes es la *retroalimentación de los docentes a los alumnos sobre los problemas detectados en la evaluación y los docentes fomentan el dialogo, la reflexión y el debate* con valores de Z=-.997 y P=.319 y de Z=-2.302 y P=.021 para el turno matutino y vespertino respectivamente. En este rubro se precisa que en el turno matutino, los docentes no fomentan la retroalimentación sobre problemas detectados en la evaluación, además no se fomenta el diálogo, la reflexión y el debate.

Por lo que respecta a los *recursos didácticos mas utilizados por los docente y la técnica de enseñanza* más utilizada por éstos, se obtuvieron valores de Z=-2.400 y P=.016 para el matutino y de Z=-1.732 y de P=.083 para el vespertino .Existe incongruencia entre recursos didácticos y técnica de enseñanza por los docentes del turno vespertino

Se realizó un *análisis no paramétrico intergrupo a través del estadístico U de Mann Whitney* por materia y turno no encontrando significancia estadística para Elementos Básicos de Enfermería y significancia estadística para Enfermería en Salud Pública en las preguntas de: *el docente toma en cuenta la opinión de los alumnos* con valores de P=.039; *el docente fomenta el dialogo, la reflexión y el debate* con P=.021 y *la técnica más utilizada por el docente* con un valor de P=.021 (tabla No 47) Con estos datos podemos inferir que existe una problemática mas acentuada en la materia de Enfermería en Salud Pública.

Para evaluar *la enseñanza y el aprendizaje a través de los profesores* se realizó una *entrevista a estos al término de la clase con el apoyo de una guía semiestructurada*, los docentes se mostraron cooperadores y con disposición durante el desarrollo de esta.

En la materia de **Elementos Básicos de Enfermería** se entrevistaron a los cuatro docentes quienes imparten esta asignatura los cuales respondieron de la siguiente manera:

- Tres profesores mencionan que *casi siempre diseñan y diversifican los instrumentos de evaluación* para los alumnos y que están acordes a las *estrategias de enseñanza*.
- La técnica de evaluación más utilizada por los profesores para evaluar el aprendizaje de los alumnos son *la observación y la exploración* por medio de preguntas formuladas durante la clase.
- Los docentes mencionan que el tipo de evaluación que aplican a sus alumnos es la *diagnóstica, formativa y sumativa* y que la técnica más utilizada para la evaluación diagnóstica es el examen escrito.
- La *evaluación formativa de la asignatura de Elementos Básicos de Enfermería* la realizan los docentes durante la clase, a través de preguntas dirigidas, puntualidad, asistencia, actitudes y aptitudes, teoría y práctica y devolución de procedimientos.
- La *evaluación sumativa se efectúa mediante*: exámenes y trabajos, participación en clase, productos de aprendizaje, exposiciones, asistencia y disposición.
- La estructura más empleada por los profesores en los exámenes escritos son: las preguntas de opción múltiple y la de preguntas estructuradas por baterías.

- Los profesores *mencionan que algunas veces y/o nunca revisan conjuntamente con el grupo el examen escrito antes de aplicarlo*, es decir, no verifican la claridad de las preguntas.
- Además de los *conocimientos los profesores evalúan en los alumnos aspectos como: orden, disciplina, esfuerzo, dedicación, asistencia, cumplimiento, permanencia, actitudes e interés*.
- Los profesores *rara vez y/o nunca propician la autoevaluación de los alumnos durante el desarrollo de su materia*.
- La *coevaluación no es practicada por los docentes cuando imparten la materia de Elementos Básicos de Enfermería*. El 50 por ciento de los docentes comenta que no realizan la evaluación de la propia evaluación.
- Es importante señalar que tres profesores respondieron que *la evaluación está acorde con los objetivos planteados en el programa de la asignatura* y que dicha evaluación es continua y permanente.
- La mitad de los docentes menciona que el resultado de las evaluaciones escritas que realizan a los alumnos son comunicadas a éstos oportunamente.
- Tres de cuatro docentes dicen que *las evaluaciones escritas las revisan conjuntamente con los discentes, con el fin de retroalimentar el aprendizaje*.
- La mitad de los profesores comenta que casi siempre efectúa la *evaluación global con los alumnos, verificando el logro de objetivos*. La otra mitad contestó que nunca la realiza.
- Dos de cuatro docentes, *consideran que no tienen los elementos básicos – pedagógicos para efectuar una evaluación holística y globalizadora*.

En la materia de *Enfermería en Salud Pública* las respuestas de los profesores son similares y/o casi iguales a la de Elementos Básicos de Enfermería por lo que únicamente se mencionan las que fueron diferentes, tales como:

- El tipo de *evaluación* que realizan los docentes en la materia de *Enfermería en Salud Pública* es la *formativa y sumativa*, sin embargo, mencionaron que no efectúan la evaluación sumativa porque no tienen diseñado instrumentos para este fin. Asimismo, refirieron que no practican a los alumnos la evaluación diagnóstica.
- Los profesores manifestaron que el tipo de estructura del *examen escrito* que más utilizan es el de *preguntas cerradas y abiertas*.
- Además de las aptitudes, los docentes manifestaron que evalúan en los alumnos las habilidades y actitudes.
- Es importante mencionar que en esta materia los profesores *señalaron que practican algunas veces la autoevaluación y la coevaluación con los alumnos*, los docentes refieren que el resultado de las evaluaciones escritas es comunicado oportunamente a los alumnos.

CAPITULO IV DISCUSIÓN

En este capítulo se realiza una contrastación de los sustentos teóricos y los resultados, tomando como ejes los referentes empíricos, la teoría, las categorías, indicadores y subindicadores que conforman este trabajo.

La contrastación de los referentes empíricos de la planeación didáctica y el análisis documental de la asignatura teórica de Elementos Básicos de Enfermería muestra que está estructurada a partir de los conocimientos y experiencias de los profesores, ya que en la Facultad de Enfermería se carece de programas sintéticos, es decir no tiene un sustento teórico metodológico y ni como referente un estudio de factibilidad. Los objetivos son difíciles de alcanzar y algunos están redactados para lograr aptitudes manuales.

Este programa contempla la metodología de trabajo desde dos vertientes: la primera referente a técnicas didácticas, las cuales están mezcladas con actividades de tipo práctico intra y extra clase: *técnicas didácticas, prácticas de laboratorio, visitas comunitarias y prácticas hospitalarias*. La segunda vertiente es general; no precisa cómo se desarrollará la enseñanza y el aprendizaje, menciona la participación del alumno y del docente de una manera global, lo cual no permite conocer el papel de cada uno de los actores del proceso de enseñanza - aprendizaje. *Los contenidos no están estructurados por temas y subtemas lo que no permite identificar uno del otro*. Son poco claros y en algunos casos no se explicita el vocabulario técnico de enfermería. *En las actividades de aprendizaje se observó que no existe claridad, no se definen con precisión las actividades a desarrollar y quien (es) y cuándo se realizarán*. Además no tienen una secuencia lógica (por ejemplo, que parta de lo deductivo a lo inductivo) ya que son alumnos de primer año y no están familiarizados

con el saber, hacer y ser de la Enfermería. *No se contemplan contenidos declarativos* que le permitan al alumno la construcción de su aprendizaje a partir de conceptos, principios y explicaciones; *procedimentales*, que le proporcionen al alumno habilidades cognitivas y manuales para el aprendizaje y *actitudinales* que favorezcan los aspectos afectivos y conductuales de los alumnos.

Los criterios de evaluación y acreditación son poco claros, no se diferencian unos de otros, es decir, no se contempla con precisión cómo y con qué parámetros se realizará la evaluación y cómo los alumnos acreditarán el programa de esta materia. Es un programa teórico y sin embargo se toman aspectos prácticos para evaluar y acreditar la asignatura. Es importante señalar que el programa analizado no contempla a la evaluación como un proceso continuo y permanente.

Otro aspecto es la bibliografía la cual en un 80 por ciento no es de los últimos cinco años, si bien es cierto que existen libros básicos de fechas no recientes que están vigentes también es claro se debe actualizar la bibliografía de acuerdo a los avances de la profesión, de la medicina y la tecnología. En el diseño del programa de Elementos Básicos de Enfermería participan los docentes que la imparten; se estructuran en academia por asignatura y toman como referencias los resultados del año anterior, los programas vigentes, del sector salud y las políticas educativas nacionales y estatales. Sin embargo no se realiza un análisis de estos documentos con la finalidad de verificar cuáles contenidos les permiten a los alumnos integrar los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos que se requieren para un aprendizaje significativo. Aunado a lo anterior se tiene una antología por materia que contiene en su totalidad los contenidos del programa dando como producto de consulta

un documento voluminoso, antipedagógico, con material innecesario para los alumnos.

La contrastación **de los referentes empíricos de la planeación didáctica y el análisis documental de Enfermería en Salud Pública** muestra que *los objetivos plasmados son en algunos casos difíciles de lograr, están mezclados aspectos teóricos y prácticos. Están estructurados para medir conductas en los alumnos. Así mismo prevalece el enciclopedismo ya que se tienen programados 22 contenidos extensos para abordarse en un tiempo corto (45 horas), lo cual no permite el análisis y la reflexión de los mismos.*

Las actividades de aprendizaje son congruentes con los objetivos, sin embargo, son de corte conductual, no se observan estrategias de aprendizaje que le permitan al alumno construir su propio aprendizaje. Los contenidos no están estructurados de acuerdo a saberes declarativos, procedimentales y actitudinales.

En lo referente a *la evaluación y acreditación se observa que no están claras, no se diferencian una de la otra, pareciera que son iguales ya que se utilizan los mismos parámetros para las dos.*

El material de apoyo (antología) es voluminoso, con contenidos innecesarios para el alumno.

Al contrastar la teoría con el análisis documental de los programas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública se precisa:

1. De acuerdo con Díaz Barriga (2005, p. 55) en las dos asignaturas no se identificó en forma global el proyecto educativo del que forman parte.

2. *La planeación didáctica de las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública provienen del paradigma conductista ya que tienen como base una programación instruccional, proporcionan contenidos e informaciones a los alumnos para que éstos las reproduzcan.*
3. *Los objetivos están redactados de tal manera que se puedan conseguir y evaluar. Los objetivos mencionan conductas. Éstos parten de uno general y varios específicos, lo que propicia la fragmentación del conocimiento y el reduccionismo.*
4. Según Ontoria (2006, p.26) en este tipo de enseñanza el profesor es quién educa, piensa, selecciona los contenidos. Los alumnos son pasivos, receptivos y memorísticos.
5. Los contenidos son los ejes rectores de estas materias, en torno a ellos giran los objetivos y algunas actividades de aprendizaje, las cuales no son claras y precisas.
6. Los contenidos no están relacionados según jerarquías, es decir, no se identifican el grado de importancia de algunos de ellos y la subordinación de otros.
7. Es importante señalar que según Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) citados por Díaz Barriga y Hernández Rojas, (2002, p.52) con los cuales se coincide, mencionan que los currículos escolares se agrupan en tres áreas básicas como: conocimientos declarativos que corresponde a "saber que", procedimentales que se refieren a "saber hacer" y actitudinales que es "saber ser", los cuales no están plasmados en estos dos programas. *Lo anterior se pudo constatar ya que en ningún programa de los analizados se contemplan estrategias que permitan a los*

alumnos desarrollar estos saberes. Las estrategias que proponen diversos teóricos del currículo entre ellos Díaz Barriga y Hernández Rojas son: elaboración de mapas y redes conceptuales, elaboración de ensayos y resúmenes entre otros.

8. El no contemplar saberes teóricos, heurísticos y axiológicos conlleva a los alumnos a un aprendizaje de tipo factual el cual se obtiene por asimilación literal, poco importan los conocimientos previos.
9. Freiberg y Driscoll, citados en Johnson (2003 p.23) con los que se coincide mencionan que los planes inteligentes permiten a los maestros incorporar nuevas estrategias de enseñanza, por lo anterior es importante que el docente planifique su clase y tome en cuenta elementos como: los objetivos, los cuales deben describir lo que los alumnos son capaces de conocer y hacer como resultado de la enseñanza. Así mismo refieren que los programas deben llevar una introducción, información, actitud, cierre y revisión. Estos elementos no se contemplan en los programas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública.
10. El programa es un instrumento de comunicación entre docentes y alumnos, en el cual se precisa el rol del docente y del alumno, las relaciones y actitudes que asumen ambos, aspectos no plasmados en las materias analizadas.
11. Al contrastar los programas objeto de estudio con lo que menciona Quesada R. (2006, p.28) se precisa que no son compatibles diversos aspectos entre ellos los objetivos, los contenidos y las funciones de los docentes y alumnos. Esta autora refiere que éstos deben tener un orden lógico,

psicológico y pedagógico, lo cual no se contempla en las dos materias analizadas.

12. También es importante señalar que lo aprendido por los alumnos sea significativo y lo incorporen en su saber, hacer y ser a través de su vida.
13. Otros aspectos en los *programas analizados fue la conjunción que se hace de evaluación y acreditación que son dos aspectos diferentes y sin embargo pareciera que son iguales en la materia de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública*. Al respecto Díaz Barriga, A. (2005, p.138) refiere que es importante distinguir una de otra, ya que la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático, continuo y permanente, que se explicita en la planeación didáctica. La acreditación se refiere a la constatación de ciertos resultados de aprendizaje previstos en el programa del docente.
14. De esta contrastación se puede concluir que en las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública *el aprendizaje de los alumnos es lo menos importante, lo más importante es el programa* y éste es común y uniforme para todos. ¡Y todos tienen que examinarse y aprobar el mismo programa!

El análisis de la planeación didáctica nos permite precisar que la planeación y ejecución de los programas de estudio constituyen uno de los conflictos más actuales en la educación especialmente en el ámbito de la educación superior y por ende en la Licenciatura en Enfermería. La planeación didáctica con enfoque en los contenidos es la más tradicional en el currículo de Enfermería.

La planeación didáctica de las asignaturas de *Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública* proviene del *paradigma conductista* ya que en éstos se especifican los resultados esperados en los alumnos, tienen una declaración de objetivos generales, específicos y operativos del aprendizaje. Las actividades plasmadas en estos programas son medios para conseguir los objetivos operativos que indican conductas observables, medibles y cuantificables. Lo anterior difiere con lo que menciona Quesada Rocío (2006, p.28) quien dice que en la planeación didáctica se deben precisar los objetivos los cuales describen *el aprendizaje que se desea lograr en los alumnos, el resultado deseado de la enseñanza.*

Díaz Barriga, A. (2005, p. 55) refiere que los programas son orientaciones globales, se busca que el docente o el grupo de profesores pueda acceder a un conjunto de propuestas e interpretaciones sobre un programa en común, como ocurre actualmente en la Facultad de Enfermería en donde los programas son estructurados en academias por asignatura, en donde los docentes debaten y construyen su propia propuesta.

Los programas elaborados por los docentes permiten orientar el trabajo de una escuela. *Estos programas, son una interpretación del planteamiento sintético del plan de estudio de la Facultad. Pero como ya se mencionó, no existen programas rectores de las asignaturas*

enmanados del plan de estudios, éstos se elaboran y/o actualizan en academias a partir de las experiencias de los docentes.

Estamos de acuerdo con Ausubel, citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002, p.39) quienes mencionan que los contenidos curriculares se deben diferenciar de manera progresiva y deductiva es decir, partir de lo general a lo específico, de conceptos supraordinados a subordinados, de información simple a compleja y al mismo tiempo establecer las relaciones entre los contenidos del mismo nivel a los que llamó conceptos coordinados y de esta manera facilitar la mediación integradora. Estos aspectos que refiere Ausubel no están presentes en las dos materias analizadas. Cabe mencionar que el tema de los contenidos ha sido controversial en el campo educativo: ya que, por un lado, para ciertas perspectivas educativas eran fundamentales y los elementos más importantes del proceso educativo. Así la enseñanza tradicional les daba tal prioridad que dejaba fuera a los actores cruciales de la enseñanza y el aprendizaje, es decir a los profesores y alumnos.

Por otra parte para las posturas radicales del cognocitvismo, los contenidos se consideran secundarios ya que el proceso mental es lo más importante y los contenidos sólo son un medio para alcanzar un proceso cognitivo superior. Sin embargo los dos aspectos son complementarios ya que por un lado se reconoce el valor intrínseco y la incorporación de los contenidos como metas educativas socialmente apreciadas, pero por otra parte, resalta la relevancia de fomentar el uso de mecanismos mentales, ya que éstos no funcionan en el vacío sino con ciertos contenidos específicos.

Cabe señalar que los tipos de contenidos que deben estar presentes en una planeación didáctica son:

Contenidos declarativos, se refieren a conceptos, hechos y principios.
Es el saber acerca de...

Contenidos procedimentales, se refieren al saber instrumental que comprende la ejecución de habilidades, estrategias, técnicas o métodos.
Es el saber hacer.

Contenidos actitudinales, implican los saberes y comportamientos afectivo-sociales. *Es el saber ser.*

De los tres contenidos en la planeación de las materias analizadas, prevalece los de tipo conceptual.

Otro rubro en que se tiene que profundizar es lo referente a *las estrategias de enseñanza del docente y de aprendizaje de los alumnos, los cuales tienen que explicitarse en la planeación didáctica, de tal forma que realmente los alumnos logren un aprendizaje significativo.*

La evaluación desde el enfoque constructivista se realiza a través de evaluar el aprendizaje de los contenidos declarativos de tipo conceptual, es decir mediante técnicas complejas como la elaboración de ensayos monográficos, mapas conceptuales, redes semánticas entre otros.

Los contenidos procedimentales se evalúan mediante técnicas como la observación, listas de verificación, sistemas de registro. La evaluación es de corte cualitativo.

Existen aproximaciones para la evaluación de las actitudes:

- ❖ Espontánea: autoevaluación realizada por el alumno: técnica de auto - reporte.
- ❖ Modificada: actitudes evaluadas por el profesor; listas de cotejo, escalas, observación participante que utiliza registros como anecdóticos, o por medio de categorías preestablecidas.

Cabe mencionar señalar que este tipo de evaluación no se contempla en los programas objeto de estudio.

Al contrastar los **referentes empíricos y las estrategias de enseñanza** que utilizan los docentes en la materia de **Elementos Básicos de Enfermería** se pudo constatar que los profesores que imparten esta materia tienden al paradigma conductista; no tienen clara la secuencia de estrategias de enseñanza. Se observó que la mayoría de los docentes tienen el programa de la asignatura, sin embargo, no tienen una programación diaria o semanal por temas o subtemas a abordar, de tal forma que los alumnos analicen los objetivos que se quieren lograr y conozcan, estudien e investiguen los contenidos y con elementos teóricos-científicos participen en el desarrollo de la clase. *Es decir, se observó que los docentes no utilizan estrategias de enseñanza al inicio de la clase, no preparan a los alumnos para el aprendizaje.* Algunos docentes no retoman los conceptos visto un día anterior y no dejan tareas a los alumnos lo que propicia que no se fomente el aprendizaje y no conozcan el avance, fortalezas y debilidades de los alumnos, es decir, algunos profesores no promueven el aprendizaje. Lo anterior se constató durante el tiempo en que la investigadora permaneció en las clases.

Otro aspecto importante es que algunos profesores no dominan la asignatura que imparten de tal forma que no pueden, de manera precisa y técnica, aclarar las dudas de los alumnos, se concretan a responder con cuestiones vagas y superficiales. Durante el desarrollo de la clase se constató que los profesores no utilizan estrategias de enseñanza que le permitan a los alumnos ubicar la información principal del tema y estructuren y organicen las ideas importantes, únicamente los profesores les preguntan a los alumnos ¿tienen dudas? Sin

embargo, a pesar de que los docentes no cuentan con estas herramientas, los alumnos en su mayoría se mantienen atentos, lo que muestra el interés de éstos hacia la materia y el aprendizaje de la misma ya que es fundamental para la profesión de Enfermería (este último aspecto se constató en la primera observación que se realizó al inicio de la materia). En la segunda observación que se efectuó al final de la materia el comportamiento de los alumnos fue diferente, observándose alumnos cansados, aburridos, desinteresados. Otro aspecto a *destacar es la insuficiente participación de los alumnos, no cuestionan al docente, no tienen dudas, se limitan a responder las preguntas, lo cual puede deberse a la falta de estrategias de enseñanza, falta de motivación docente- alumno o que los profesores no toman en cuenta factores personales, sociales y emocionales que limitan al estudiante durante la clase.*

Las estrategias de enseñanza más empleadas por los docentes en clase son la exposición y los recursos didácticos, el pizarrón y el retroproyector. Lo que indica una carencia de técnicas didácticas por parte de algunos docentes, si bien es cierto que la exposición es útil, también existen técnicas y estrategias que pueden utilizar desde el inicio hasta el final de la clase. Todas las aulas de la Facultad están equipadas con auxiliares didácticos como: cañón, DVD, televisión y videocasetera. Estos recursos didácticos que se tienen no fueron utilizados ninguna vez durante las observaciones; los docentes se limitaron a emplear el pizarrón, que es un buen recurso si es bien utilizado, sin embargo, con los adelantos de la tecnología con que cuenta la Facultad se facilitaría el aprendizaje de los alumnos. El material de apoyo empleado por los docentes muestra faltas de ortografía, así mismo sucede con los alumnos cuando exponen.

Con lo anteriormente expuesto se puede concluir que *los docentes no utilizan las estrategias preinstruccionales (inicio), coinstruccionales durante la clase (coinstruccionales) y al final de la clase (posinstruccionales).*

Al contrastar los **referentes empíricos y las estrategias de enseñanza** que utilizan los docentes en la materia **Enfermería en Salud Pública** de se pudo *constatar* que durante la clase se presentaron las mismas situaciones que en la de Elementos Básicos de Enfermería, sin embargo, es importante mencionar algunos elementos importantes detectados en Enfermería en Salud Pública como:

1. Algunas veces los docentes exponen un tema el cual es improvisado, sin congruencia y secuencia. *En la mayoría de las clases los temas son expuestos por los alumnos sin ninguna planeación didáctica.* En este rubro se hace una reflexión "con qué elementos teóricos- metodológicos del proceso de enseñanza - aprendizaje los alumnos imparten clase, si los docentes carecen de ellos". ¿cuál enseñanza y qué aprendizaje?
2. También en esta asignatura se observó *que un docente no emplea términos técnicos de enfermería* y por lo tanto al acudir a las instituciones de salud algunos alumnos no emplearán el vocabulario técnico- médico.
3. Existe insuficiente motivación por parte de los docentes, lo que propicia el sueño y abandono de clases por parte de algunos alumnos.

Después de las observaciones se les *solicitó a los docentes que respondieran a un cuestionario sobre estrategias de enseñanza con la*

finalidad de contrastar lo observado. Se corroboró que los profesores desconocían en su mayoría cuáles eran y como utilizar las diferentes estrategias de enseñanza. También se comprobó que la técnica más utilizada era la exposición y el recurso didáctico el pizarrón.

La contrastación teoría y resultados de ambas materias en relación a las estrategias de enseñanza permite que se haga una reflexión con lo que dicen Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002, p. 143) los cuales mencionan que es en el aula donde se efectúa una construcción conjunta entre docente y alumnos, en donde el profesor puede utilizar estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje significativo, y que para ello los docentes tienen que aplicarlas al inicio, durante el desarrollo y al final de la clase. Por lo anterior tanto, hay que tomar en consideración las características personales de los alumnos, el tipo de conocimientos previos y el nivel de desarrollo cognitivo. Durante el proceso de observación que realizó la investigadora en las clases de ***Elemento Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública*** se pudo verificar que los profesores que las imparten desconocen lo anteriormente expuesto. *Los docentes al inicio de clase no preparan a los alumnos en relación a qué y cómo van a aprender, no inciden en la activación de conocimientos y experiencias previas, algunos se limitan pasar lista de asistencia y otros ni se enteran quienes asisten a clase. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002, p. 143) los docentes al empezar la clase deben generar estrategias preinstruccionales como: los objetivos que precisan condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje.*

Las clases se desarrollan sin programación específica, se abordan los temas sin tomar en cuenta las estrategias que apoyen los contenidos curriculares. En ocasiones se tratan de secuenciar contenidos y con base en éstos se programan algunas actividades de aprendizaje, pero

asistemáticamente y sin rigor alguno. Es decir, *no se utilizan estrategias coinstruccionales que les permitan a los alumnos una mejor codificación y conceptualización de los contenidos, así como organizar, estructurar e interrelacionar ideas importantes.* En el caso de las dos materias la forma de trabajo que predominó durante las clases fue la exposición por parte de los docentes y en un grupo prevaleció el trabajo en equipo. En este último caso el papel del docente se limitó a la aclaración de dudas, en forma vaga, ejemplificó algunos aspectos sin realmente llegar a la analogía. *Al término de la clase los profesores no emplearon estrategias posinstruccionales que permitieran a los alumnos una visión sintética e integradora* como: resúmenes finales, organizadores gráficos entre otros. Los docentes se limitaron a comentar a los alumnos que estudiaran, no se les dejó alguna actividad de aprendizaje extra aula. Sumado a lo anterior se verificó, a través de un cuestionario aplicado a los docentes al término de la asignatura, que éstos desconocían las estrategias de enseñanza que deberían emplear al inicio, durante y al final de clase. Cabe mencionar que lo observado corresponde a los planteamientos del cuestionario, es decir, existe congruencia entre la verificación y las respuestas de los docentes.

Por lo anterior que respecta a la contrastación de los resultados y la teoría en la relación docente- alumno se verificó que la mayoría de los docentes (3) fomentan la relación afectiva docente- alumnos en las dos materias objeto de estudio. Reconducen el proceso de enseñanza tomando en cuenta la opinión de los alumnos.

De acuerdo con Ferreiro (2003, p. 67) para fomentar el aprendizaje de los alumnos además de las estrategias de enseñanza se requiere que el docente promueva en el aula un entorno de seguridad, respeto y confianza, lo cual se logra cuando el profesor llama por su nombre al alumno, lo saluda, lo escucha, trata de comprenderlo entre otros

aspectos. Estos rubros se observaron en la mayoría de *los profesores ya que siempre establecieron un contacto cordial con los alumnos, los llamaron por su nombre, siempre mostraron una actitud tranquila y paciente con los estudiantes.* Si bien la motivación es interna, el profesor debe tener un conocimiento profundo de sus alumnos en relación a sus estilos de aprendizaje, motivos intrínsecos y extrínsecos que los motivan y alientan. Lo anterior no se observó en ningún momento durante el periodo de verificación del proceso de enseñanza, aprendizaje y la relación docente- alumno. Otro rubro que no se observó fue un modelo de clase interactiva, en donde la relación docente-alumno y alumno-alumno marcaran la calidad de la enseñanza.

Al efectuar el análisis del indicador relación docente- alumno se precisa que uno de los factores psicoeducativos que más influye en el aprendizaje es la motivación, la cual conlleva una complicada interrelación de diversos componentes cognitivos, afectivos, sociales y académicos que tienen que ver con las actuaciones de docentes y alumnos.

La motivación se hace presente en el aula mediante diversos aspectos como: el lenguaje y los patrones de interacción entre profesor y alumnos entre otros.

En relación a las ***actitudes de los alumnos y la contrastación teoría y resultados*** muestra que durante la primera observación realizada se verificó que un grupo de alumnos que reciben la clase de *Elementos Básicos de Enfermería se mantuvo atento y participativo, en cambio, otro grupo de alumnos permaneció distraído y comiendo.* En una sección los alumnos expusieron los temas asignados por el profesor, el cual se mantuvo pasivo, aclaró algunas dudas en forma vaga lo que

propicio entre otros factores aburrimiento y que los alumnos se salieran de clase.

De acuerdo con Cooper (1999) citado en Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002, p.3) se identifican algunas áreas generales de competencia docente, acordes con la idea de que éste apoya al alumno a construir el conocimiento, a crecer como persona y a ubicarse como actor crítico de su entorno. Estas competencias son:

1. Tener conocimiento teórico amplio y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano.
2. Contar con valores y actitudes que fomenten el aprendizaje del alumno y las relaciones humanas auténticas.
3. Dominio de los contenidos o materias que imparte.
4. Dominio de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje de los alumnos y la hagan motivante. Estas competencias que señala Cooper no se reflejaron en tres de los docentes objeto de estudio, lo que se reflejó en actitudes de los alumnos poco favorables para el aprendizaje. *Estas actitudes fueron: estar distraídos, comer durante la clase, dormirse y otras más. En la segunda observación la problemática se acentuó con dos grupos ya que la mayoría de los alumnos adoptaron actitudes no favorables como: platicar, verse en el espejo, dormirse, salirse de la clase y pasividad.*

Referente a **la enseñanza y las actitudes de los alumnos** se observó en la mayoría de los docentes que imparten las asignaturas de *Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública* *tratan de manera atenta y amable a los alumnos, sin embargo, se puede afirmar que no existe interés de algunos docentes por los alumnos como personas, ya no se involucran con la problemática de éstos, no fomentan el desarrollo de sus potencialidades, la creatividad y la imaginación, lo que se traduce con actitudes de apatía, aburrimiento,*

desgano, intolerancia, entre otros aspectos. Lo anteriormente expuesto permite identificar el porqué de ciertas actitudes de los alumnos, si bien es cierto que no todo depende del docente, sí es vital su intervención para modificar y fortalecer actitudes en los alumnos que favorezcan el aprendizaje.

Al contrastar la teoría con los resultados de las condiciones sociodemográficas de los alumnos del primer año de la Carrera de Licenciatura en Enfermería se puede precisar que *la mayoría de los alumnos son del Estado de Michoacán y su lugar de procedencia es el área urbana, sin embargo, un porcentaje significativo procede de otros estados: Guerrero, Oaxaca, Chiapas y el Estado de México y en su mayoría provienen del área rural.* De acuerdo con Izquierdo (2004, p.60) los factores de tipo ambiental influyen en el aprendizaje.

Otro factor que está relacionado con el estudio es el trabajo, observándose que una parte *significativa de los alumnos estudian y trabajan, lo anterior según afirman los alumnos, es debido a que no cuentan con recursos económicos suficientes para cubrir sus necesidades básicas* como : alimentación, vivienda, vestido y recreación etcétera. Esto nos lleva a *inferir que los alumnos no dedican tiempo suficiente para estudiar, aunado a una alimentación inadecuada en calidad, carencia de estrategias cognitivas y metacognitivas para su aprendizaje.* Por lo anterior nos atrevemos a afirmar que estos estudiantes no experimentan un aprendizaje significativo de manera regular. La mayoría de los *alumnos mencionó que no tenían problemas de salud físicos y mentales corroborados por el médico.* Es decir, todos los alumnos objeto de estudio gozan de "óptima "salud física y mental.

Aduna y Márquez (2004, p.7) refieren que el ambiente familiar social y el ambiente escolar social influyen de manera significativa en el

aprendizaje. *La mayoría de los alumnos mencionó que tenía apoyo moral de su familia y el reconocimiento de sus profesores* Esta última situación nunca se observó durante el proceso de la investigación. Así mismo mencionaron que sus relaciones docente- alumno eran afectivas y también con sus compañeros, como se refirió anteriormente, en las clases de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública las relación docente- alumno y alumno-alumno son cordiales y afectivas.

El indicador de los factores sociodemográficos que influyen en el aprendizaje de los alumnos son de dos tipos: los factores individuales en los que se encuentran la salud física y mental y los ambientales, los cuales están relacionados con aspectos sociales, económicos, culturales y educativos.

La enseñanza y los factores sociodemográficos influyen en el aprendizaje de los alumnos, aspectos que los docentes deben tomar en cuenta durante en el proceso educativo ya que los *alumnos provienen de diferentes lugares de del país, de zonas urbanas, semiurbanas y rurales, niveles socioeconómicos diferentes, culturas diferentes. La formación no debe ser igual para todos, la planeación didáctica no tiene que ser lineal y rígida como están estructuradas las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública.*

Los docentes deben tomar en cuenta estos aspectos para implementar estrategias de enseñanza y ayudar a los alumnos con dificultades de aprendizaje, canalizarlos con los tutores asignados, ser tutor de algunos alumnos y fomentar en ellos estrategias de aprendizaje significativo.

Los referentes empíricos de las estrategias de aprendizaje. En el paradigma humanista se alude que la persona tiene una capacidad innata para el aprendizaje, siempre y cuando lo que va aprender sea algo significativo. El alumno construye su aprendizaje sobre los

problemas percibidos como reales. Lo anterior no se observó en las materias de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública.

En la contrastación teoría y resultados de las estrategias de aprendizaje y de acuerdo con Esteves (2003, p.51) en el aprendizaje se requieren tres aspectos fundamentales: *establecer relaciones entre conocimiento nuevo y conocimiento previo, organizar información y adquirir una serie de estructuras cognitivas y metacognitivas.* Al contrastar el primer fundamento con las respuestas de los alumnos se puede precisar que *la mitad de éstos algunas veces afirman relacionar las dos materias objeto de estudio con otras asignaturas o contenidos similares. También una tercera parte de alumnos utilizan alguna estrategia para recordar aspectos importantes de las materias investigadas. Al asociar técnicas para recordar datos, fechas y estrategias de aprendizaje en la materia de Elementos Básicos de Enfermería y para Enfermería en Salud Pública se precisa que los alumnos del turno matutino son los que más utilizan estas técnicas.*

De acuerdo con Izquierdo (2004, p.60) existen algunos factores que motivan al estudiante a aprender como son: la relación del alumno y su interés por estudiar, métodos activos y actividades variadas, saber estudiar (dominio de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje). Estos factores solamente se identificaron en algunos de los alumnos del primer año de la Carrera de Licenciatura en Enfermería que participaron en la *investigación ya que un tercio de ellos respondió que al preparar sus exámenes no se imaginaban la forma en que les iban a preguntar, no realizaban por escrito algún examen similar y se desvelaban la noche anterior al examen. Los alumnos del turno matutino realizan estas actividades para ambas materias.* De acuerdo con Aduna y Márquez (2004, p.132) los alumnos deben emplear estrategias para los

exámenes y estudiar de acuerdo al tipo de materia que se trate. Además se debe organizar el estudio de forma sistemática. De tal forma que antes del examen sólo se de un repaso general. Es importante mencionar que *más de la mitad de los alumnos respondió que aclaraba sus dudas cuando estudiaba.*

Al asociar las preguntas *aclaración de dudas durante el estudio de Enfermería en Salud Pública y la comprobación de estrategias de aprendizaje* se precisa que en el turno vespertino los alumnos son los que más aclaran sus dudas y comprueban sus estrategias de aprendizaje cuando estudian esta materia. También durante las observaciones se pudo constatar que no *predominó en la clase la interacción docente-alumno, no estaban integradas estrategias de elaboración y organización, predominaron las de recirculación.* Otro aspecto que se pudo observar fue la insuficiente retroalimentación por parte de los docentes de tal forma que se pudiera validar el aprendizaje de los alumnos tal y como lo menciona Negrete (2006, p.24)

El análisis de indicador estrategias de aprendizaje muestra que cada cultura del aprendizaje promueve estrategias y técnicas coherentes con su planteamiento. Las técnicas de estudio como: subrayado, copiar, toma de apuntes entre otros, se han aplicado durante años y aún muchos docentes las mantienen en el aula como únicas; están identificadas con el aprendizaje memorístico. Buscan el refuerzo de la memoria en la adquisición de los conocimientos, sin que la comprensión sea el referente principal. Cabe mencionar señalar que algunas técnicas descritas se observaron durante las clases de las materias objeto de estudio.

La correlación de las estrategias y el aprendizaje permite observar que las estrategias son trascendentes en el aprendizaje significativo y

conducen a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes. También estamos de acuerdo con lo que dice Shuell, citado por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002, p. 46) de las fases del aprendizaje en donde de acuerdo con cada fase las estrategias son diferentes, de tal forma que de una fase inicial el alumno transite a la final. Sin embargo lo que se constató en la observación inicial y al final de cada asignatura es que los alumnos se quedaron en la fase inicial es decir con un aprendizaje verbal, estrategias mnemónicas, no se dio en forma gradual una visión globalizadora del dominio (uso del conocimiento previo y analogía con otro dominio).

Los referentes empíricos precisan que en la metodología de estudio de los alumnos hay que tomar en cuenta las condiciones externas que ayudan a los alumnos en su aprendizaje como: lugar y horario fijo de estudio, material didáctico, planificación del tiempo entre otros rubros.

Al contrastar la teoría y los resultados en relación a la metodología que utilizan los alumnos cuando estudian se puede precisar que más de la mitad de ellos respondió que tienen un lugar fijo para estudiar: solamente cuatro de cada diez alumnos cuando estudia tiene todo lo necesario (libros, diccionarios, notas, calculadora entre otros). De acuerdo con Izquierdo (2004, p.140) para facilitar el aprendizaje del alumno es importante un ambiente familiar adecuado y un espacio físico individual donde estudie, con el mobiliario adecuado (mesa o escritorio, silla, lámpara) y tener al alcance los materiales que va a utilizar.

En relación al tiempo de estudio que dedican a las materias de *Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública*, más

de la mitad respondió que estudian más la asignatura de Enfermería en Salud Pública.

Respecto al horario fijo para el estudio más de la mitad de los alumnos respondió que tienen un horario fijo para la materia de Elementos Básicos de Enfermería y solamente uno de cada cuatro alumnos tiene horario fijo para estudiar la asignatura de Enfermería en Salud Pública. En la materia de Elementos Básicos de Enfermería al asociar las preguntas de horario fijo para estudiar con todo lo necesario (libros, diccionario, calculadora notas entre otros) Los alumnos del turno vespertino refieren tener un horario fijo para estudiar y ellos afirman que cuentan con lo necesario (diccionario, libros, calculadora entre otros materiales). En lo referente a la materia de Enfermería en Salud Pública la asociación de las preguntas antes referidas, permite precisar que los alumnos de ambos turnos tienen un horario fijo para estudiar y cuentan con lo necesario.

Al constatar los resultados de la evaluación del docente por los alumnos con la teoría se puede precisar que los estudiantes mencionaron que más de la mitad de los docentes casi siempre exponen y explican su asignatura y aclaran las dudas de los alumnos; en donde se ubicó el mayor número de respuestas positivas fue en la materia de Enfermería en Salud Pública. *Estas respuestas no coinciden con lo observado por la investigadora, ya que la mitad de los docentes no aclaran las dudas de los alumnos.* Al contrastar estadísticamente las preguntas aclaración de dudas por el docente y el profesor expone y explica claramente su materia se precisa que existe incongruencia entre aclaración de dudas y exposición del docente en la materia de Elementos Básicos de Enfermería en el turno vespertino, lo cual también se constato durante la observación.

Dos docentes contestan las dudas pero no son claros y no dominan la materia de Enfermería en Salud Pública. Por lo que estamos de acuerdo con Gil, Carrascosa, Furió y Martínez, citados en Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002, p.4) sobre las competencias del docente entre las que se encuentran: conocer la asignatura que se enseña, adquirir conocimiento teórico – práctico sobre la enseñanza de la materia.

Otro rubro fue el relacionado con el *apoyo en las tareas y actividades extraclase en donde más de la mitad de los alumnos respondieron que algunas veces y rara vez las realizaban los docentes. Así mismo uno de cada cuatro alumnos respondió que nunca los apoyaban los docentes extraclase sobre todo en la materia de Enfermería en Salud Pública*, respuesta que coincidió con lo observado, ya que durante las ocasiones en que la investigadora estuvo presente en las clases ninguno de los docentes preguntó a los alumnos si requerían apoyo. Al asociar las preguntas *el docente apoya en tareas y trabajos extraclase y el docente aclara las dudas a cerca de su materia*, se precisa que *no existe problema en ambos turnos para la materia de Enfermería en Salud Pública datos que no concuerdan con lo observado por la investigadora y con lo que respondieron los alumnos. De acuerdo con Carrasco (1991, pp.130-131) el docente debe tomar en cuenta las necesidades de los alumnos y en caso necesario estar dispuesto a apoyarlo fuera de la clase, previa concertación de lugar y hora, de tal forma que se estimule el deseo de aprender a través del esfuerzo y la constancia con la guía del docente.*

En relación a la *aceptación por parte del docente de las opiniones de los alumnos durante la clase, más de la mitad de los alumnos mencionaron que los profesores aceptaban las opiniones, datos que coinciden con los de las observaciones de la investigadora*, ya que tres docentes aceptaron las opiniones de los alumnos. Se constató que la

mayoría de los docentes fomentan la relación afectiva docente-alumno. Reconducen el proceso de enseñanza tomando en cuenta la opinión de los alumnos. Sin embargo, algunos docentes que imparten la materia de Enfermería en Salud Pública del turno vespertino no favorecen un clima de cordialidad y respeto y en ocasiones no toman en cuenta la opinión de los alumnos. De acuerdo con Ferreiro (2003, p. 67) para fomentar el aprendizaje de los alumnos además de las estrategias se requiere que el docente promueva en el aula un entorno de seguridad, respeto y confianza.

Referente a fomentar el *diálogo, la reflexión y el debate por el docente, tres cuartas partes de los alumnos* objeto de estudio respondieron que ésta actividad la realizaban los docentes, *datos que no coinciden con las observaciones de la investigadora, ya que se verificaron actitudes pasivas de ambas partes, es decir nunca se dio la reflexión y el debate durante las clases. Al asociar las preguntas la técnica más utilizada por el docente y su relación con los docentes exponen y explican se precisa que existe incongruencia en Enfermería en Salud Pública de turno matutino. Es decir existe incongruencia entre la exposición y explicación.* De acuerdo con Johnson (2003, p. 15) enseñar es intercambiar, compartir, confrontar ideas y mediante estas actividades hacer que el sujeto trascienda los conocimientos adquiridos y genere nuevas estructuras mentales.

Otro aspecto que es importante en *la relación docente- alumno es la comunicación y el respeto por ambas partes.* En este rubro los alumnos respondieron que casi siempre existía comunicación y respeto del docente hacia ellos, *respuestas que concuerdan con lo observado la mayoría de los docentes que participaron en la investigación mostraron respeto y comunicación con los alumnos.* Este rubro también se verificó mediante análisis estadístico *corroborándose que es necesario*

fortalecer la comunicación, el respeto y la opinión de los alumnos en el turno matutino y vespertino para ambas materias. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002 p.9) mencionan que es necesario respetar a los alumnos, sus opiniones y propuestas, evitar imponer en un ejercicio de autoridad sus ideas, perspectivas, opciones profesionales y personales, establecer una buena relación interpersonal con los alumnos, basada en valores como la tolerancia, la convivencia entre otros.

Sobre la *información oportuna de los resultados de los trabajos asignados por el docente*, los alumnos respondieron que *tres de cuatro docentes no realizaban esta actividad, lo cual coincide con lo observado ya durante el tiempo que permaneció la investigadora en las clases, los docentes nunca dejaron trabajos extraula a los alumnos*

Otros dos aspectos fueron *la técnica de enseñanza y los recursos didácticos utilizados por los docentes durante la clase*, concordando con lo observado, las respuestas de los alumnos y los docentes, es decir *la técnica más utilizada es la exposición y el recurso didáctico más empleado es el pizarrón.* Al efectuar la asociación estadística *técnica de la enseñanza y el recurso didáctico* utilizado en ambas materias, se precisa que existe incongruencia entre estos dos, es decir, los profesores del turno vespertino no utilizan los recursos didácticos de acuerdo a técnica de enseñanza en ambas materias.

Otro rubro importante fue la *retroalimentación con respecto a los problemas detectados en la evaluación*, en donde *la mitad de los alumnos respondieron que siempre y casi siempre existía retroalimentación por parte de los docentes.* Al asociar estadísticamente las preguntas *retroalimentación de los docentes a los alumnos sobre los problemas detectados en la evaluación y los docentes fomentan el*

diálogo, la reflexión y el debate se observan inconsistencias en Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública en el turno matutino. Es decir, algunos docentes no fomentan la retroalimentación sobre los problemas detectados en la evaluación aunado al insuficiente diálogo, reflexión y debate durante el desarrollo de la clase. De acuerdo con Espinosa y et al., (2006, p.45) es necesaria *la retroalimentación en forma permanente y continua con la finalidad de detectar deficiencias, errores y logros que presentan los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.* Así mismo, descubrir los fenómenos directos e indirectos que influyen o condicionan el aprendizaje del alumno.

Es importante señalar que más de la mitad de los docentes objeto de estudio realizan exámenes de baterías, es decir, de preguntas estructuradas, abiertas, de correlación, etcétera. Se observa que a nivel superior todavía se realizan exámenes para otorgar una calificación al alumno. De acuerdo con Díaz Barriga A. (2025, p. 139) para acreditar un curso *no necesariamente habrá que abandonar la posibilidad de aplicar exámenes, en todo caso, el examen sería un instrumento que forma parte de un conjunto de acciones escolares en un procedimiento que incluye otras actividades que dan evidencia de aprendizaje para la acreditación.*

Al contrastar los resultados con la teoría en lo referente al diseño y diversificación de los instrumentos de evaluación y su relación con las estrategias de enseñanza, (congruencia objetivos – evaluación) se precisa que los docentes no respondieron en forma veraz, ya que durante el desarrollo de la clase a través de la observación se constató que ningún docente utiliza estrategias preinstruccionales (inicio)

coinstruccionales durante la clase (coinstruccionales) y al final de la clase (posinstruccionales). Aunado a lo anterior se verificó a través del cuestionario aplicado a los *docentes* al término de la asignatura que éstos *desconocían las estrategias que deberían emplear al inicio, durante y al final de clase.* La estrategia de enseñanza predominante es la exposición y el recurso más utilizado es el pizarrón.

Lo observado corresponde a los planteamientos del cuestionario, es decir, existe congruencia entre la verificación por parte de la investigadora y las respuestas de los docentes. Lo anterior nos lleva a ratificar que *los docentes no diseñan y diversifican los instrumentos de evaluación acordes con las estrategias de enseñanza ya que desconocen cuales son y en que momento aplicarlas.*

Los docentes respondieron que las *técnicas más utilizadas para evaluar el aprendizaje de los alumnos eran la observación y la exploración,* de acuerdo con Cabrera (2003, p.126;), Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002 p. 400) este tipo de evaluación es informal y casi siempre se utiliza en la evaluación diagnóstica. Lo que nos lleva a inferir el *desconocimiento de las técnicas de evaluación del aprendizaje por parte de los docentes que imparten las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública.* De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002, p.400) en la evaluación del aprendizaje se utilizan diversas técnicas como: técnicas informales (observación con apoyo de listas de control, entrevistas, exposición de ideas y técnicas formales (pruebas objetivas, cuestionarios abiertos y cerrados, mapas conceptuales y resolución de problemas).

Otro rubro es el *tipo de evaluación* que realizan los docentes en donde respondieron que realizan la *diagnóstica mediante exámenes escritos en la materia de Elementos Básicos de Enfermería y que no la efectúan en Enfermería en Salud Pública.* La evaluación *formativa la realizan a*

través de preguntas dirigidas, puntualidad, asistencia, actitudes y aptitudes, teoría y práctica. La evaluación sumativa la efectúan en la asignatura de *Elementos Básicos de Enfermería* mediante: exámenes y trabajos, participación en clase, productos de aprendizaje, exposiciones, asistencia y disposición. En *Enfermería en Salud Pública* no realizan evaluación formativa porque no tienen diseñados instrumentos. Estas respuestas de los docentes nos llevan afirmar que existe desconocimiento sobre los tipos e instrumentos de evaluación del aprendizaje. Lo anterior también se constató durante las observaciones realizadas por la investigadora. De acuerdo con Pérez Rocha, citado en Espinosa y et al; (2006, p.42) la evaluación diagnóstica debe ser esencialmente constructiva y cuyos resultados sirvan para formular lecciones de mejoramiento.

De acuerdo con Espinosa et al; (2006, p. 45) la evaluación formativa sirve como base para el proceso de toma de decisiones respecto a las opciones y acciones que se van presentando conforme avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro aspecto que menciona Villarroel, citado en Espinosa et al; (2006, p.45) es que la evaluación formativa es quizá el medio más idóneo para realizar la evaluación continua.

En relación a los exámenes escritos se puede precisar que, a pesar de las diferentes críticas, continúan siendo los instrumentos más utilizados en la evaluación escolar y en algunas facultades y escuelas de la Universidad Michoacana, tal como lo marca la Legislación Universitaria, por lo anterior es que en la Facultad de Enfermería se continúan aplicando. La estructura de los exámenes escritos más utilizada por los docentes son las preguntas de opción múltiple y baterías (opción múltiple, falsa y verdadera, preguntas abiertas, de correlación). Datos que coinciden con lo que dijeron los alumnos.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002, p.381) el nivel de estructuración de los exámenes influye de manera importante en el tipo de procesos cognitivos y de aprendizaje significativo que logren los alumnos. Así los reactivos de *alto nivel de estructuración como son los de falso-verdadero, correspondencia y complementación*, de manera evidente exigen a los alumnos el *simple reconocimiento de la información*. Los reactivos de *respuesta breve o completamiento y los de opción múltiple*, demandan, por lo general, *el recuerdo de la información*, aunque si son adecuadamente elaborados pueden valorar niveles de comprensión y hasta aplicación de los conocimientos.

Es importante señalar que la mayoría de *los docentes respondieron que no propician la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación mutua en la materia de Elementos Básicos de Enfermería, y que algunas veces realizan la autoevaluación y la coevaluación en Enfermería en Salud Pública. El mismo docente imparte estas dos asignaturas*. De acuerdo Rueda Beltrán y Díaz Barriga (2002, p. 36) y Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002 p.411) es importante que los docentes no sean los únicos evaluadores, *es de vital importancia la participación de los alumnos en la autoevaluación acerca de sus producciones; la coevaluación docente-alumno y la evaluación mutua*.

Otro aspecto importante es que más de la mitad de los docentes respondió que las evaluaciones escritas las revisan en conjunto con los alumnos en forma oportuna con el fin de retroalimentar el aprendizaje. Así mismo respondieron que efectúan evaluación global con los alumnos. *Cabe señalar que dos docentes consideran que no tienen elementos básicos pedagógicos para efectuar una evaluación globalizadora*. De acuerdo con Villarini, citado por Espinosa et al; (2006, p.39) la evaluación debe ser integral, sistemática, continua, acumulativa, científica y cooperativa.

CONCLUSIONES

A partir de la evaluación de la enseñanza y aprendizaje de las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública se precisa que: los programas de las dos asignaturas tienen un enfoque conductista. Los programas analizados no incluyen en sus contenidos estrategias de aprendizaje. La mayoría de los profesores participantes en la investigación no tienen formación docente lo que propicia que en la enseñanza no se consideren las características personales de los alumnos, el nivel de conocimientos previos, no se proporcione la enseñanza flexible y abierta que permita al alumno aprender. Así mismo las estrategias utilizadas no fomentan el aprendizaje significativo, es decir, los profesores desconocen las estrategias que se deben utilizar al inicio, durante y al final de la clase, por lo que no se promueve el aprendizaje significativo. Otros aspectos importantes son la falta de dominio de las asignaturas por algunos docentes, insuficiente participación de los alumnos durante el desarrollo de la clase, lo que se puede inferir que es ocasionado entre otros factores por la falta de motivación docente-alumno, la utilización de estrategias de enseñanza pasivas, receptoras y el uso de recursos didácticos no dinámicos por parte de los profesores, aunado a esto, los alumnos que exponen en equipo carecen de elementos teórico- metodológicos del proceso de enseñanza. Cabe mencionar que la mayoría de los docentes objeto de estudio son atentos, respetuosos y consideran la opinión de los alumnos para reconducir su clase, es decir, en lo general existe un ambiente favorable de comunicación y respeto entre los principales actores del proceso de enseñanza - aprendizaje. Los docentes no dominan estrategias motivacionales y de manejo de grupo lo que se traduce en conductas no favorables durante el desarrollo de clase de parte de algunos alumnos. Otro aspecto sobresaliente es un grupo importante de alumnos provenientes de otros estados del país y algunos de ellos tienen dificultad para expresarse,

leer y redactar. Así mismo en la Facultad existe un grupo significativo de alumnos que trabajan y estudian y sus hábitos alimenticios son deficientes. Aunado a lo anterior carecen de estrategias cognitivas para el aprendizaje, lo que nos lleva a precisar que tienen grandes problemas para aprender y es urgente instaurar en la Facultad programas pedagógicos para los docentes que les proporcionen elementos para fortalecer la docencia y enseñar a los alumnos estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio efectivos. Los docentes no apoyan a los alumnos extraclase, no estimulan en éstos el deseo de aprender mediante su esfuerzo y constancia. No se dejan tareas y trabajos extraula. Es la mayoría de los grupos objeto de estudio no se dio la reflexión y el debate, por lo anterior las actitudes docente- alumno y alumno- alumno fueron pasivas y receptoras, no existió intercambio y confrontación de ideas. Las estrategias y recursos didácticos predominantes en estas dos asignaturas fueron la exposición y el pizarrón. Es urgente retroalimentar a los docentes sobre las evaluaciones emitidas por los alumnos con la finalidad de que reconduzcan el proceso de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de los docentes participantes en la investigación desconocen los tipos y técnicas de evaluación, cuándo y cómo aplicarlas. Los instrumentos aplicados para evaluar el aprendizaje son los exámenes escritos; Lo antes mencionado nos lleva a una conclusión: la mayoría de los docentes de la Facultad de Enfermería requieren de manera urgente y prioritaria la habilitación pedagógica y didáctica que les permita subsanar las debilidades detectadas y fortalecer el proceso de enseñanza – aprendizaje.

SUGERENCIAS

Con la finalidad de fortalecer el proceso de enseñanza- aprendizaje y con base en los resultados de este trabajo se sugiere:

1. Continuar con el trabajo de investigación que se viene realizando en la Facultad de Enfermería sobre la evaluación del docente por el alumno y que las responsables de este proyecto en coordinación con las autoridades de la Facultad la den a conocer de manera individual a cada profesor, con la finalidad de que identifique sus fortalezas y debilidades y, en forma general, a todos los académicos, guardando la confidencialidad de los participantes. Es decir, es necesario que todos los docentes conozcan cuál es la opinión de los alumnos sobre la enseñanza que actualmente predomina en la Facultad de Enfermería.
2. La Facultad de Enfermería requiere fortalecer en sus docentes habilidades para la docencia acordes con el nuevo modelo educativo de la DES de Ciencias de la Salud y el nuevo Plan de Estudios de la Facultad: la educación por competencias profesionales integradas. El modelo educativo y el Plan de Estudios están basados en algunos principios como la necesidad de vincular la teoría con la práctica (realidad) de manera continúa, la exigencia de fomentar el trabajo colaborativo (colegiado) entre los docentes, la incorporación de estrategias de enseñanza (didáctica) flexibles; la focalización del proceso educativo en el alumno (aprendizaje) la motivación (docente-alumno), y sobre todo, la exigencia de desarrollar un enfoque centrado en aprender a aprender, es decir, hacer explícitos los mecanismos para promover el autoaprendizaje y el aprendizaje permanente en los procesos formativos. Por lo que es necesario **implementar un programa de formación docente** con el propósito de habilitar a los profesores con competencias profesionales integrales que les

permitan enfrentar de manera creativa las diversas problemáticas del mundo actual y que sus acciones en las aulas respondan con pertinencia a los requerimientos sociales y educativos. Este programa deberá responder a estas variables, por lo que es importante implementar acciones de formación diversas y plurales, que desde diferentes áreas y perspectivas teórico- metodológicas fortalezcan las habilidades requeridas por los docentes.

En ese sentido, se sugiere que este programa parta de una visión amplia de la formación de los académicos y se articule en una línea de acción: la que se refiere a acciones de corto y largo plazo instrumentadas de manera flexible y acumulativa a través de cursos específicos y diplomados. En este contexto, el eje de estos cursos y diplomados se centra en la formación pedagógico- didáctica, orientada tanto al fortalecimiento de habilidades teórico-prácticas específicas para el trabajo en el aula, como también al desarrollo de competencias docentes que faciliten a los profesores el desarrollo de la diversidad de roles que demanda la dinámica institucional de permanente cambio. Es importante mencionar que este programa debe dar respuesta a una serie de problemáticas y necesidades de formación de índole pedagógica, didáctica, curricular y de investigación educativa.

Los ejes que se proponen para este programa: tendencias pedagógicas de la educación, análisis de la práctica docente, didáctica general, manejo de grupos de aprendizaje, modelos académicos en la educación superior, estructuración de programas por competencias, estrategias de enseñanza- aprendizaje, herramientas para la actividad tutorial, tecnología de la comunicación aplicada a la educación, desarrollo de materiales para el estudio independiente, manejo de grupos, estrategias de motivación y paradigmas de investigación por campo del conocimiento entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- ADUNA y Márquez S. (1985). *Curso de hábitos de estudio*. México: Trillas .
- ALLEN, D.(1990 b). *The curriculum revolution: radical re-visioning of nursing education*. *E.U: Journal of Nursing Education*.
- ALONSO, et al. (1997). *Los estilos de aprendizaje*. España: Mensajero.
- ÁLVAREZ, J, y Jurgenson, G. *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- BEVIS, E. (1988). *Curriculum revolution: mandate for change*. New Cork: NLN
- BEVIS, E. (1989 a). *Curriculum building in nursing*. New York: National League for Nursing.
- BEVIS, E. (1995 b). *The curriculum consequences*. New York: NLN: National League for Nursing.
- CÁRDENAS,et al. (2006). *Modelo educativo unificado de enfermería*. México: FEMAFE.
- CARRASCO, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Rialp.
- CASANOVA, M. (1988). *La evaluación educativa*. España: SEP-Cooperación Española.

CASTILLO, A, y Polanco, G. (2005). *Enseñar a estudiar*. España: Pearson Educación, S.A.

CERDA, G. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Logros-objetivos-procesos-competencias y desempeño. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

COLL C, y E, Valls. (1993). *Aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. España: Santillana.

CONGRAINS, M. (1978). *Así es como se estudia*. Valenzuela: Forja.

DÍAZ, B. A. (2005). *El docente y los programas escolares*. Lo instruccional y lo didáctico. México: Pomares.

_____ (1997). *Didáctica y curriculum*. México: Paidós.

DÍAZ, B et al. (1990). *Metodología para el diseño curricular en la educación superior*. México: Trillas

DÍAZ, B y Hernández, R. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mac Graw Hill España: Harcourt.

ESPINOSA, H et al. (2006). *Modelo de evaluación de la enseñanza y aprendizaje en competencias profesionales integradas*. México: U de G.

ESCUELA de Licenciatura en Enfermería, (1997). *Plan de estudios de la carrera de licenciatura en enfermería*. Michoacán: U.M.S.N.H.

ESTEVEZ, N. (2003). *Enseñar a aprender*. México: Paidós.

FERREIRO, G. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.

FLORES, O. (1994). *Hacia una pedagogía y su condición*. Colombia: Mc Graw Hill.

GALLARDO, T et al. (1978). *Proyecto de reforma al plan de estudios de la Escuela de Licenciatura en Enfermería*. Michoacán: U.M.S.N.H.

GENOVARD, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.

GIJBELS, H. (1993) *Interpersonal skills training in nursing education: some theoretical and curricular considerations*. E.U: Nurse Education Today.

GLASMAN, R. y M, Ibarrola. (1984). *Diseño de planes de estudio: Modelo y realidad curricular, un foro Universitario*. México: STUNAM.

_____ (1980). *Diseño de planes de estudio*. México: CISE-UNAM

GONZÁLEZ, O. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Pax.

GONZÁLEZ, R. (1980). *Investigación sobre el desarrollo histórico de la enseñanza de la enfermería en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. Tesis Michoacán: U.M.S.N.H.

HAIG, S. (1999). *Proceso de enseñanza – aprendizaje: algunas características y particularidades*. México. Mecnógrafa: UBA.

HERNÁNDEZ, P. (1998). *Diseñar y enseñar. Teoría y práctica de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Nordea S.A.

HERNÁNDEZ, R (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

_____ (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós..

HERNÁNDEZ, F. (2002). *Metodología de la investigación*. México: Limusa

HERNÁNDEZ, R. R (1977) .*Evaluación CRTE U de G*. México: U.G.

IZQUIERDO, M. (2004). *Aprendizaje inteligente*. México: Trillas.

JARVIS, P. (1992 a). *Quality in practice: The role for education*. E.U: Nurse Education Today.

JOHNSON, P. (2003) .*El desarrollo de las habilidades del pensamiento: aplicación y planificación para cada disciplina*. Argentina: Troquel.

KUHN, T. (1995). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

LARROYO, F. (1964). *Pedagogía de la enseñanza superior*. México: Porrúa.

LUTJENS, L. y Horan, M. (1992) *Nursing theory in nursing education: an educational imperative*. E.U: Journal of Professional Nursing.

- MACLURE, S y P, Davies. (2001). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. España: Gedisa.
- MARCHESI, A. (1998). *La Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio*: Madrid.
- MARRINER T. y Raile, A. (1999). *Modelos y teorías en enfermería*. Madrid: Harcourt.
- MEDINA J. Luís (1999). *La pedagogía del cuidado: Saberes y práctica en la formación universitaria de enfermería*. España: Laertes/Psicopedagogía.
- MOCCIA, P. (1988 b). *Curriculum revolution: an agenda for change*. New York: NLN.
- MONEREO, et al. (2006). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- NEGRETE, J. (2006). *Estrategias para el aprendizaje*. México: Limusa.
- ONTORIA, et al. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno*. España: Narcea.
- PADILLA, C. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.
- PORLAN, R. y J, M (1997). *El diario del profesor*. España: Diada.
- POSNER, G. (2005). *Análisis del currículo*. México: Mc Graw Hill-Interamericana.

QUESADA, C. (2006). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa.

RUIZ, L. (1998). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior*. Una orientación educativa. México: CESU-UNAM.

RUEDA, B. y Díaz, B. (2000). *Evaluación de la docencia*. México: Paidós Educador.

STUFFLEBEAM, L. y J. S (1989). *Evaluación sistemática*. México: Paidós.

TABA, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

TANNER, C. (1990). *Introducción curricular revolution*. New York: NLN.

TYLER, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

VILLANIRI, A. (1994). *La Evolución según funcionalidad*. Buenos Aires: Burgos.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS.

RUIZ, M. (2003). *Consideraciones generales y su aplicación en el aula como una herramienta para el logro de mayor eficiencia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Monografía. 2003.

<http://www.monografias.com/educacion/trabajo115>.

ANEXOS

ANEXO NO.1
INSTRUMENTOS

INSTRUMENTO NO. 1



**UNIVERSIDAD MICHUACANA DE SAN NICOLAS
DE HIDALGO**

ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

**GUÍA PARA EL ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA PLANEACIÓN
DIDÁCTICA DE LAS ASIGNATURAS DE: ELEMENTOS BÁSICOS
DE ENFERMERÍA Y ENFERMERÍA EN SALUD PÚBLICA**

ASESOR:

DR. SERGIO R. TORRES OCHOA

ELBORÓ:

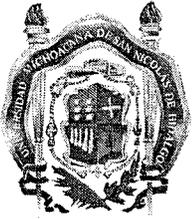
L.E.O. MA. MARTHA MARÍN LAREDO

INSTRUMENTO No. 1

OBJETIVO: Analizar la estructura y los elementos teórico-metodológicos que conforman los programas de las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública.

1. El docente cuenta con programa académico de la materia:
 - Elementos Básicos de Enfermería
 - Enfermería en Salud Pública
2. Los programas académicos de Elementos Básicos de Enfermería y de Enfermería en Salud Pública están estructurados con: objetivos, contenidos, metodología, actividades, políticas de evaluación y bibliografía.
3. Las actividades de aprendizaje de las materias de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública definen claramente el tipo de actividad y cómo la va a realizar el alumno (individua y grupal).
4. Los programas académicos de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública contemplan las fechas en que se abordarán los contenidos y las evaluaciones parciales y final.
5. Los programas de la asignatura de Elementos Básicos en Enfermería y Enfermería en Salud Pública están estructurados, evaluados y actualizados en academia y aprobados por Consejo Técnico de la Escuela.

INSTRUMENTO NO.2



**UNIVERSIDAD MICHUACANA DE SAN NICOLAS
DE HIDALGO**

ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

GUIA DE OBSERVACIÓN
**“ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA, RELACIÓN
DOCENTE-ALUMNO Y ACTITUDES DE LOS
ALUMNOS”**

ASESOR:

DR. SERGIO R. TORRES OCHOA

ELBORÓ:

L.E.O. MA. MARTHA MARÍN LAREDO

INSTRUMENTO No.2

SECCIÓN _____ TURNO _____

OBJETIVO: Verificar cómo se realiza el proceso de enseñanza, la relación docente-alumno y las actitudes de los estudiantes en las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública.

La información proporcionada se utilizará únicamente con fines de esta investigación.

ELEMENTOS BÁSICOS DE ENFERMERÍA. ENFERMERÍA EN SALUD PÚBLICA

Elementos Básicos de Enfermería

Enfermería en Salud Pública

1. El docente cuenta con un plan de clases diario o semanal:
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca
2. El docente precisa con los alumnos lo visto en la clase anterior:
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca
3. El docente precisa a los alumnos los objetivos a alcanzar durante la clase:
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca
4. El docente pasa lista de asistencia:
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca
5. Los contenidos los organiza a través de conceptos:
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

6. Los contenidos los organiza a través de habilidades:
- | | |
|------------------|------------------|
| a. Siempre | a. Siempre |
| b. Casi siempre | b. Casi siempre |
| c. Algunas veces | c. Algunas veces |
| d. Rara vez | d. Rara vez |
| e. Nunca | e. Nunca |
7. Los contenidos los organiza a través de actitudes:
- | | |
|------------------|------------------|
| a. Siempre | a. Siempre |
| b. Casi siempre | b. Casi siempre |
| c. Algunas veces | c. Algunas veces |
| d. Rara vez | d. Rara vez |
| e. Nunca | e. Nunca |
8. Establece una secuencia de contenidos, desarrollando actividades pertinentes:
- | | |
|------------------|------------------|
| a. Siempre | a. Siempre |
| b. Casi siempre | b. Casi siempre |
| c. Algunas veces | c. Algunas veces |
| d. Rara vez | d. Rara vez |
| e. Nunca | e. Nunca |
9. Ofrece ejemplos a los alumnos para aclarar dudas:
- | | |
|------------------|------------------|
| a. Siempre | a. Siempre |
| b. Casi siempre | b. Casi siempre |
| c. Algunas veces | c. Algunas veces |
| d. Rara vez | d. Rara vez |
| e. Nunca | e. Nunca |
10. La forma más frecuente como trabajan los alumnos en clase:
- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| a. Individualmente | a. Individualmente |
| b. En equipos | b. En equipos |
| c. Grupalmente | c. Grupalmente |
| d. Alterna las anteriores | d. Alterna las anteriores |
| e. Otros (especificar) | e. Otros (especificar) |
-
11. Si dejó tarea el día anterior, el docente la solicita para revisarla. (se preguntará a tres alumnos por grupo):
- | | |
|------------------|------------------|
| a. Siempre | a. Siempre |
| b. Casi siempre | b. Casi siempre |
| c. Algunas veces | c. Algunas veces |
| d. Rara vez | d. Rara vez |
| e. Nunca | e. Nunca |
12. ¿Qué hace el docente después de que el alumno participa en clase?
-
-
-

13. De qué forma atiende preferentemente el docente a los alumnos:

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| a. Individualmente | a. Individualmente |
| b. En equipos | b. En equipos |
| c. Grupalmente | c. Grupalmente |
| d. Alterna las anteriores | d. Alterna las anteriores |
| e. Otros (especificar) | e. Otros (especificar) |
-

14. El docente termina la clase retomando los conceptos vistos ese día y evalúa objetivos e indica a los alumnos los trabajos o tareas para el día siguiente:

- | | |
|------------------|------------------|
| a. Siempre | a. Siempre |
| b. Casi siempre | b. Casi siempre |
| c. Algunas veces | c. Algunas veces |
| d. Rara vez | d. Rara vez |
| e. Nunca | e. Nunca |

15. El docente considera las opiniones de los alumnos para reconducir el proceso de enseñanza:

- | | |
|------------------|------------------|
| a. Siempre | a. Siempre |
| b. Casi siempre | b. Casi siempre |
| c. Algunas veces | c. Algunas veces |
| d. Rara vez | d. Rara vez |
| e. Nunca | e. Nunca |

16. Existe respeto a la opinión de los alumnos por parte del docente:

- | | |
|------------------|------------------|
| a. Siempre | a. Siempre |
| b. Casi siempre | b. Casi siempre |
| c. Algunas veces | c. Algunas veces |
| d. Rara vez | d. Rara vez |
| e. Nunca | e. Nunca |

17. El docente establece contacto con los alumnos:

- | | |
|------------------|------------------|
| a. Siempre | a. Siempre |
| b. Casi siempre | b. Casi siempre |
| c. Algunas veces | c. Algunas veces |
| d. Rara vez | d. Rara vez |
| e. Nunca | e. Nunca |

18. El docente llama a los alumnos por su nombre:

- | | |
|------------------|------------------|
| a. Siempre | a. Siempre |
| b. Casi siempre | b. Casi siempre |
| c. Algunas veces | c. Algunas veces |
| d. Rara vez | d. Rara vez |
| e. Nunca | e. Nunca |

19. El docente responde a todas las cuestiones planteadas por los alumnos:

- | | |
|------------------|------------------|
| a. Siempre | a. Siempre |
| b. Casi siempre | b. Casi siempre |
| c. Algunas veces | c. Algunas veces |
| d. Rara vez | d. Rara vez |
| e. Nunca | e. Nunca |

20. El profesor(a) se dirige en forma general a los alumnos preguntando dudas:
- | | |
|------------------|------------------|
| a. Siempre | a. Siempre |
| b. Casi siempre | b. Casi siempre |
| c. Algunas veces | c. Algunas veces |
| d. Rara vez | d. Rara vez |
| e. Nunca | e. Nunca |
21. El docente proyecta una actitud tranquila, denotando paciencia para atender a sus alumnos:
- | | |
|------------------|------------------|
| a. Siempre | a. Siempre |
| b. Casi siempre | b. Casi siempre |
| c. Algunas veces | c. Algunas veces |
| d. Rara vez | d. Rara vez |
| e. Nunca | e. Nunca |
22. El docente motiva a los alumnos a través de reforzadores sociales (halagos) o tangibles (puntos extras en las diferentes actividades), para que estos incrementen su participación en clase y la realización de tareas y trabajos:
- | | |
|------------------|------------------|
| a. Siempre | a. Siempre |
| b. Casi siempre | b. Casi siempre |
| c. Algunas veces | c. Algunas veces |
| d. Rara vez | d. Rara vez |
| e. Nunca | e. Nunca |
23. Las alumnas (os) muestran interés en la clase:
- | | |
|------------------|------------------|
| a. Siempre | a. Siempre |
| b. Casi siempre | b. Casi siempre |
| c. Algunas veces | c. Algunas veces |
| d. Rara vez | d. Rara vez |
| e. Nunca | e. Nunca |
24. Las alumnas (os) participan durante el desarrollo de la clase:
- | | |
|------------------|------------------|
| a. Siempre | a. Siempre |
| b. Casi siempre | b. Casi siempre |
| c. Algunas veces | c. Algunas veces |
| d. Rara vez | d. Rara vez |
| e. Nunca | e. Nunca |
25. Qué comportamiento tienen la mayoría de los alumnos cuando algunos de ellos están frente al grupo realizando un trabajo:
- | | |
|---|---|
| a. Ponen atención sin hacer aportaciones: _____ | a. Ponen atención sin hacer aportaciones: _____ |
| b. Ponen atención y hacen aportaciones: _____ | b. Ponen atención y hacen aportaciones: _____ |
| c. Hacen comentarios entre si sin relación con el trabajo realizado _____ | c. Hacen comentarios entre si sin relación con el trabajo realizado _____ |
| d. No participan _____ | d. No participan _____ |
| e. Otros (especificar) _____ | e. Otros (especificar) _____ |

26. Las formas de participación de las alumnas(os) en clase son (identificarlas por orden de frecuencia):

- | | |
|---|---|
| a. Pasar a realizar una tarea:
_____ | a. Pasar a realizar una tarea:
_____ |
| b. Contestar una pregunta:
_____ | b. Contestar una pregunta:
_____ |
| c. Realizar un trabajo individual o en equipos: _____ | c. Realizar un trabajo individual o en equipos: _____ |
| d. Exponer un tema: _____ | d. Exponer un tema: _____ |
| e. Preguntar dudas al profesor:
_____ | e. Preguntar dudas al profesor:
_____ |
| f. Otros (especificar): _____
_____ | f. Otros (especificar): _____
_____ |

27. Las estrategias de enseñanza utilizadas durante el desarrollo de la clase (en orden cronológico):

- | | |
|--|--|
| a. Redes conceptuales y analógicas: _____ | a. Redes conceptuales y analógicas: _____ |
| b. Resúmenes finales y cuadros sinópticos: _____ | b. Resúmenes finales y cuadros sinópticos: _____ |
| c. Organizadores previos y objetivos: _____ | c. Organizadores previos y objetivos: _____ |
| d. Otros (especificar) _____
_____ | e. Otros (especificar) _____
_____ |

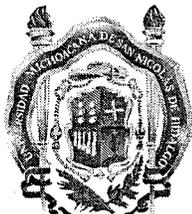
28. Las técnicas de enseñanza que más utiliza el docente durante el desarrollo de la clase (en orden cronológico):

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a. Exposición: _____ | a. Exposición: _____ |
| b. Taller: _____ | b. Taller: _____ |
| c. Casos clínicos: _____ | c. Casos clínicos: _____ |
| d. Discusión dirigida: _____ | d. Discusión dirigida: _____ |
| e. Lectura comentada: _____ | e. Lectura comentada: _____ |
| f. Otros (especificar) _____
_____ | e. Otros (especificar) _____
_____ |

29. Los recursos didácticos que más utiliza el docente durante el desarrollo de la clase (señalar por orden de frecuencia):

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a. Pizarrón: _____ | a. Pizarrón: _____ |
| b. Retroproyector: _____ | b. Retroproyector: _____ |
| c. Cañón: _____ | c. Cañón: _____ |
| d. Proyector: _____ | d. Proyector: _____ |
| e. Otros (especificar) _____
_____ | e. Otros (especificar) _____
_____ |

INSTRUMENTO NO. 3



**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS
DE HIDALGO**

ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

**CUESTIONARIO ESTRUCTURADO
“ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA”**

ASESOR:

DR. SERGIO R. TORRES OCHOA

ELABORÓ:

L.E.O. MA. MARTHA MARÍN LAREDO

INSTRUMENTO No.3

SECCIÓN _____

TURNO _____

OBJETIVO: Identificar cuáles son las principales estrategias y técnicas de enseñanza que utiliza el profesor(a) durante el proceso de enseñanza.

La información proporcionada se utilizará únicamente con fines de esta investigación.

MARQUE CON UNA EQUIS (X) LA RESPUESTA CORRECTA.

1. Mencione por orden cronológico las estrategias de enseñanza que utiliza durante el desarrollo de la clase:
 - a. Redes conceptuales y analógicas: _____
 - b. Resúmenes finales y cuadros sinópticos: _____
 - c. Organizadores previos y objetivos: _____

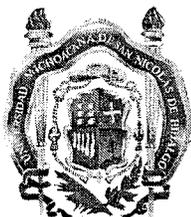
2. ¿Cuál es la técnica de enseñanza que más utiliza durante el desarrollo de la clase:
 - a. Exposición: _____
 - b. Taller: _____
 - c. Casos clínicos: _____
 - d. Discusión dirigida: _____
 - e. Lectura comentada: _____

3. ¿Cuál es el recurso didáctico que más utiliza durante el desarrollo de la clase?
 - a. Pizarrón: _____
 - b. Retroproyector: _____
 - c. Cañón: _____
 - d. Proyector: _____
 - e. Otro: _____

4. La revisión de tareas y/o trabajos los realiza de la siguiente manera:
 - a. Califica en función de los aciertos y errores: _____
 - b. No califica pero la revisa y corrige: _____
 - c. La califica y corrige pero no la retroalimenta: _____
 - d. No la califica pero la corrige y retroalimenta: _____
 - e. Califica, corrige y retroalimenta: _____

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

INSTRUMENTO NO. 4



**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS
DE HIDALGO**

ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
“FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS
DE LOS ALUMNOS”**

ASESOR:

DR. SERGIO R. TORRES OCHOA

ELBORÓ:

L.E.O. MA. MARTHA MARÍN LAREDO

INSTRUMENTO No. 4

OBJETIVO: Reconocer los factores sociodemográficos que influyen en el aprendizaje de los alumnos en las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública.

MATERIAS: Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública.

Sección _____

1. Turno:
 - a. Matutino _____
 - b. Vespertino _____
2. Lugar de procedencia:
 - a. Estado de Michoacán _____
 - b. Fuera del estado de Michoacán _____
3. El lugar de procedencia se ubica:
 - a. Área urbana _____
 - b. Semiurbana _____
 - c. Rural _____
4. Ocupación:
 - a. Estudiante _____
 - b. Estudiante y trabajador _____
5. ¿Cuántas horas trabajas diariamente?
 - a. 4 horas diarias _____
 - b. 6 horas diarias _____
 - c. 8 y más _____
 - d. Los fines de semana _____
6. ¿Los recursos con los que cuentas son suficiente para cubrir tus necesidades básicas: alimentación, vestido, vivienda, recreación?
 - a. Si _____
 - b. No _____ ¿Por qué? _____
7. ¿Tienes apoyo económico y/o moral por parte de tu familia?
 - a. Si _____
 - b. No _____ ¿Por qué? _____
8. ¿Cuántas horas duermes diariamente?
 - a. 4 horas diarias _____
 - b. 6 horas diarias _____
 - c. 8 y mas _____

9. ¿Tu alimentación es completa y variada, rica en proteínas, vitaminas y minerales?
- Siempre
 - Casi siempre
 - Algunas veces
 - Rara vez
 - Nunca
10. ¿Tu dieta es rica en grasa y carbohidratos?
- Siempre
 - Casi siempre
 - Algunas veces
 - Rara vez
 - Nunca
11. ¿Tienes algún problema auditivo, que no te permita escuchar bien al maestro y/o compañeros?
- Si _____ ¿Cuál? _____
 - No _____
12. ¿Tienes algún problema visual que no te permita ver lo que el profesor escribe en el pizarrón?
- Si _____ ¿Cuál? _____
 - No _____
13. ¿Tienes alguna enfermedad física que te impida aprender?
- Si _____ ¿Cuál? _____
 - No _____
14. ¿Tienes alguna enfermedad mental (diagnosticada por el médico) que te impida aprender?
- Si _____ ¿Cuál? _____
 - No _____
15. ¿Tienes reconocimiento por parte de tus maestros y compañeros?
- Si _____
 - No _____ ¿Por qué? _____
16. ¿Tienes alguna motivación para estudiar?
- Si _____
 - No _____ ¿Por qué? _____

17. ¿Cuál es tu principal motivación para estudiar?

- a. Tener un título y trabajar _____
- b. Tener reconocimiento familiar y social _____
- c. Obtener un título _____
- d. Obtener un título, trabajar,
y el reconocimiento familiar y social _____
- e. Otros _____

18. ¿La comunicación que tienes con tus profesores y compañeros la consideras?

- a. Excelente _____
- b. Buena _____
- c. Regular _____
- d. Deficiente _____

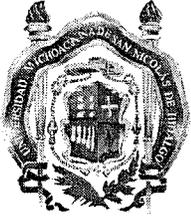
19. ¿Tienes algún problema con los docentes o compañeros que te impida estudiar?

a. Si _____

¿Cuál?

b. No _____

INSTRUMENTO NO. 5



**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS
DE HIDALGO**

ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

**CUESTIONARIO ESTRUCTURADO
"ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS
ALUMNOS"**

ASESOR:

DR. SERGIO R. TORRES OCHOA

ELBORÓ:

L.E.O. MA. MARTHA MARÍN LAREDO

INSTRUMENTO No. 5

SECCIÓN _____

TURNO _____

OBJETIVO: Distinguir cuales son las principales estrategias que utilizan los alumnos para el aprendizaje de las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública.

La información proporcionada se utilizará únicamente para fines de esta investigación.

ELEMENTOS BÁSICOS DE ENFERMERÍA

INSTRUCCIONES: Encierra en un círculo la respuesta correcta:

1. ¿Cuándo estudias relacionas el tema con otras materias o ideas similares?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

2. ¿Empleas alguna estrategia para recordar fechas, datos, etc.?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

3. ¿Cuándo estudias y no entiendes algunas cosas te preocupas por aclararlas?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

4. ¿Cuándo estudias vas comprobando si tus estrategias de aprendizaje son eficaces?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

5. ¿Durante la preparación de un examen acostumbras imaginarte la forma en que te van a preguntar?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

6. ¿Antes de presentarte a un examen realizas una prueba lo más parecida a la situación real?
- a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca
7. ¿El día del examen duermes poco porque te pasaste la noche estudiando?
- a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

ENFERMERÍA EN SALUD PÚBLICA

1. Cuándo estudias relacionas el tema con otras materias o ideas similares?
- a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca
2. ¿Empleas alguna estrategia para recordar fechas, datos, etcétera?
- a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca
3. ¿Cuándo estudias y no entiendes algunas cosas te preocupas por aclararlas?
- a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca
4. ¿Cuándo estudias vas comprobando si tus técnicas de aprendizaje son eficaces?
- a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

5. ¿Durante el examen sin leer todas las preguntas empiezas a escribir sin distribuir el tiempo para cada una de las preguntas?

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. Algunas veces
- d. Rara vez
- e. Nunca

6. ¿Antes de presentarte a un examen realizas una prueba lo mas parecida a la situación real?

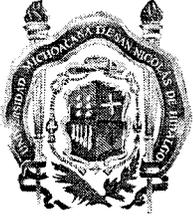
- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. Algunas veces
- d. Rara vez
- e. Nunca

7. ¿El día del examen duermes poco, porque te pasaste la noche estudiando?

- a. Siempre
- b. Casi siempre
- c. Algunas veces
- d. Rara vez
- e. Nunca

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

INSTRUMENTO NO. 6



**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS
DE HIDALGO**

ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

CUESTIONARIO ESTRUCTURADO

“METODOLOGÍA DE ESTUDIO DE LOS ALUMNOS”

ASESOR:

DR. SERGIO R. TORRES OCHOA

ELBORÓ:

L.E.O. MA. MARTHA MARÍN LAREDO

INSTRUMENTO No. 6

SECCIÓN _____

TURNO _____

OBJETIVO: Investigar los hábitos de estudio de los alumnos que cursan la asignatura de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública.

La información proporcionada se utilizará únicamente para los fines de esta investigación.

ELEMENTOS BÁSICOS DE ENFERMERÍA

INSTRUCCIONES: Encierra con un círculo la respuesta correcta.

1. ¿Tienes un lugar fijo para estudiar?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

2. ¿Cuándo estudias tienes reunido lo necesario para realizar esta actividad (libros de texto, diccionario, material para escribir, calculadora, etc.)
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

3. ¿Acostumbras planificar el tiempo que vas a dedicar al estudio?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

4. ¿Tienes un horario fijo para estudiar?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

5. ¿Cuándo realizas un trabajo planificas el tiempo que vas a dedicarle?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

ENFERMERÍA EN SALUD PÚBLICA

1. ¿Tienes un lugar fijo para estudiar?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

2. ¿Cuándo estudias tienes reunido lo necesario para realizar esta actividad (libros de texto, diccionario, material para escribir, calculadora, etc.)
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

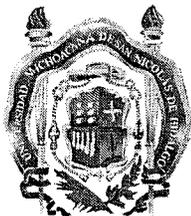
3. ¿Acostumbras planificar el tiempo que vas a dedicar al estudio?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

4. ¿Tienes un horario fijo para estudiar?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

5. ¿Cuándo realizas un trabajo planificas el tiempo que vas a dedicarle?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN.

INSTRUMENTO NO. 7



**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS
DE HIDALGO**

ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

**CUESTIONARIO ESTRUCTURADO
“EVALUACIÓN DEL DOCENTE POR LOS
ALUMNOS”**

ASESOR:

DR. SERGIO R. TORRES OCHOA

ELBORÓ:

L.E.O. MA. MARTHA MARÍN LAREDO

INSTRUMENTO No.7

SECCIÓN _____ TURNO _____

OBJETIVO: Evaluar la enseñanza del docente de las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública a través de la opinión de los alumnos.

La información proporcionada se utilizará únicamente con fines de esta investigación.

ELEMENTOS BÁSICOS DE ENFERMERÍA.

INSTRUCCIONES: Encierra con un circulo la respuesta correcta.

1. ¿El docente expone y explica claramente su materia?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

2. ¿El docente aclara las dudas acerca de la materia durante la clase?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

3. ¿El docente te apoya en la realización de tareas y trabajos fuera de clase?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

4. ¿El docente toma en cuenta la opinión de los alumnos?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

5. ¿El docente fomenta el diálogo, la reflexión y el debate sobre los temas tratados?
- Siempre
 - Casi siempre
 - Algunas veces
 - Rara vez
 - Nunca
6. ¿El docente propicia un ambiente favorable de comunicación y respeto profesor-alumno?
- Siempre
 - Casi siempre
 - Algunas veces
 - Rara vez
 - Nunca
7. ¿El docente informa oportunamente el resultado de los trabajos asignados?
- Siempre
 - Casi siempre
 - Algunas veces
 - Rara vez
 - Nunca
8. ¿Cuál es la técnica de enseñanza más utilizada por el docente? (Enumere por orden la frecuencia).
- Expositiva _____
 - Discusión dirigida _____
 - Casos clínicos _____
 - Otros, especificar _____
9. ¿Cuál es el recurso didáctico más utilizado por el docente durante la clase? (Enumere por orden la frecuencia).
- Pizarrón _____
 - Retroproyector _____
 - Cañón _____
 - Otros _____
10. ¿El docente retroalimenta sobre los problemas detectado en la evaluación?
- Siempre
 - Casi siempre
 - Algunas veces
 - Rara vez
 - Nunca
11. ¿Qué tipo de exámenes aplica más frecuentemente el docente para evaluar su materia? (Enumere por orden de frecuencia)
- Preguntas abiertas (Complementación y respuesta breve) _____
 - Preguntas cerradas (Opción múltiple y correlación) _____
 - Preguntas abiertas y cerradas (combinado) _____

ENFERMERÍA EN SALUD PÚBLICA

1. ¿El docente expone y explica claramente su materia?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

2. ¿El docente aclara sus dudas acerca de la materia durante la clase?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

3. ¿El docente aclara tus dudas y te apoya en la realización de tareas y trabajos fuera de clase?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

4. ¿El docente toma en cuenta la opinión de los alumnos?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

5. ¿El docente fomenta el diálogo, la reflexión y el debate sobre los temas tratados?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas veces
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

6. ¿El docente propicia un ambiente favorable de comunicación y respeto profesor-alumno?
 - a. Siempre
 - b. Casi siempre
 - c. Algunas vez
 - d. Rara vez
 - e. Nunca

7. ¿El docente informa oportunamente el resultado de los trabajos asignados?
- Siempre
 - Casi siempre
 - Algunas veces
 - Rara vez
 - Nunca
8. ¿Cuál es la técnica de enseñanza más utilizada por el docente? (Enumere por orden la frecuencia).
- Expositiva _____
 - Discusión dirigida _____
 - Casos clínicos _____
 - Otros, especificar _____
9. ¿Cuál es el recurso didáctico más utilizado por el docente durante la clase? (Enumere por orden la frecuencia).
- Pizarrón _____
 - Retroproyector _____
 - Cañón _____
 - Otros _____
10. ¿El docente retroalimenta sobre los problemas detectado en la evaluación?
- Siempre
 - Casi siempre
 - Algunas veces
 - Rara vez
 - Nunca
11. ¿Qué tipo de exámenes aplica más frecuentemente el docente para evaluar su materia? (Enumere por orden de frecuencia)
- Preguntas abiertas (Complementación y respuesta breve) _____
 - Preguntas cerradas (Opción múltiple y correlación) _____
 - Preguntas abiertas y cerradas (combinado) _____

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

INSTRUMENTO NO. 8



**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN
NICOLAS DE HIDALGO**

ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE**

ASESOR:

DR. SERGIO R. TORRES OCHOA

ELABORÓ:

L.E.O. MA. MARTHA MARÍN LAREDO

INSTRUMENTO No.8

OBJETIVO: conocer las técnicas, tipos y periodicidad de la evaluación que realiza el docente que imparte las asignaturas de Elementos Básicos de Enfermería y Enfermería en Salud Pública.

SECCION: _____

TURNO: _____

ELEMENTOS BASICOS DE ENFERMERÍA ENFERMERÍA EN SALUD PÚBLICA

1. ¿Diseña y diversifica los instrumentos de evaluación para los alumnos de acuerdo a estrategias de enseñanza realizadas en su plan de clase?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Rara vez
5. Nunca

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Rara vez
5. Nunca

2. ¿Qué técnicas de evaluación utiliza para evaluar el aprendizaje de los alumnos?

1. La observación de las actividades realizadas por los alumnos y la exploración por medio de preguntas formuladas durante la clase: _____
2. Los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan extra clase: _____
3. Pruebas o exámenes escritos _____
4. Elaboración de mapas conceptuales y evaluación del desempeño _____
5. Otro(especifique) _____

1. La observación de las actividades realizadas por los alumnos y la exploración por medio de preguntas formuladas durante la clase: _____
2. Los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan extra clase: _____
3. Pruebas o exámenes escritos _____
4. Elaboración de mapas conceptuales y evaluación del desempeño _____
5. Otro(especifique) _____

3. ¿Qué tipos de evaluación aplica a sus alumnos?

1. Diagnóstica _____
2. Formativa _____
3. Sumativa _____
4. Diagnóstica, formativa y Sumativa _____
5. Otro (Especifique) _____

1. Diagnóstica _____
2. Formativa _____
3. Sumativa _____
4. Diagnóstica, formativa y sumativa _____
5. Otro (especifique) _____

4. ¿Qué técnicas utiliza con mayor frecuencia para la evaluación diagnóstica?

5. ¿Cómo realiza la evaluación formativa?

6. ¿Cómo efectúa la evaluación sumativa?

7. ¿Cuál es la estructura que más utiliza en los exámenes escritos?

- | | |
|---|---|
| 1. Preguntas abiertas. _____ | 1. Preguntas de opción múltiple _____ |
| 2. Preguntas de opción múltiple _____ | 2. Preguntas abiertas. _____ |
| 3. Preguntas cerradas y abiertas _____ | 3. Preguntas cerradas y abiertas _____ |
| 4. Preguntas estructuradas por baterías (abiertas, cerradas, de opción múltiple, falso y verdadero de correlación). _____ | 4. Preguntas estructuradas por baterías (abiertas, cerradas, de opción múltiple, falso y verdadero de correlación). _____ |
| 5. Otro (especifique). _____ | 5. Otro (especifique). _____ |

8. ¿Cuándo usted aplica un examen escrito revisa cada una de las preguntas con el grupo? (antes de iniciar el examen)

- | | |
|------------------|------------------|
| 1. Siempre | 1. Siempre |
| 2. Casi siempre | 2. Casi siempre |
| 3. Algunas veces | 3. Algunas veces |
| 4. Rara vez | 4. Rara vez |
| 5. Nunca | 5. Nunca |

9. ¿Además de las aptitudes qué otros aspectos evalúa en los alumnos?

10. ¿Durante el desarrollo de su material propicia la autoevaluación de los alumnos?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Rara vez
5. Nunca

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Rara vez
5. Nunca

11. ¿Durante el desarrollo de su materia practica la coevaluación?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Rara vez
5. Nunca

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Rara vez
5. Nunca

12. ¿Realiza con los alumnos la evaluación de la propia evaluación?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Rara vez
5. Nunca

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Rara vez
5. Nunca

13. ¿La evaluación que realiza está acorde a los objetivos planteados en el programa?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Rara vez
5. Nunca

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Rara vez
5. Nunca

14. ¿ La evaluación de su materia la realiza?

1. Al inicio y final de la asignatura_____
2. Es continua y permanente_____
3. Al final de la materia_____
4. Otra (especifique)._____

1. Al inicio y final de la asignatura_____
2. Es continua y permanente_____
3. Al final de la materia_____
4. Otra (especifique)._____

15. ¿El resultado de las evaluaciones escritas es comunicado oportunamente a los alumnos?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Rara vez
5. Nunca

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Rara vez
5. Nunca

16. ¿El resultado de las evaluaciones escritas es revisado con los alumnos con el fin de retroalimentar el aprendizaje?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Rara vez
5. Nunca

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Rara vez
5. Nunca

17. ¿La evaluación global de la materia la efectúa con los alumnos, verificando el logro de objetivos?

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Rara vez
5. Nunca

1. Siempre
2. Casi siempre
3. Algunas veces
4. Rara vez
5. Nunca

18. ¿Considera que tiene los elementos básicos pedagógicos para efectuar evaluación holística y globalizadora?

1. Si _____
2. No _____

ANEXO NO. 2
TABLAS Y GRÁFICOS

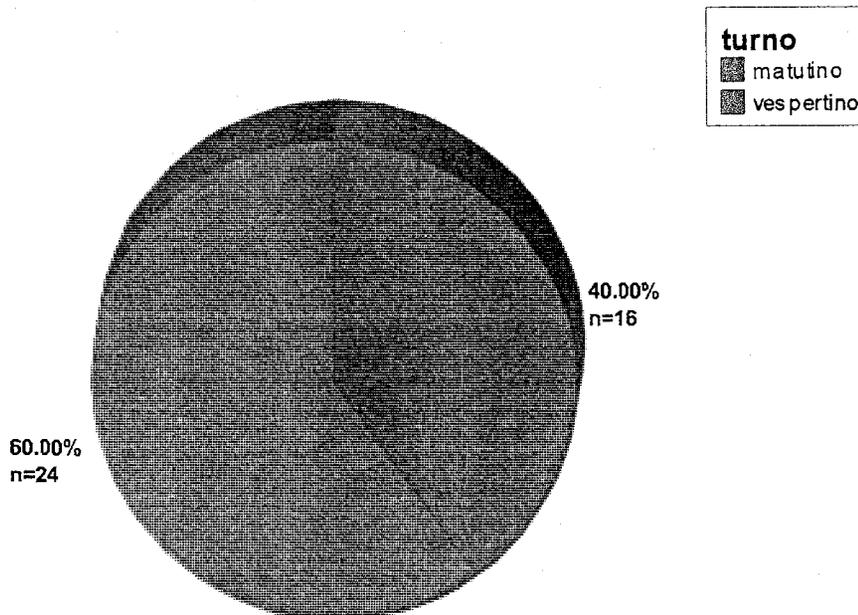
**ALUMNOS ENCUESTADOS SEGÚN TURNO
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.1

	Frecuencia	%	% acumulado
matutino	24	60.0	60.0
vespertino	16	40.0	100.0
Total	40	100.0	

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**ALUMNOS ENCUESTADOS SEGÚN TURNO
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No.1

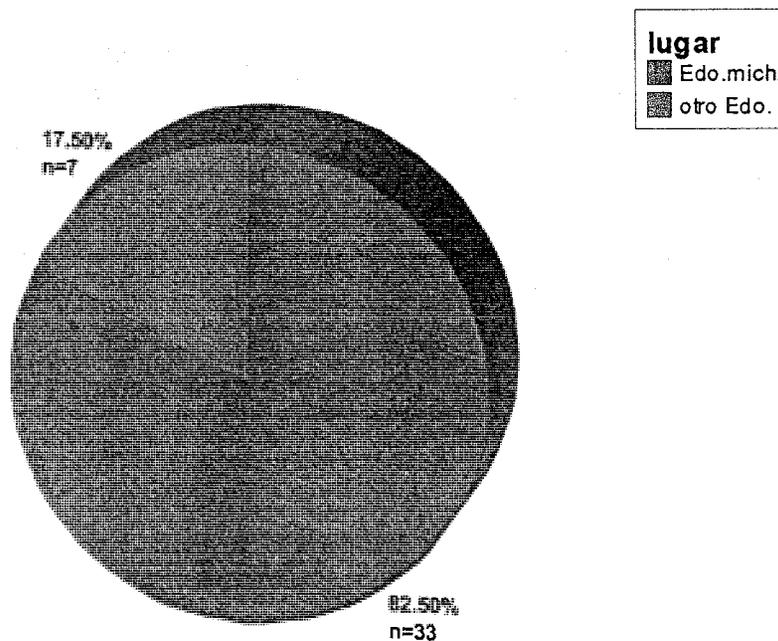
**ALUMNOS ENCUESTADOS SEGÚN PROCEDENCIA
 ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
 MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.2

	Frecuencia	%	% acumulado
Edo.mich.	33	82.5	82.5
otro Edo.	7	17.5	100.0
Total	40	100.0	

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**ALUMNOS ENCUESTADOS SEGÚN PROCEDENCIA
 ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
 MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No.2

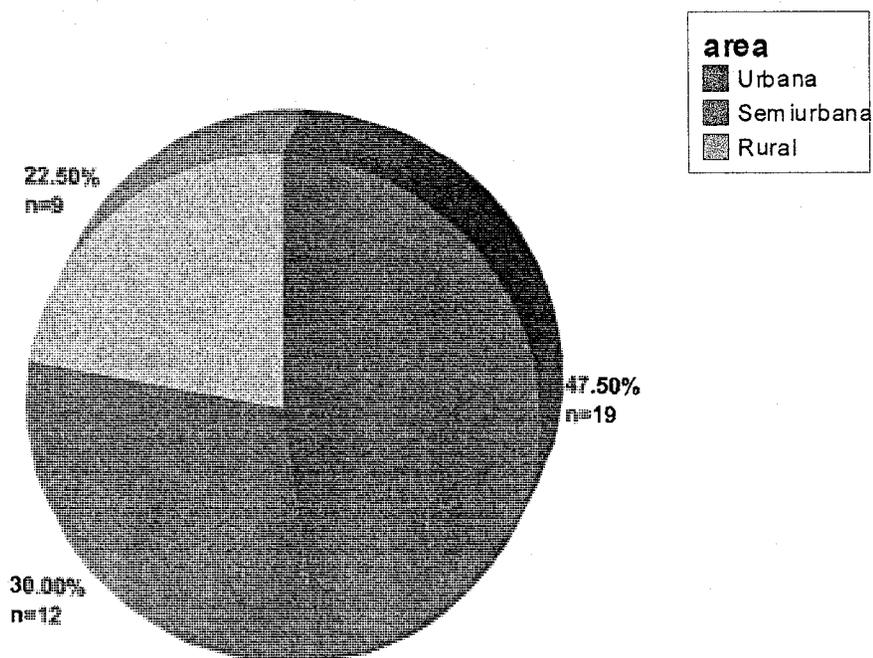
**ALUMNOS ENCUESTADOS SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.3

	Frecuencia	%	% acumulado
Urbana	19	47.5	47.5
Semiurbana	12	30.0	77.5
Rural	9	22.5	100.0
Total	40	100.0	

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**ALUMNOS ENCUESTADOS SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No.3

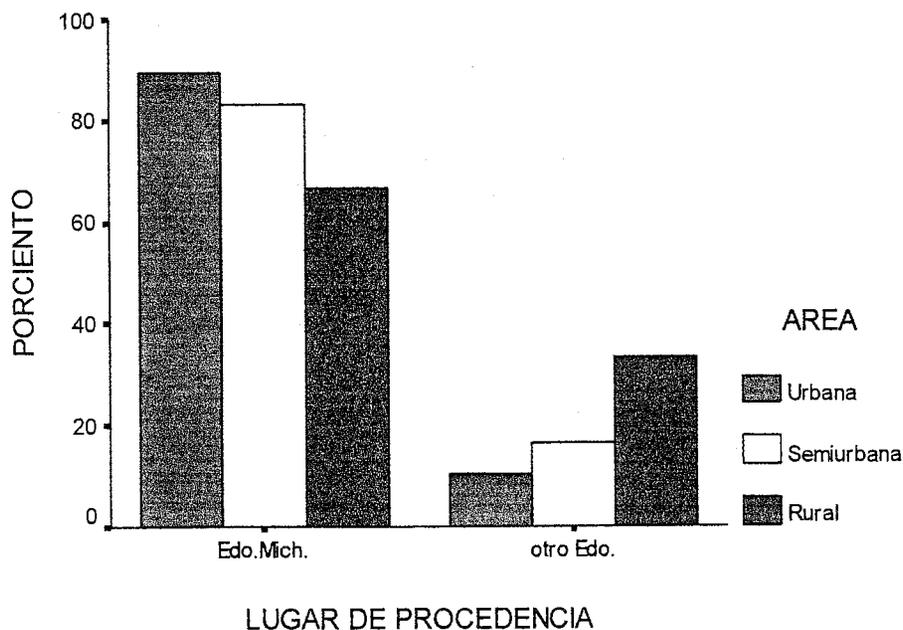
**LUGAR DE PROCEDENCIA Y ÁREA GEOGRÁFICA
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.4

			AREA			Total
			Urbana	Semiurbana	Rural	
LUGAR	Edo.mich.	N	17	10	6	33
		% EN LUGAR	51.5%	30.3%	18.2%	100.0%
		% EN AREA	89.5%	83.3%	66.7%	82.5%
		% DEL TOTAL	42.5%	25.0%	15.0%	82.5%
otro Edo.		N	2	2	3	7
		% EN LUGAR	28.6%	28.6%	42.9%	100.0%
		% EN AREA	10.5%	16.7%	33.3%	17.5%
		% DEL TOTAL	5.0%	5.0%	7.5%	17.5%
Total		N	19	12	9	40
		% EN LUGAR	47.5%	30.0%	22.5%	100.0%
		% EN AREA	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% DEL TOTAL	47.5%	30.0%	22.5%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**LUGAR DE PROCEDENCIA Y ÁREA GEOGRÁFICA
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No.4

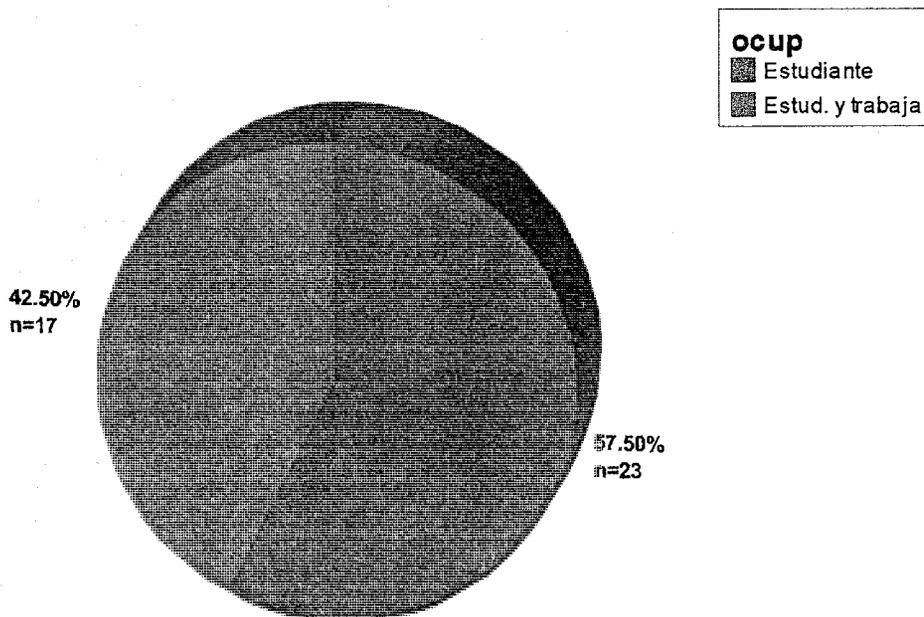
**OCUPACION DE LOS ALUMNOS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.5

	Frecuencia	%	% acumulado
Estudiante	23	57.5	57.5
Estud. y trabaja	17	42.5	100.0
Total	40	100.0	

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**OCUPACION DE LOS ALUMNOS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No.5

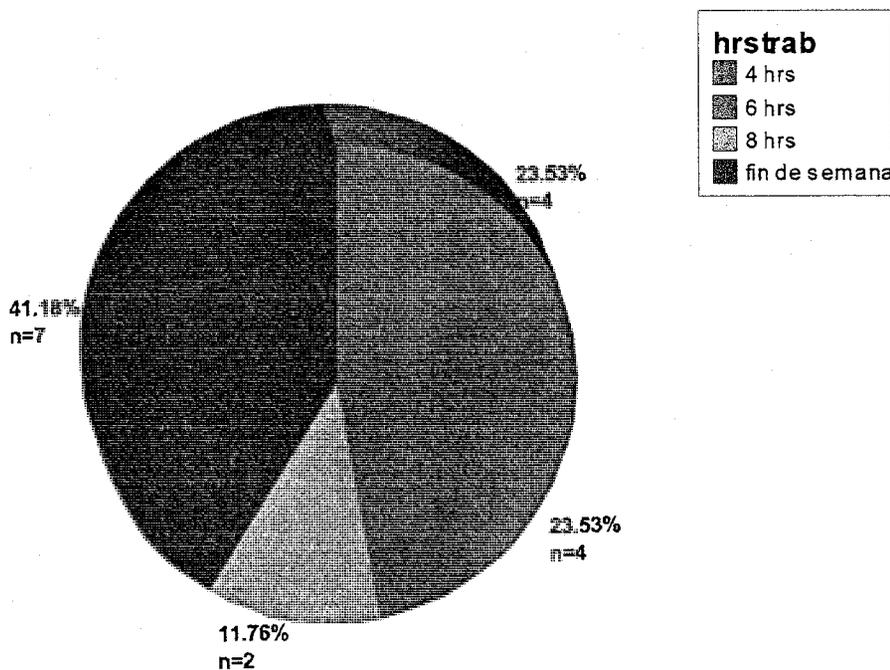
**NÚMERO DE HORAS QUE TRABAJAN LOS ALUMNOS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.6

	Frecuencia	%	% acumulado
4 hrs	4	10.0	23.5
6 hrs	4	10.0	47.1
8 hrs	2	5.0	58.8
fin de semana	7	17.5	100.0
Total	17	42.5	
NO TRABAJAN	23	57.5	
Total	40	100.0	

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**NÚMERO DE HORAS QUE TRABAJAN LOS ALUMNOS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No.6

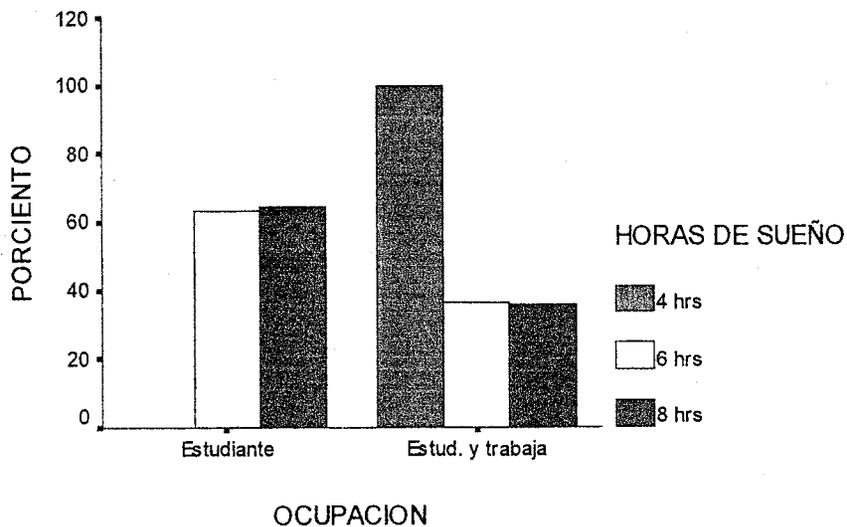
**OCUPACION DE ESTUDIANTES Y HORAS DE SUEÑO
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.7

			DUERMES			Total
			4 hrs	6 hrs	8 hrs	
OCUPACION	Estudiante	N		14	9	23
		% EN OCUPACION		60.9%	39.1%	100.0%
		% EN DUERMES		63.6%	64.3%	57.5%
		% DEL TOTAL		35.0%	22.5%	57.5%
Estud. y trabaja	N	N	4	8	5	17
		% EN OCUPACION	23.5%	47.1%	29.4%	100.0%
		% EN DUERMES	100.0%	36.4%	35.7%	42.5%
		% DEL TOTAL	10.0%	20.0%	12.5%	42.5%
Total	N	N	4	22	14	40
		% EN OCUPACION	10.0%	55.0%	35.0%	100.0%
		% EN DUERMES	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% DEL TOTAL	10.0%	55.0%	35.0%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**OCUPACION DE ESTUDIANTES Y HORAS DE SUEÑO
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No.7

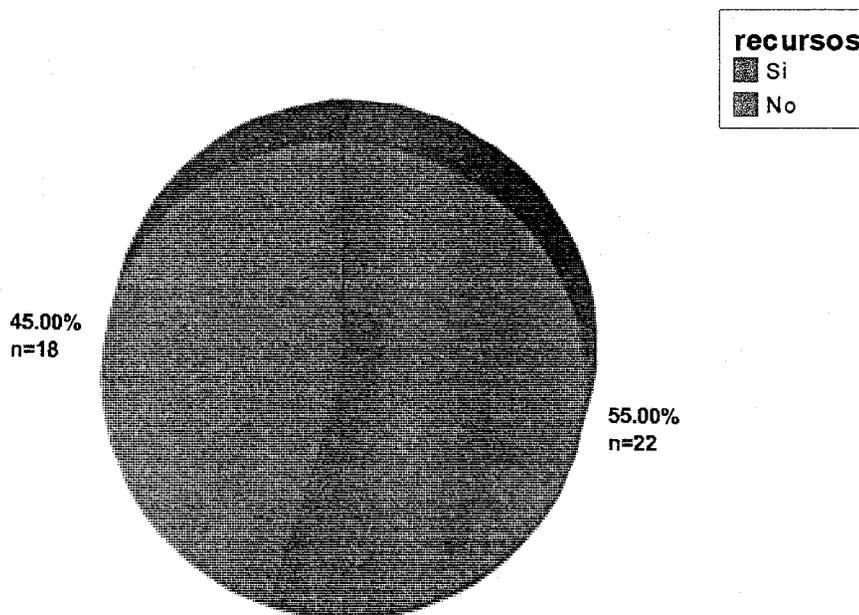
**RECURSOS PARA CUBRIR NECESIDADES BÁSICAS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.8

	Frecuencia	%	% acumulado
Si	22	55.0	55.0
No	18	45.0	100.0
Total	40	100.0	

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**RECURSOS PARA CUBRIR NECESIDADES BÁSICAS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No.8

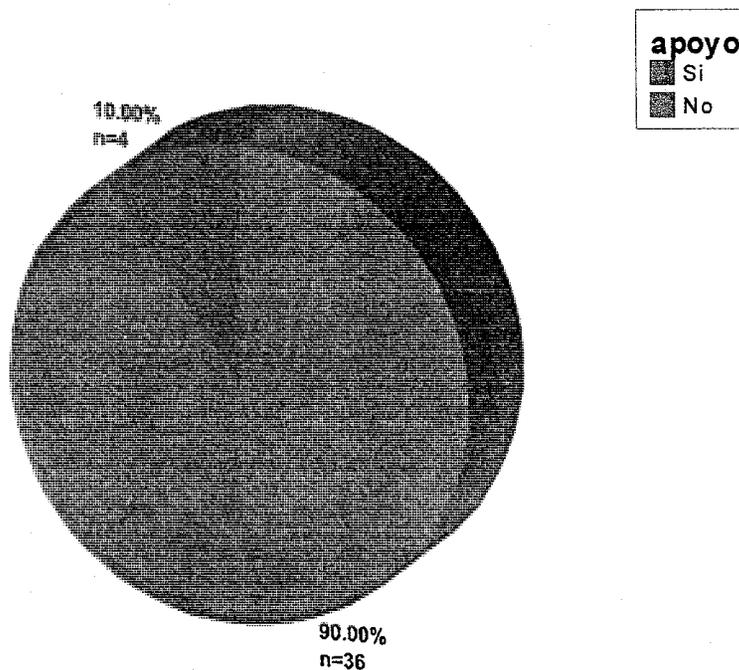
**APOYO ECONÓMICO Y/O MORAL DE LA FAMILIA
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.9

	Frecuencia	%	% acumulado
Si	36	90.0	90.0
No	4	10.0	100.0
Total	40	100.0	

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**APOYO ECONÓMICO Y/O MORAL DE LA FAMILIA
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No.9

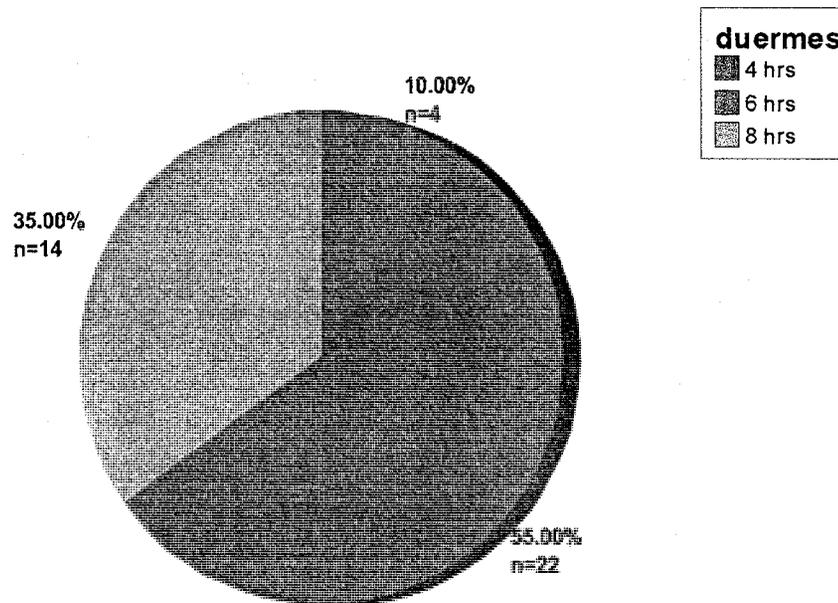
**NÚMERO DE HORAS QUE DUERMEN DIARIO LOS ALUMNOS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.10

	Frecuencia	%	% acumulado
4 hrs	4	10.0	10.0
6 hrs	22	55.0	65.0
8 hrs	14	35.0	100.0
Total	40	100.0	

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**NÚMERO DE HORAS QUE DUERMEN DIARIO LOS ALUMNOS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No.10

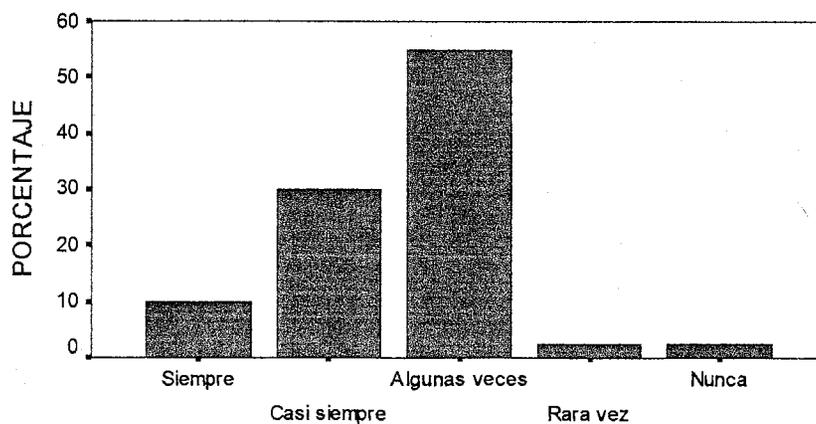
**ALIMENTACION COMPLETA Y VARIADA
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO- JUNIO 2005**

TABLA No. 11

Escala	Frecuencia	%	% acumulado
Siempre	4	10.0	10.0
Casi siempre	12	30.0	40.0
Algunas veces	22	55.0	95.0
Rara vez	1	2.5	97.5
Nunca	1	2.5	100.0
Total	40	100.0	

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**ALIMENTACION COMPLETA Y VARIADA
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERIA
MAYO-JUNIO 2005**



ALIMENTACION

FUENTE: TABLA No.11

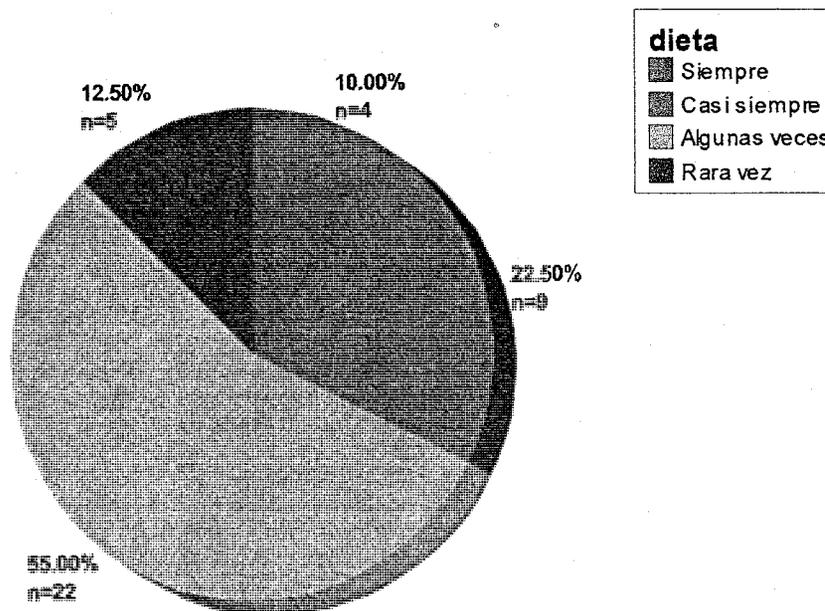
**DIETA RICA EN GRASAS Y CARBOHIDRATOS
 ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
 MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.12

	Frecuencia	%	% acumulado
Siempre	4	10.0	10.0
Casi siempre	9	22.5	32.5
Algunas veces	22	55.0	87.5
Rara vez	5	12.5	100.0
Total	40	100.0	

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**DIETA RICA EN GRASAS Y CARBOHIDRATOS
 ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
 MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No. 12

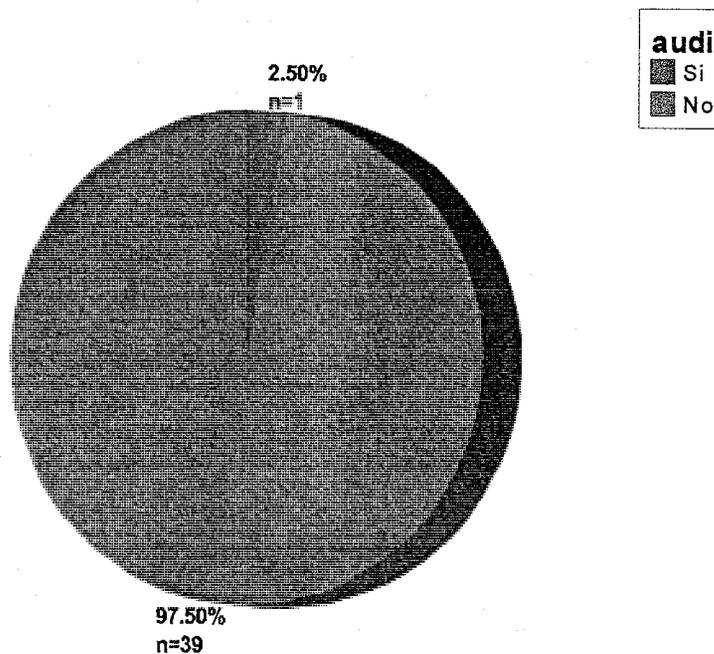
**PROBLEMAS AUDITIVOS EN LOS ALUMNOS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.13

	Frecuencia	%	% acumulado
Si	1	2.5	2.5
No	39	97.5	100.0
Total	40	100.0	

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**PROBLEMAS AUDITIVOS EN LOS ALUMNOS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No. 13

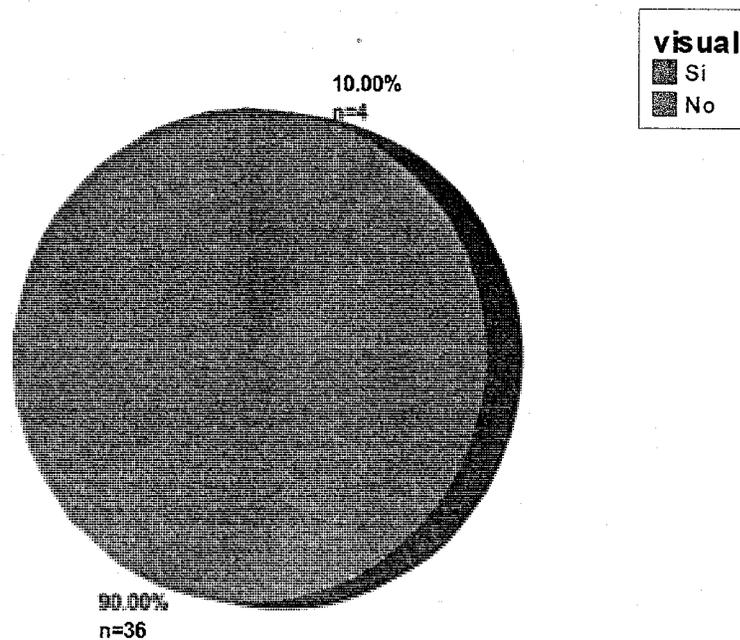
**PROBLEMAS VISUALES EN LOS ALUMNOS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.14

	Frecuencia	%
Si	4	10.0
No	36	90.0
Total	40	100.0

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**PROBLEMAS VISUALES EN LOS ALUMNOS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No. 14

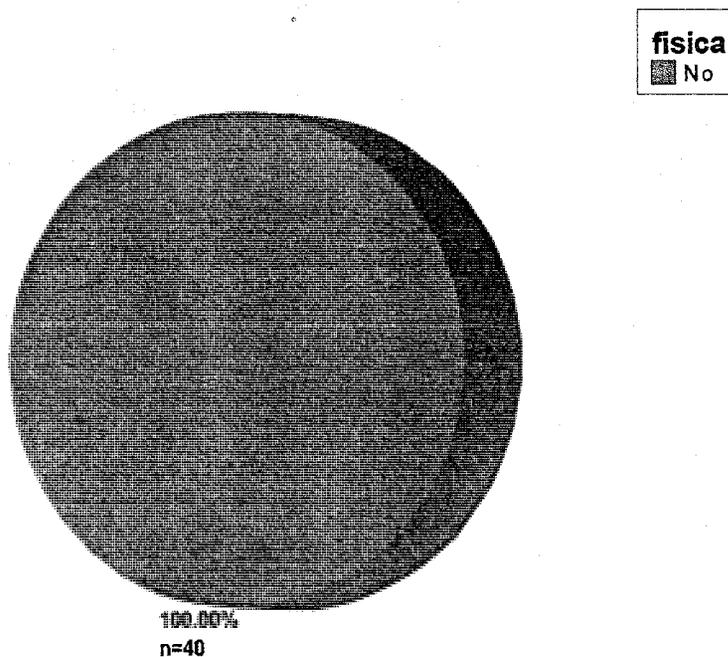
**ENFERMEDADES FÍSICAS DE LOS ALUMNOS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.15

	Frecuencia	%	% acumulado
No	40	100.0	100.0

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**ENFERMEDADES FÍSICAS DE LOS ALUMNOS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No. 15

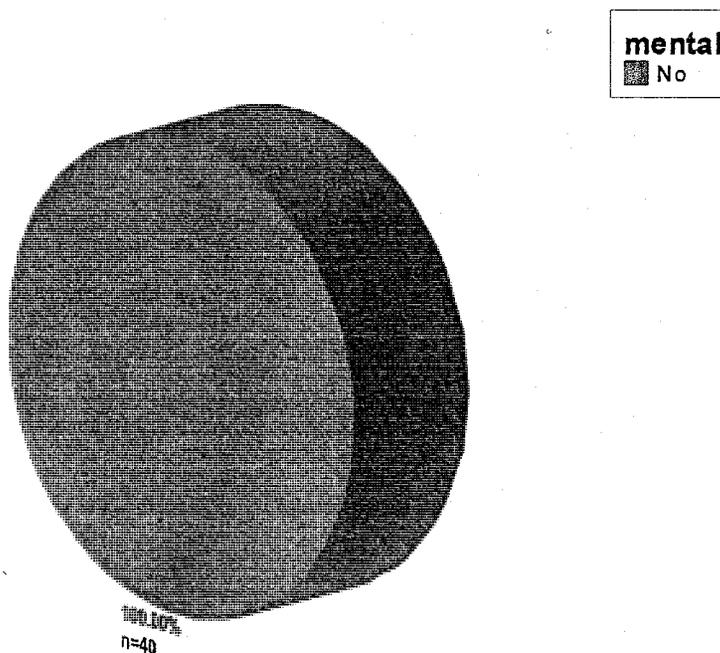
**ENFERMEDADES MENTALES DE LOS ALUMNOS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.16

	Frecuencia	%	% acumulado
No	40	100.0	100.0

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**ENFERMEDADES MENTALES DE LOS ALUMNOS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No. 16

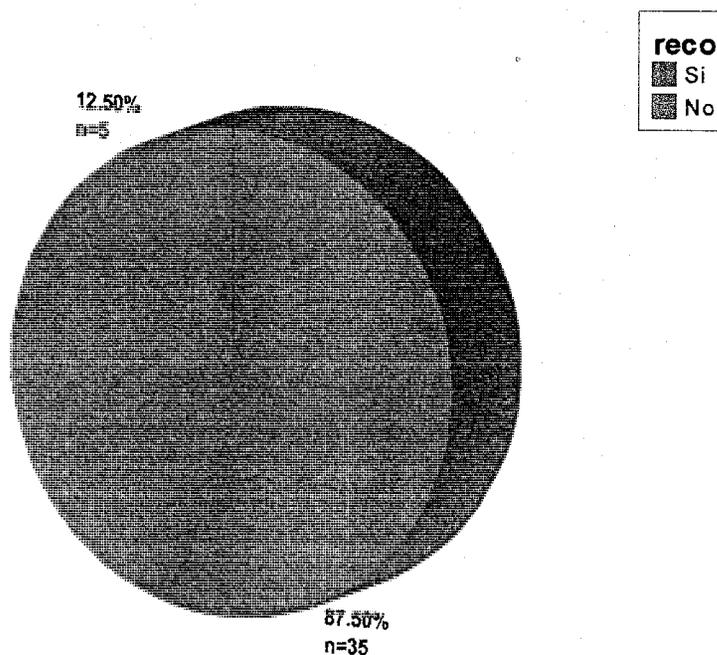
**RECONOCIMIENTO DEL ALUMNO POR DOCENTES Y COMPAÑEROS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.17

	Frecuencia	%	% acumulado
Si	35	87.5	87.5
No	5	12.5	100.0
Total	40	100.0	

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**RECONOCIMIENTO DEL ALUMNO POR DOCENTES Y COMPAÑEROS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No. 17

**MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS PARA ESTUDIAR
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

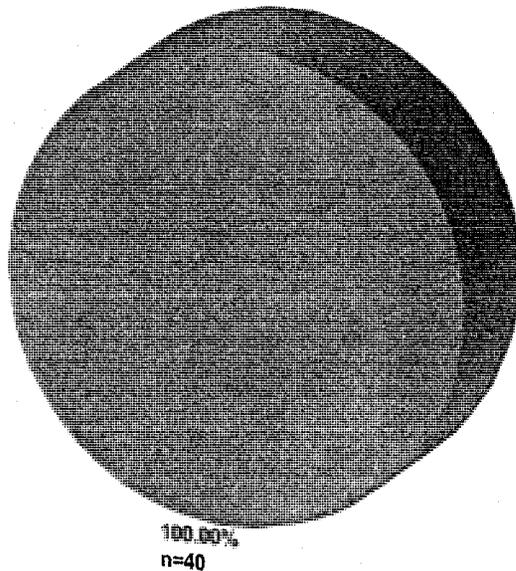
TABLA No.18

	Frecuencia	%	% acumulado
Si	40	100.0	100.0

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS PARA ESTUDIAR
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

motiv
■ Si



FUENTE: TABLA No. 18

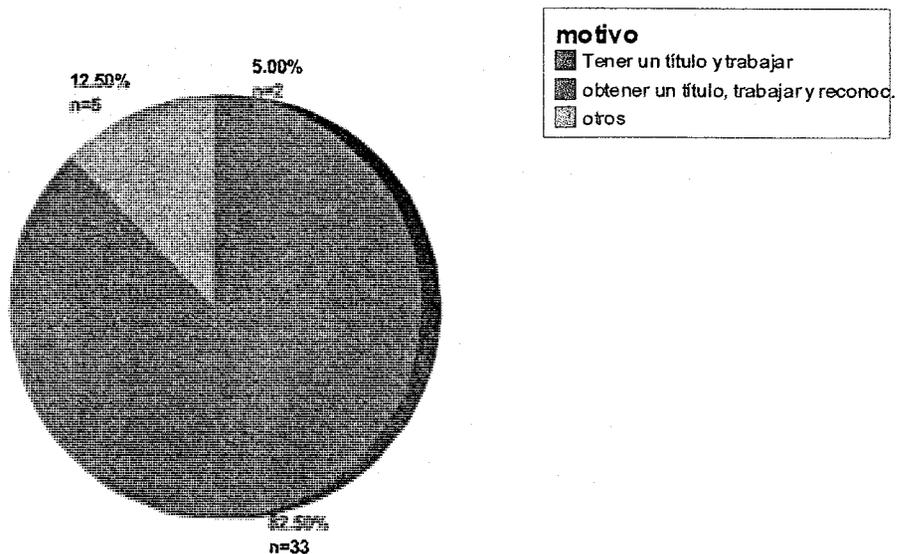
**MOTIVO DE LOS ALUMNOS PARA ESTUDIAR
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.19

	Frecuencia	%
* Tener un título y trabajar	2	5.0
*obtener un título, trabajar, y reconocimiento social y familiar	33	82.5
* otros	5	12.5
Total	40	100.0

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**MOTIVO DE LOS ALUMNOS PARA ESTUDIAR
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No. 19

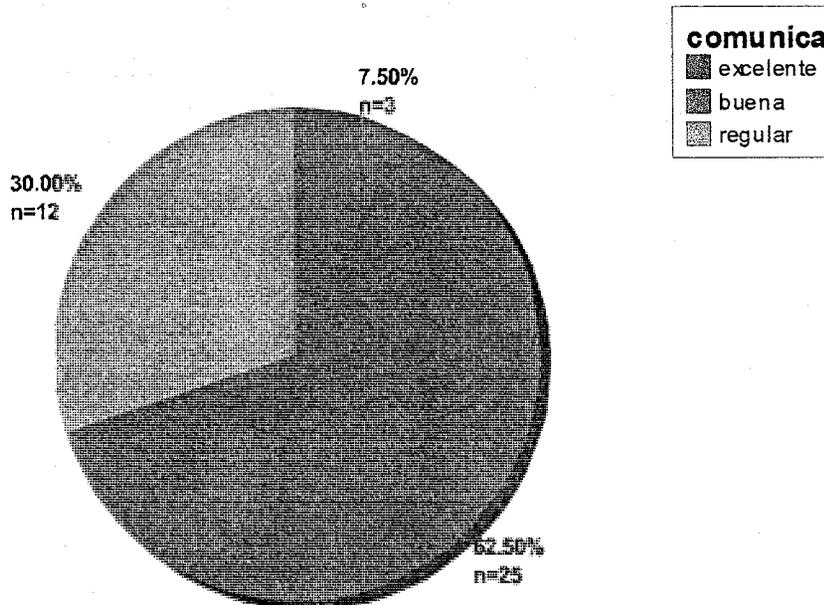
**COMUNICACIÓN DE ALUMNOS CON DOCENTES Y COMPAÑEROS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.20

	Frecuencia	%	% acumulado
excelente	3	7.5	7.5
buena	25	62.5	70.0
regular	12	30.0	100.0
Total	40	100.0	

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**COMUNICACIÓN DE ALUMNOS CON DOCENTES Y COMPAÑEROS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No.20

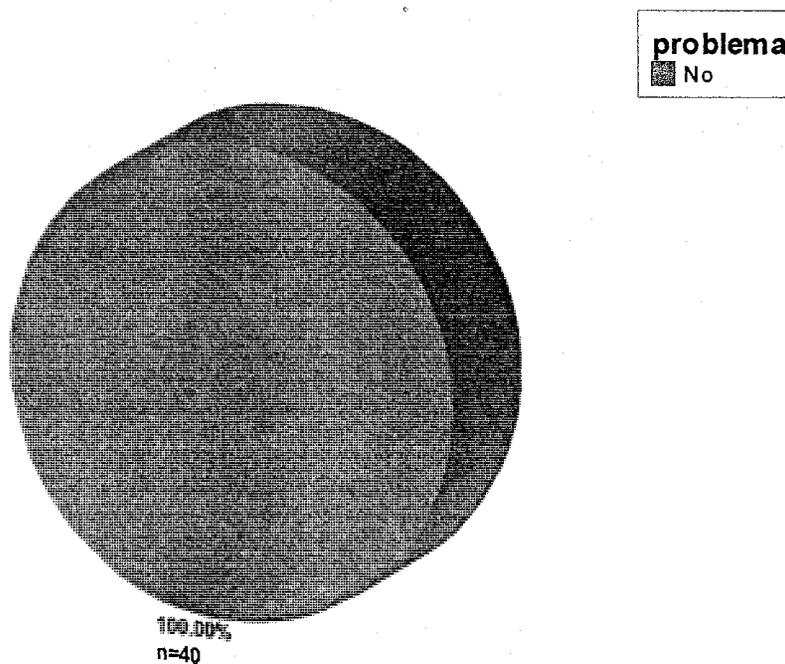
**PROBLEMAS DE ALUMNOS CON DOCENTES Y COMPAÑEROS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No.21

	Frecuencia	%	% acumulado
No	40	100.0	100.0

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**PROBLEMAS DE ALUMNOS CON DOCENTES Y COMPAÑEROS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No.21

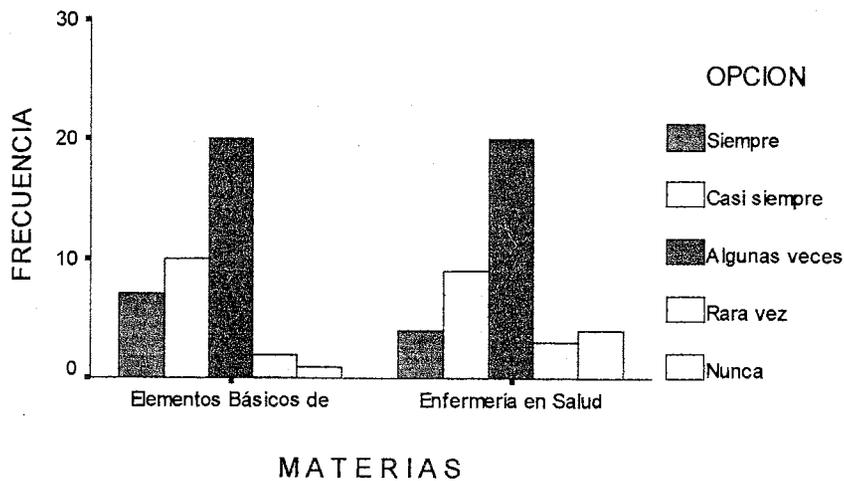
**RELACIÓN DE E.B.E. Y E.S.P. CON OTRAS MATERIAS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 22

		OPCION					Total
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
Elementos Básicos de Enfermería	N	7	10	20	2	1	40
	% en materia	17.5%	25.0%	50.0%	5.0%	2.5%	100.0%
	% en opción	63.6%	52.6%	50.0%	40.0%	20.0%	50.0%
	% del total	8.8%	12.5%	25.0%	2.5%	1.3%	50.0%
Enfermería en Salud Pública	N	4	9	20	3	4	40
	% en materia	10.0%	22.5%	50.0%	7.5%	10.0%	100.0%
	% en opción	36.4%	47.4%	50.0%	60.0%	80.0%	50.0%
	% del total	5.0%	11.3%	25.0%	3.8%	5.0%	50.0%
Total	N	11	19	40	5	5	80
	% en materia	13.8%	23.8%	50.0%	6.3%	6.3%	100.0%
	% en opción	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	13.8%	23.8%	50.0%	6.3%	6.3%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

RELACION DE E.B.E. Y E.S.P. CON OTRAS MATERIAS
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERIA
MAYO - JUNIO 2005



FUENTE: TABLA No. 22

**TÉCNICAS PARA RECORDAR DATOS Y FECHAS EN E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 23

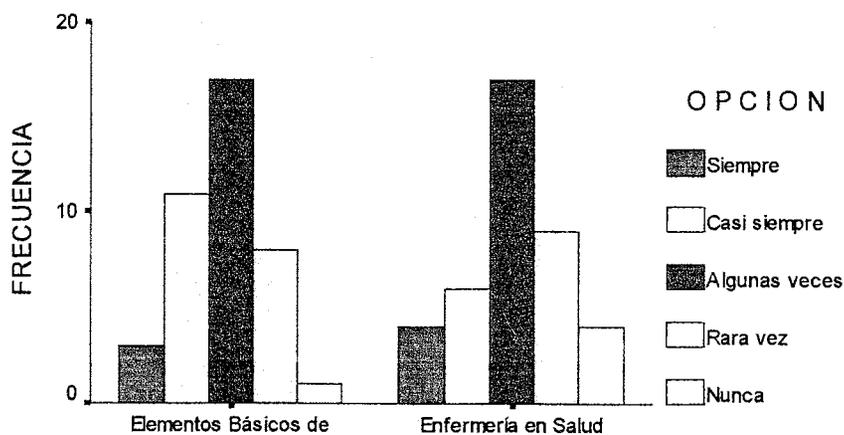
		OPCION					Total
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
Elementos Básicos de Enfermería	N	3	11	17	8	1	40
	% en materia	7.5%	27.5%	42.5%	20.0%	2.5%	100.0%
	% en opcion	42.9%	64.7%	50.0%	47.1%	20.0%	50.0%
	% del total	3.8%	13.8%	21.3%	10.0%	1.3%	50.0%
Enfermería en Salud Pública	N	4	6	17	9	4	40
	% en materia	10.0%	15.0%	42.5%	22.5%	10.0%	100.0%
	% en opcion	57.1%	35.3%	50.0%	52.9%	80.0%	50.0%
	% del total	5.0%	7.5%	21.3%	11.3%	5.0%	50.0%
Total	N	7	17	34	17	5	80
	% en materia	8.8%	21.3%	42.5%	21.3%	6.3%	100.0%
	% en opcion	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	8.8%	21.3%	42.5%	21.3%	6.3%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

TECNICAS PARA RECORDAR DATOS Y FECHAS EN E.B.E Y E.S.P

ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERIA

MAYO - JUNIO 2005



MATERIAS

FUENTE: TABLA Nº 23

**ACLARACION DE DUDAS CUANDO ESTUDIAS E.B.E. Y E.S.P.
 ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERIA
 MAYO-JUNIO 2005**

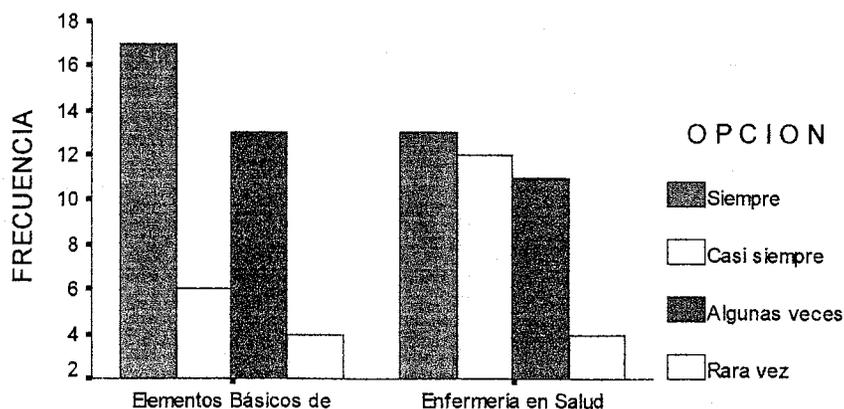
TABLA No. 24

		OPCION				Total
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	
Elementos Básicos de Enfermería	N	17	6	13	4	40
	% en materia	42.5%	15.0%	32.5%	10.0%	100.0%
	% opcion	56.7%	33.3%	54.2%	50.0%	50.0%
% del total		21.3%	7.5%	16.3%	5.0%	50.0%
Enfermería en Salud Pública	N	13	12	11	4	40
	% en materia	32.5%	30.0%	27.5%	10.0%	100.0%
	% opcion	43.3%	66.7%	45.8%	50.0%	50.0%
% del total		16.3%	15.0%	13.8%	5.0%	50.0%
Total	N	30	18	24	8	80
	% en materia	37.5%	22.5%	30.0%	10.0%	100.0%
	% opcion	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	37.5%	22.5%	30.0%	10.0%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**ACLARACION DE DUDAS CUANDO ESTUDIAS E.B.E. Y E.S.P.
 ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERIA**

MAYO - JUNIO 2005



MATERIAS

FUENTE: TABLA N° 24

**COMPROBACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL ESTUDIO DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 25

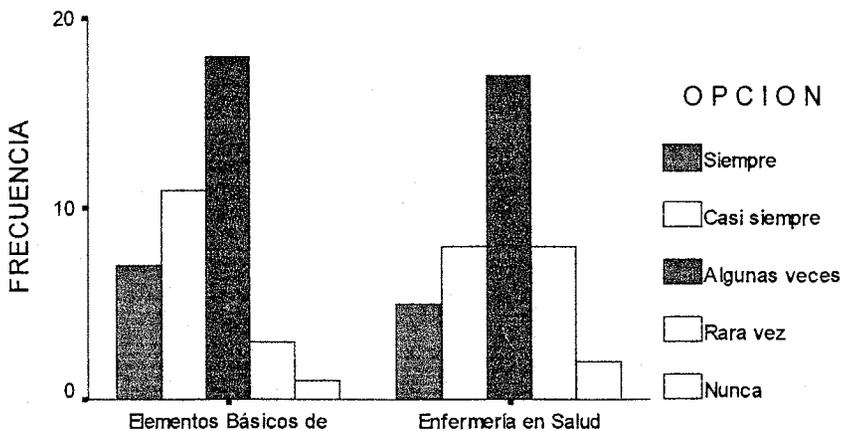
		OPCION					Total
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
Elementos Básicos de Enfermería	N	7	11	18	3	1	40
	% en materia	17.5%	27.5%	45.0%	7.5%	2.5%	100.0%
	% en opcion	58.3%	57.9%	51.4%	27.3%	33.3%	50.0%
	% del total	8.8%	13.8%	22.5%	3.8%	1.3%	50.0%
Enfermería en Salud Pública	N	5	8	17	8	2	40
	% en materia	12.5%	20.0%	42.5%	20.0%	5.0%	100.0%
	% en opcion	41.7%	42.1%	48.6%	72.7%	66.7%	50.0%
	% del total	6.3%	10.0%	21.3%	10.0%	2.5%	50.0%
Total	N	12	19	35	11	3	80
	% en materia	15.0%	23.8%	43.8%	13.8%	3.8%	100.0%
	% en opcion	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	15.0%	23.8%	43.8%	13.8%	3.8%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

COMPROBACION DEL APRENDIZAJE EN EL ESTUDIO DE E.B.E.Y E.S.P.

ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERIA

MAYO - JUNIO 2005



MATERIAS

FUENTE TABLA N° 25

**EXAMENES IMAGINANDO LAS PREGUNTAS DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 26

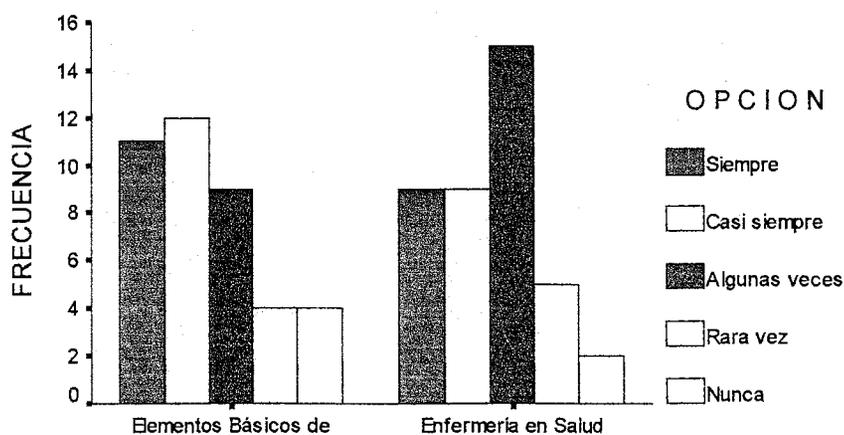
		OPCION					Total
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
Elementos Básicos de Enfermería	N	11	12	9	4	4	40
	% en materia	27.5%	30.0%	22.5%	10.0%	10.0%	100.0%
	% en opcion	55.0%	57.1%	37.5%	44.4%	66.7%	50.0%
	% del total	13.8%	15.0%	11.3%	5.0%	5.0%	50.0%
Enfermería en Salud Pública	N	9	9	15	5	2	40
	% en materia	22.5%	22.5%	37.5%	12.5%	5.0%	100.0%
	% en opcion	45.0%	42.9%	62.5%	55.6%	33.3%	50.0%
	% del total	11.3%	11.3%	18.8%	6.3%	2.5%	50.0%
Total	N	20	21	24	9	6	80
	% en materia	25.0%	26.3%	30.0%	11.3%	7.5%	100.0%
	% en opcion	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	25.0%	26.3%	30.0%	11.3%	7.5%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

EXAMENES IMAGINANDO LAS PREGUNTAS DE E.B.E Y E.S.P.

ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERIA

MAYO - JUNIO 2005



MATERIAS

FUENTE: TABLA N° 26

**PREPARACION DE EXAMENES SIMILARES EN E.B.E. Y E.S.P.
 ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
 MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 27

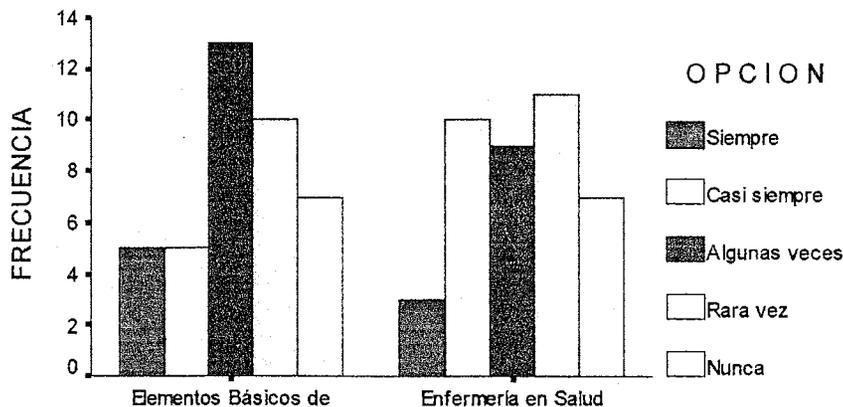
		OPCION					Total
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
Elementos Básicos de Enfermería	N	5	5	13	10	7	40
	% en materia	12.5%	12.5%	32.5%	25.0%	17.5%	100.0%
	% en opcion	62.5%	33.3%	59.1%	47.6%	50.0%	50.0%
	% del total	6.3%	6.3%	16.3%	12.5%	8.8%	50.0%
Enfermería en Salud Pública	N	3	10	9	11	7	40
	% en materia	7.5%	25.0%	22.5%	27.5%	17.5%	100.0%
	% en opcion	37.5%	66.7%	40.9%	52.4%	50.0%	50.0%
	% del total	3.8%	12.5%	11.3%	13.8%	8.8%	50.0%
Total	N	8	15	22	21	14	80
	% en materia	10.0%	18.8%	27.5%	26.3%	17.5%	100.0%
	% en opcion	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	10.0%	18.8%	27.5%	26.3%	17.5%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

PREPARACION DE EXAMENES SIMILARES EN E.B.E. Y E.S.P.

ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERIA

MAYO - JUNIO 2005



MATERIAS

FUENTE TABLA N° 27

**ESTUDIAS UNA NOCHE PREVIA A EXÁMENES DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 28

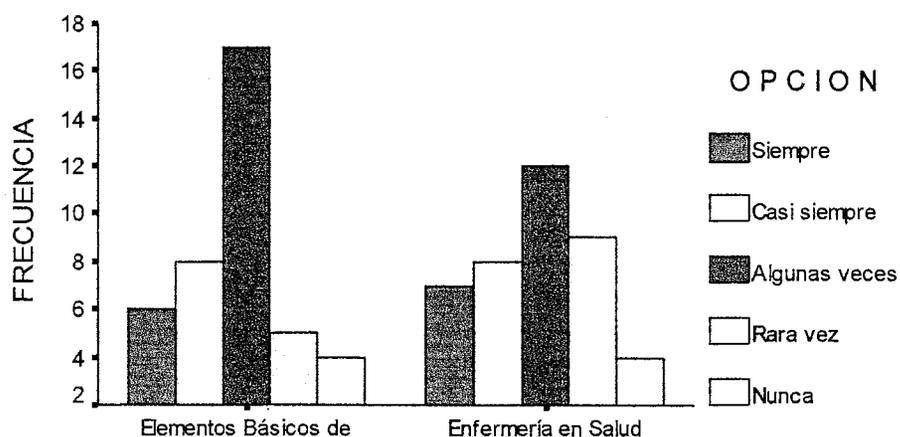
		OPCION					Total
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
Elementos Básicos de Enfermería	N	6	8	17	5	4	40
	% en materia	15.0%	20.0%	42.5%	12.5%	10.0%	100.0%
	% en opcion	46.2%	50.0%	58.6%	35.7%	50.0%	50.0%
	% del total	7.5%	10.0%	21.3%	6.3%	5.0%	50.0%
Enfermería en Salud Pública	N	7	8	12	9	4	40
	% en materia	17.5%	20.0%	30.0%	22.5%	10.0%	100.0%
	% en opcion	53.8%	50.0%	41.4%	64.3%	50.0%	50.0%
	% del total	8.8%	10.0%	15.0%	11.3%	5.0%	50.0%
Total	N	13	16	29	14	8	80
	% en materia	16.3%	20.0%	36.3%	17.5%	10.0%	100.0%
	% en opcion	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	16.3%	20.0%	36.3%	17.5%	10.0%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

ESTUDIAS UN ANOCHE PREVIA A EXAMENES DE E.B.E. Y E.S.P.

ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERIA

MAYO - JUNIO 2005



MATERIAS

FUENTE: TABLA No. 28

TABLA No. 29

**ASOCIACIÓN DE PREGUNTAS SIGNIFICATIVAS SEGÚN MATERIA Y TURNO.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO - JUNIO DE 2005**

ASOCIACIÓN DE PREGUNTAS	ELEMENTOS BÁSICOS DE ENFERMERÍA				ENFERMERÍA EN SALUD PÚBLICA			
	Turno matutino		Turno vespertino		Turno matutino		Turno vespertino	
	Valor Z	P	Valor Z	P	Valor Z	P	Valor Z	P
Comprobación de estrategias de aprendizaje. vs utilización de técnicas para recordar datos y fechas	-2.221	.026*	-.436	.663	-1.530	.126	-2.365	.018**
Realización de pruebas preliminares antes del examen. vs. Preparación de exámenes imaginando la forma de la pregunta	-2.627	.009**	-2.233	.026*	-2.365	.018*	-2.294	.022*

*P< 0.05 estadísticamente significativo

** P<0.01 muy significativo

Fuente: cuestionario aplicado a 40 alumnos.

**LUGAR FIJO PARA ESTUDIAR E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

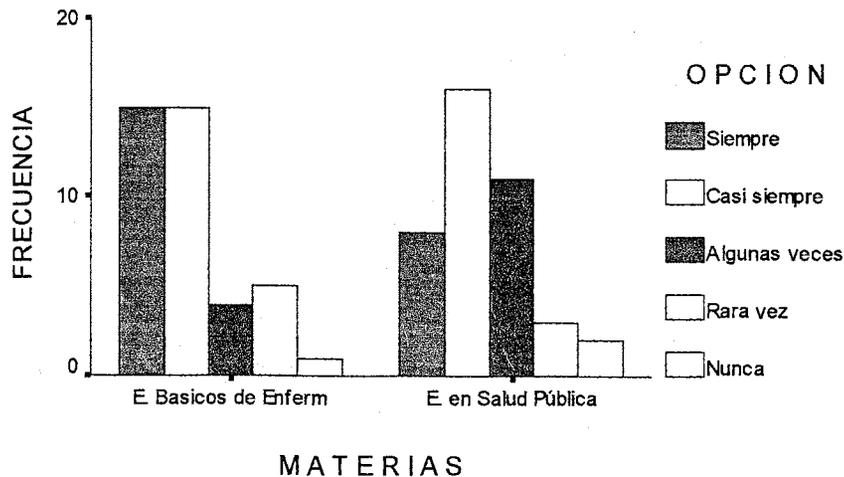
TABLA No. 30

		OPCION					Total
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
E. Basicos de Enfermería	N	15	15	4	5	1	40
	% en materia	37.5%	37.5%	10.0%	12.5%	2.5%	100.0%
	% en opción	65.2%	48.4%	26.7%	62.5%	33.3%	50.0%
	% del total	18.8%	18.8%	5.0%	6.3%	1.3%	50.0%
E. en Salud Pública	N	8	16	11	3	2	40
	% en materia	20.0%	40.0%	27.5%	7.5%	5.0%	100.0%
	% en opción	34.8%	51.6%	73.3%	37.5%	66.7%	50.0%
	% del total	10.0%	20.0%	13.8%	3.8%	2.5%	50.0%
Total	N	23	31	15	8	3	80
	% en materia	28.8%	38.8%	18.8%	10.0%	3.8%	100.0%
	% en opción	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	28.8%	38.8%	18.8%	10.0%	3.8%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**LUGAR FIJO PARA ESTUDIAR E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERIA**

MAYO - JUNIO 2005



FUENTE: TABLA N° 30

**ESTUDIAS E.B.E. Y E.S.P. CON TODO LO NECESARIO
 ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
 MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 31

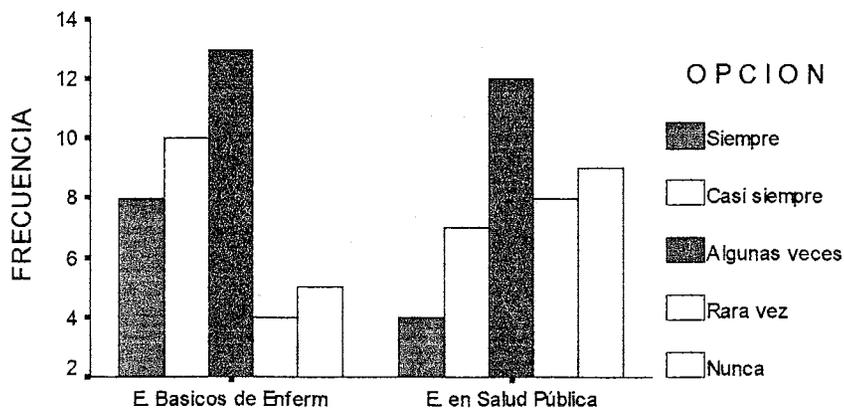
		OPCION					Total
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
E. Basicos de Enfermeria	N	8	10	13	4	5	40
	% en materia	20.0%	25.0%	32.5%	10.0%	12.5%	100.0%
	% en opción	66.7%	58.8%	52.0%	33.3%	35.7%	50.0%
	% del total	10.0%	12.5%	16.3%	5.0%	6.3%	50.0%
E. en Salud Pública	N	4	7	12	8	9	40
	% en materia	10.0%	17.5%	30.0%	20.0%	22.5%	100.0%
	% en opción	33.3%	41.2%	48.0%	66.7%	64.3%	50.0%
	% del total	5.0%	8.8%	15.0%	10.0%	11.3%	50.0%
Total	N	12	17	25	12	14	80
	% en materia	15.0%	21.3%	31.3%	15.0%	17.5%	100.0%
	% en opción	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	15.0%	21.3%	31.3%	15.0%	17.5%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

ESTUDIAS E.B.E. Y E.S.P. CON TODO LO NECESARIO

ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERIA

MAYO - JUNIO 2005



MATERIAS

FURNTE: TABLA N° 31

**PLANIFICACIÓN DEL TIEMPO DE ESTUDIO DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 32

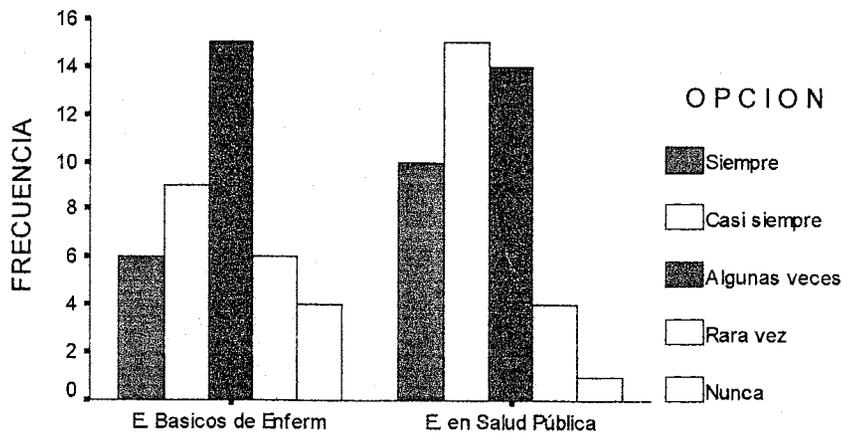
		OPCION					Total
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
E. Basicos de Enfermeria	N	6	9	15	6	4	40
	% en materia	15.0%	22.5%	37.5%	15.0%	10.0%	100.0%
	% en opción	37.5%	37.5%	51.7%	60.0%	80.0%	47.6%
	% del total	7.1%	10.7%	17.9%	7.1%	4.8%	47.6%
E. en Salud Pública	N	10	15	14	4	1	44
	% en materia	22.7%	34.1%	31.8%	9.1%	2.3%	100.0%
	% en opción	62.5%	62.5%	48.3%	40.0%	20.0%	52.4%
	% del total	11.9%	17.9%	16.7%	4.8%	1.2%	52.4%
Total	N	16	24	29	10	5	84
	% en materia	19.0%	28.6%	34.5%	11.9%	6.0%	100.0%
	% en opción	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	19.0%	28.6%	34.5%	11.9%	6.0%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

PLANIFICACIÓN DEL TIEMPO DE ESTUDIO DE E.B.E. Y E.S.P.

ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERIA

MAYO - JUNIO 2005



MATERIAS

FUENTE: TABLA N° 32

**HORARIO FIJO PARA ESTUDIAR E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

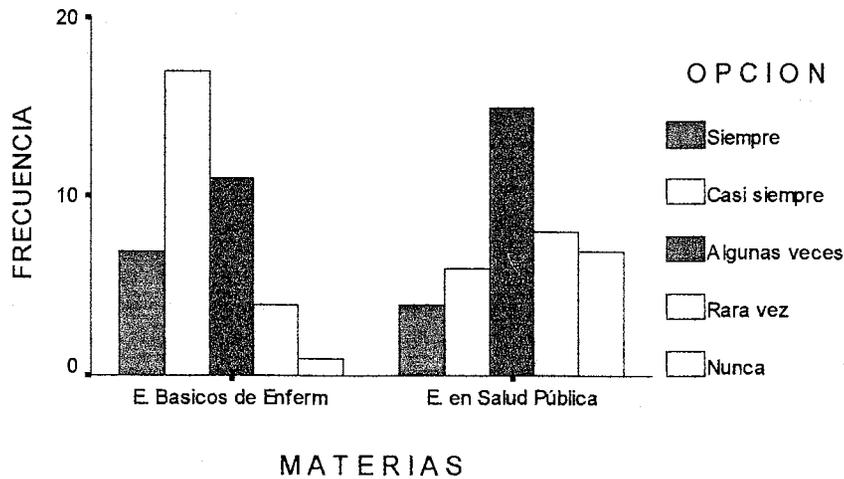
TABLA No. 33

		OPCION					Total
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
E. Basicos de Enfermeria	N	7	17	11	4	1	40
	% en materia	17.5%	42.5%	27.5%	10.0%	2.5%	100.0%
	% en opción	63.6%	73.9%	42.3%	33.3%	12.5%	50.0%
	% del total	8.8%	21.3%	13.8%	5.0%	1.3%	50.0%
E. en Salud Pública	N	4	6	15	8	7	40
	% en materia	10.0%	15.0%	37.5%	20.0%	17.5%	100.0%
	% en opción	36.4%	26.1%	57.7%	66.7%	87.5%	50.0%
	% del total	5.0%	7.5%	18.8%	10.0%	8.8%	50.0%
Total	N	11	23	26	12	8	80
	% en materia	13.8%	28.8%	32.5%	15.0%	10.0%	100.0%
	% en opción	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	13.8%	28.8%	32.5%	15.0%	10.0%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**HORARIO FIJO PARA ESTUDIAR E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERIA**

MAYO - JUNIO 2005



FUENTE: TABLA N° 33

**PLANIFICACIÓN DEL TIEMPO DE DEDICACIÓN A E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 34

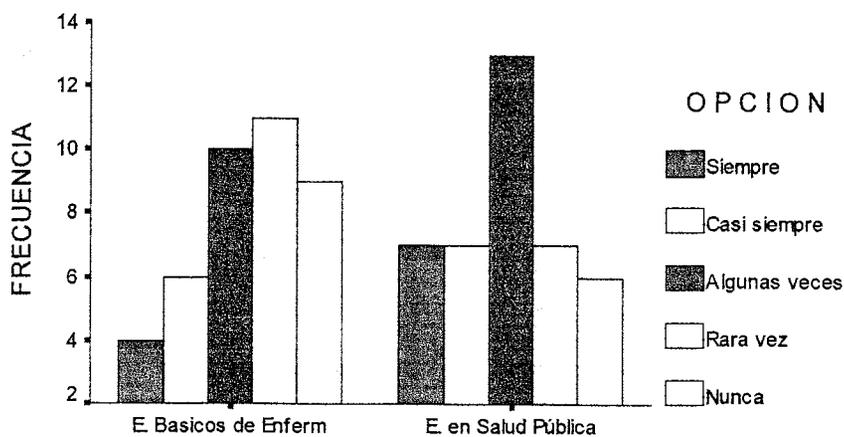
		OPCION					Total
		Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
E. Basicos de Enfermería	N	4	6	10	11	9	40
	% en materia	10.0%	15.0%	25.0%	27.5%	22.5%	100.0%
	% en opción	36.4%	46.2%	43.5%	61.1%	60.0%	50.0%
	% del total	5.0%	7.5%	12.5%	13.8%	11.3%	50.0%
E. en Salud Pública	N	7	7	13	7	6	40
	% en materia	17.5%	17.5%	32.5%	17.5%	15.0%	100.0%
	% en opción	63.6%	53.8%	56.5%	38.9%	40.0%	50.0%
	% del total	8.8%	8.8%	16.3%	8.8%	7.5%	50.0%
Total	N	11	13	23	18	15	80
	% en materia	13.8%	16.3%	28.8%	22.5%	18.8%	100.0%
	% en opción	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% del total	13.8%	16.3%	28.8%	22.5%	18.8%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

PLANIFICACION DEL TIEMPO DE DEDICACION A E.B.E Y E.S.P.

ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERIA

MAYO - JUNIO 2005



MATERIAS

FUENTE: TABLA N° 34

TABLA NO.35
CORRELACION DE PREGUNTAS SIGNIFICATIVAS SEGÚN MATERIA Y TURNO.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO - JUNIO DE 2005

CORRELACIÓN DE PREGUNTAS	ELEMENTOS BÁSICOS DE ENFERMERÍA				ENFERMERÍA EN SALUD PÚBLICA			
	Turno matutino		Turno vespertino		Turno matutino		Turno vespertino	
	Valor Z	P	Valor Z	P	Valor Z	P	Valor Z	P
Horario fijo para estudiar. Vs. lugar fijo para estudiar	-2.791	.005**	-3.244	.001**	-2.645	.008**	-3.244	.001**
Horario fijo para estudiar. Vs. todo lo necesario para estudiar	-2.383	.017*	-2.656	.008**	-2.804	.005**	-2.718	.007**

*P< 0.05 estadísticamente significativo

** P<0.01 muy significativo

Fuente: cuestionario aplicado a 40 alumnos

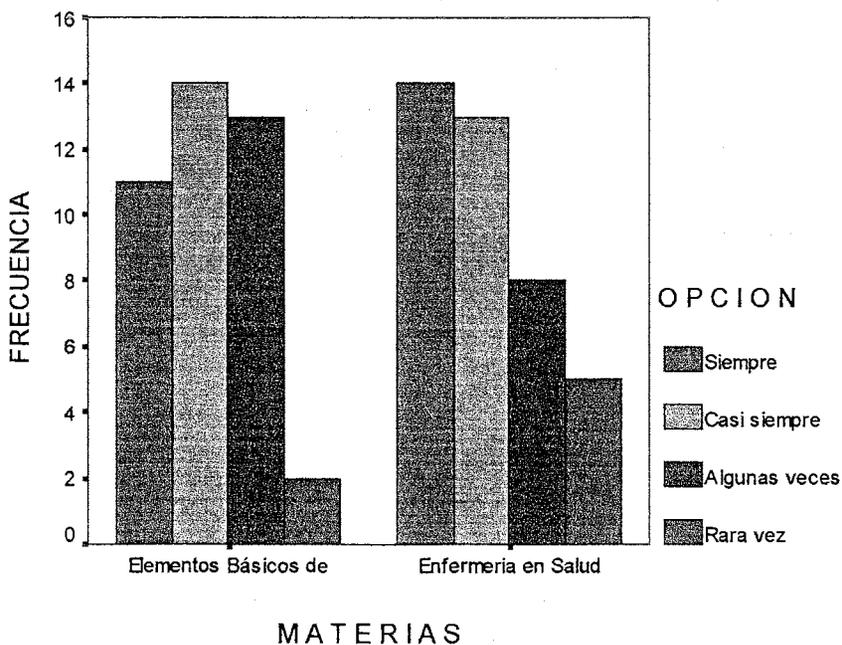
**EXPOSICIÓN Y EXPLICACIÓN POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 36

			OPCION				Total
			Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	
MATERIA	Elementos Básicos de Enfermería	N	11	14	13	2	40
		% EN MATERIAS	27.5%	35.0%	32.5%	5.0%	100.0%
		% EN OPCION	44.0%	51.9%	61.9%	28.6%	50.0%
		% DEL TOTAL	13.8%	17.5%	16.3%	2.5%	50.0%
MATERIA	Enfermería en Salud Pública	N	14	13	8	5	40
		% EN MATERIAS	35.0%	32.5%	20.0%	12.5%	100.0%
		% EN OPCION	56.0%	48.1%	38.1%	71.4%	50.0%
		% DEL TOTAL	17.5%	16.3%	10.0%	6.3%	50.0%
Total		N	25	27	21	7	80
		% EN MATERIAS	31.3%	33.8%	26.3%	8.8%	100.0%
		% EN OPCION	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% DEL TOTAL	31.3%	33.8%	26.3%	8.8%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**EXPOSICIÓN Y EXPLICACIÓN POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE TABLA No. 36

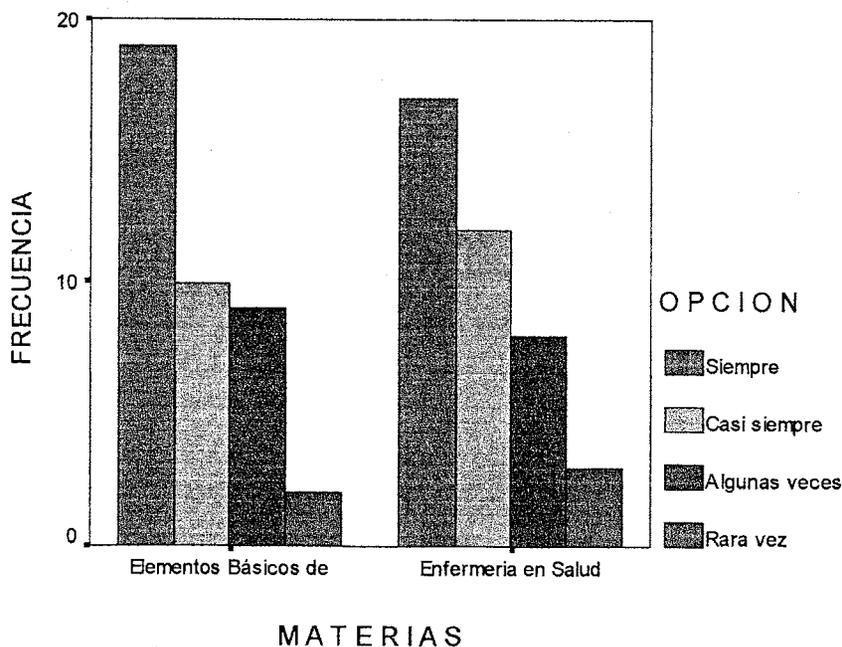
**ACLARACIÓN DE DUDAS POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 37

			OPCION				Total
			Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	
MATERIA	Elementos Básicos de Enfermería	N	19	10	9	2	40
		% EN MATERIAS	47.5%	25.0%	22.5%	5.0%	100.0%
		% EN OPCION	52.8%	45.5%	52.9%	40.0%	50.0%
		% DEL TOTAL	23.8%	12.5%	11.3%	2.5%	50.0%
MATERIA	Enfermería en Salud Pública	N	17	12	8	3	40
		% EN MATERIAS	42.5%	30.0%	20.0%	7.5%	100.0%
		% EN OPCION	47.2%	54.5%	47.1%	60.0%	50.0%
		% DEL TOTAL	21.3%	15.0%	10.0%	3.8%	50.0%
Total		N	36	22	17	5	80
		% EN MATERIAS	45.0%	27.5%	21.3%	6.3%	100.0%
		% EN OPCION	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% DEL TOTAL	45.0%	27.5%	21.3%	6.3%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**ACLARACIÓN DE DUDAS POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA NO. 37

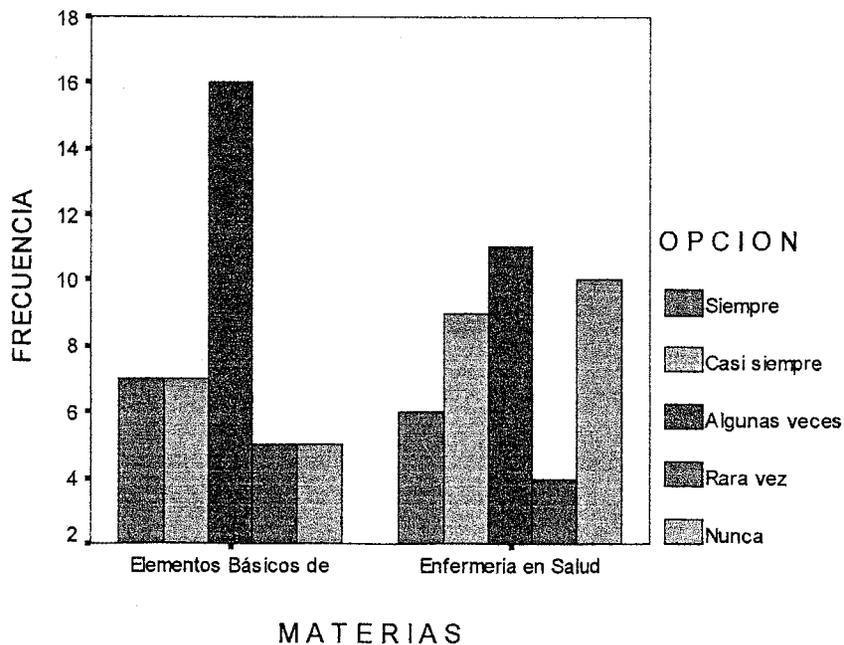
**APOYO EN TAREAS Y TRABAJOS EXTRA CLASE POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
 ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
 MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 38

MATERIA		N	OPCION					Total
			Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
Elementos Básicos de Enfermería	N		7	7	16	5	5	40
	% EN MATERIAS		17.5%	17.5%	40.0%	12.5%	12.5%	100.0%
	% EN OPCION		53.8%	43.8%	59.3%	55.6%	33.3%	50.0%
	% DEL TOTAL		8.8%	8.8%	20.0%	6.3%	6.3%	50.0%
Enfermería en Salud Pública	N		6	9	11	4	10	40
	% EN MATERIAS		15.0%	22.5%	27.5%	10.0%	25.0%	100.0%
	% EN OPCION		46.2%	56.3%	40.7%	44.4%	66.7%	50.0%
	% DEL TOTAL		7.5%	11.3%	13.8%	5.0%	12.5%	50.0%
Total	N		13	16	27	9	15	80
	% EN MATERIAS		16.3%	20.0%	33.8%	11.3%	18.8%	100.0%
	% EN OPCION		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% DEL TOTAL		16.3%	20.0%	33.8%	11.3%	18.8%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**APOYO EN TAREAS Y TRABAJOS EXTRA CLASE POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
 ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
 MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE TABLA No.38

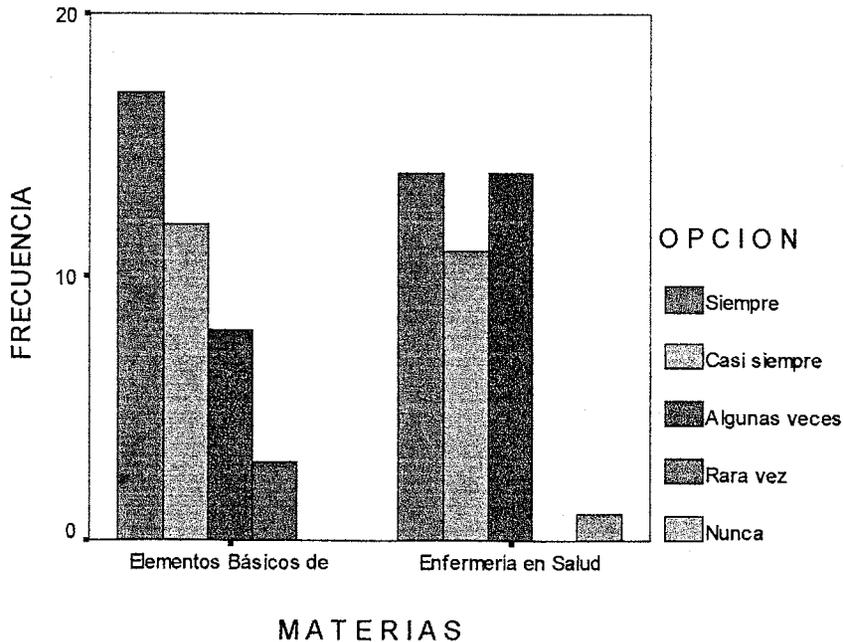
**ACEPTACIÓN DE OPINIÓN DE ALUMNOS POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 39

MATERIA		N	OPCION					Total
			Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
Elementos Básicos de Enfermería	N	17	12	8	3		40	
	% EN MATERIAS	42.5%	30.0%	20.0%	7.5%		100.0%	
	% EN OPCION	54.8%	52.2%	36.4%	100.0%		50.0%	
	% DEL TOTAL	21.3%	15.0%	10.0%	3.8%		50.0%	
Enfermería en Salud Pública	N	14	11	14		1	40	
	% EN MATERIAS	35.0%	27.5%	35.0%		2.5%	100.0%	
	% EN OPCION	45.2%	47.8%	63.6%		100.0%	50.0%	
	% DEL TOTAL	17.5%	13.8%	17.5%		1.3%	50.0%	
Total	N	31	23	22	3	1	80	
	% EN MATERIAS	38.8%	28.8%	27.5%	3.8%	1.3%	100.0%	
	% EN OPCION	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% DEL TOTAL	38.8%	28.8%	27.5%	3.8%	1.3%	100.0%	

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**ACEPTACIÓN DE OPINIÓN DE ALUMNOS POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No.39

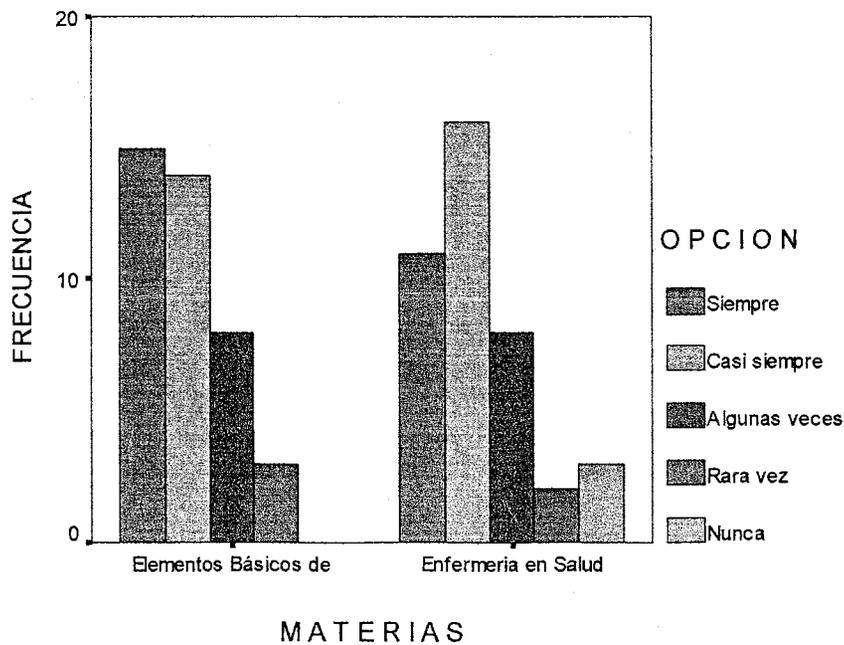
**FOMENTO DEL DIÁLOGO, LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 40

MATERIA		N	OPCION					Total
			Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
Elementos Básicos de Enfermería	N		15	14	8	3		40
	% EN MATERIAS		37.5%	35.0%	20.0%	7.5%		100.0%
	% EN OPCION		57.7%	46.7%	50.0%	60.0%		50.0%
	% DEL TOTAL		18.8%	17.5%	10.0%	3.8%		50.0%
Enfermería en Salud Pública	N		11	16	8	2	3	40
	% EN MATERIAS		27.5%	40.0%	20.0%	5.0%	7.5%	100.0%
	% EN OPCION		42.3%	53.3%	50.0%	40.0%	100.0%	50.0%
	% DEL TOTAL		13.8%	20.0%	10.0%	2.5%	3.8%	50.0%
Total	N		26	30	16	5	3	80
	% EN MATERIAS		32.5%	37.5%	20.0%	6.3%	3.8%	100.0%
	% EN OPCION		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% DEL TOTAL		32.5%	37.5%	20.0%	6.3%	3.8%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**FOMENTO DEL DIÁLOGO, LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No. 40

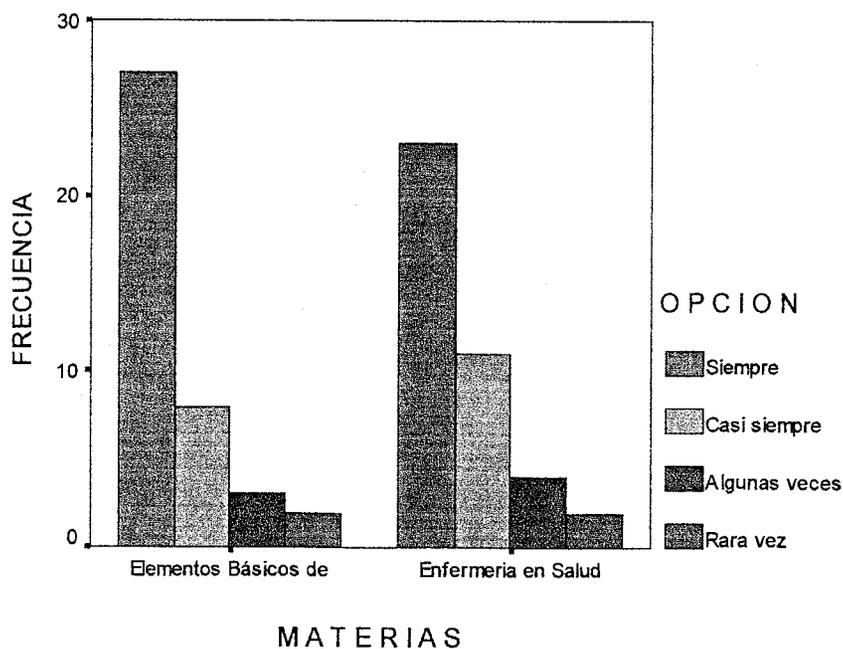
**AMBIENTE FAVORABLE DE COMUNICACIÓN POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
 ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
 MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 41

			OPCION				Total
			Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	
MATERIA	Elementos Básicos de Enfermería	N	27	8	3	2	40
		% EN MATERIAS	67.5%	20.0%	7.5%	5.0%	100.0%
		% EN OPCION	54.0%	42.1%	42.9%	50.0%	50.0%
	% DEL TOTAL	33.8%	10.0%	3.8%	2.5%	50.0%	
Enfermería en Salud Pública	N	N	23	11	4	2	40
		% EN MATERIAS	57.5%	27.5%	10.0%	5.0%	100.0%
		% EN OPCION	46.0%	57.9%	57.1%	50.0%	50.0%
	% DEL TOTAL	28.8%	13.8%	5.0%	2.5%	50.0%	
Total	N	N	50	19	7	4	80
		% EN MATERIAS	62.5%	23.8%	8.8%	5.0%	100.0%
		% EN OPCION	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	% DEL TOTAL	62.5%	23.8%	8.8%	5.0%	100.0%	

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**AMBIENTE FAVORABLE DE COMUNICACIÓN POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
 ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
 MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA NO. 41

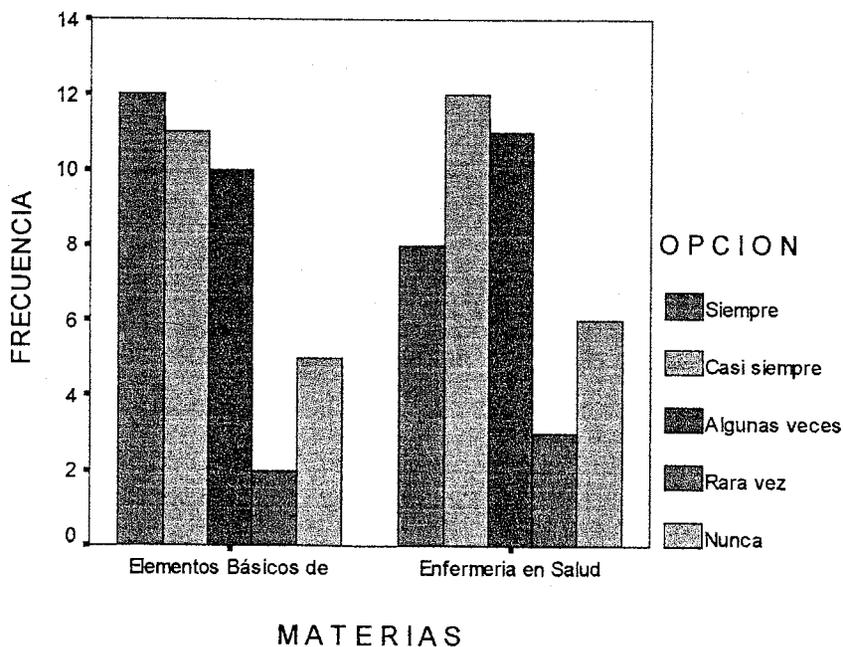
**OPORTUNIDAD DE RESULTADOS DE TRABAJOS POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 42

MATERIA		N	OPCION					Total
			Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
Elementos Básicos de Enfermería	N	12	11	10	2	5	40	
	% EN MATERIAS	30.0%	27.5%	25.0%	5.0%	12.5%	100.0%	
	% EN OPCION	60.0%	47.8%	47.6%	40.0%	45.5%	50.0%	
Enfermería en Salud Pública	N	8	12	11	3	6	40	
	% EN MATERIAS	20.0%	30.0%	27.5%	7.5%	15.0%	100.0%	
	% EN OPCION	40.0%	52.2%	52.4%	60.0%	54.5%	50.0%	
Total	N	20	23	21	5	11	80	
	% EN MATERIAS	25.0%	28.8%	26.3%	6.3%	13.8%	100.0%	
	% EN OPCION	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% DEL TOTAL	25.0%	28.8%	26.3%	6.3%	13.8%	100.0%	

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**OPORTUNIDAD DE RESULTADOS DE TRABAJOS POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No- 42

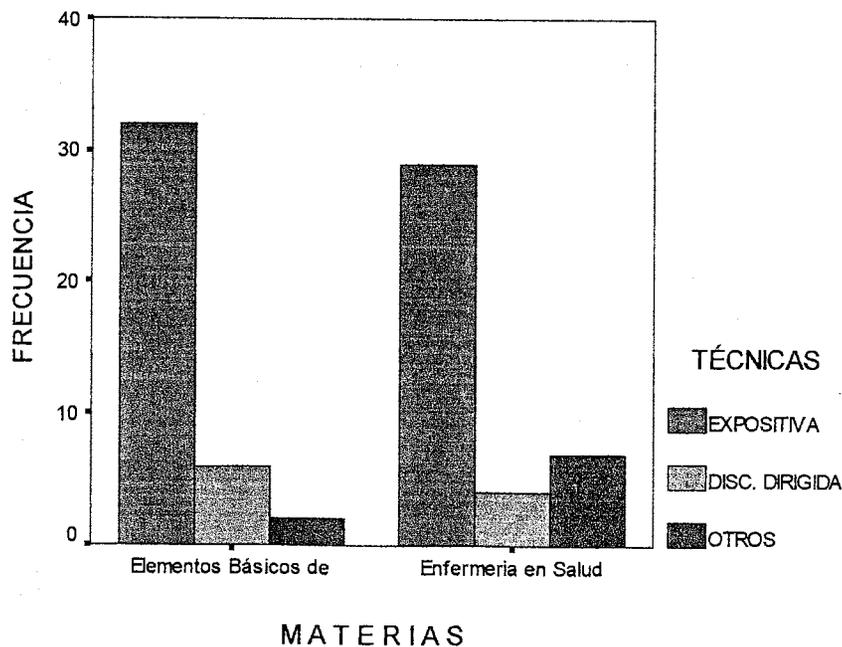
**TÉCNICAS DE ENSEÑANZA MÁS UTILIZADAS POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 43

MATERIA		N	TÉCNICAS			Total
			EXPOSITIVA	DISC. DIRIGIDA	OTROS	
Elementos Básicos de Enfermería	N	32	6	2	40	
	% EN MATERIAS	80.0%	15.0%	5.0%	100.0%	
	% EN TECNICAS	52.5%	60.0%	22.2%	50.0%	
	% DEL TOTAL	40.0%	7.5%	2.5%	50.0%	
Enfermería en Salud Pública	N	29	4	7	40	
	% EN MATERIAS	72.5%	10.0%	17.5%	100.0%	
	% EN TECNICAS	47.5%	40.0%	77.8%	50.0%	
	% DEL TOTAL	36.3%	5.0%	8.8%	50.0%	
Total	N	61	10	9	80	
	% EN MATERIAS	76.3%	12.5%	11.3%	100.0%	
	% EN TECNICAS	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% DEL TOTAL	76.3%	12.5%	11.3%	100.0%	

FUENTE : CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**TÉCNICAS DE ENSEÑANZA MÁS UTILIZADAS POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE TABLA No. 43

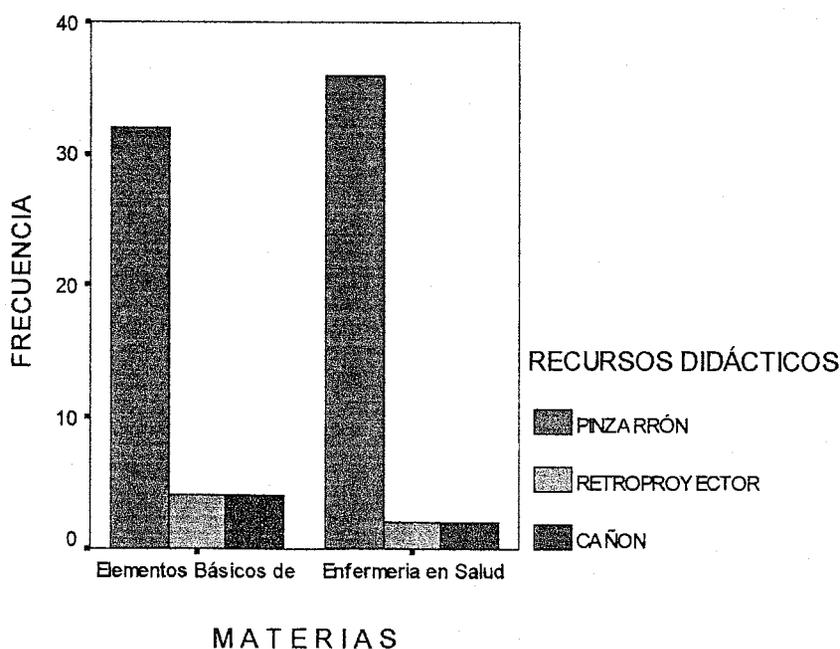
**RECURSOS DIDÁCTICOS MÁS UTILIZADOS POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 44

			RECURSOS DIDÁCTICOS			Total
			PINZARRÓN	RETROPROYECTOR	CAÑON	
MATERIA	Elementos Básicos de Enfermería	Count	32	4	4	40
		% within MATERIAS	80.0%	10.0%	10.0%	100.0%
		% within RECURSOS DIDÁCTICOS	47.1%	66.7%	66.7%	50.0%
		% of Total	40.0%	5.0%	5.0%	50.0%
MATERIA	Enfermería en Salud Pública	Count	36	2	2	40
		% within MATERIAS	90.0%	5.0%	5.0%	100.0%
		% within RECURSOS DIDÁCTICOS	52.9%	33.3%	33.3%	50.0%
		% of Total	45.0%	2.5%	2.5%	50.0%
Total		Count	68	6	6	80
		% within MATERIAS	85.0%	7.5%	7.5%	100.0%
		% within RECURSOS DIDÁCTICOS	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	85.0%	7.5%	7.5%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**RECURSOS DIDÁCTICOS MÁS UTILIZADOS POR EL DOCENTE DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No. 44

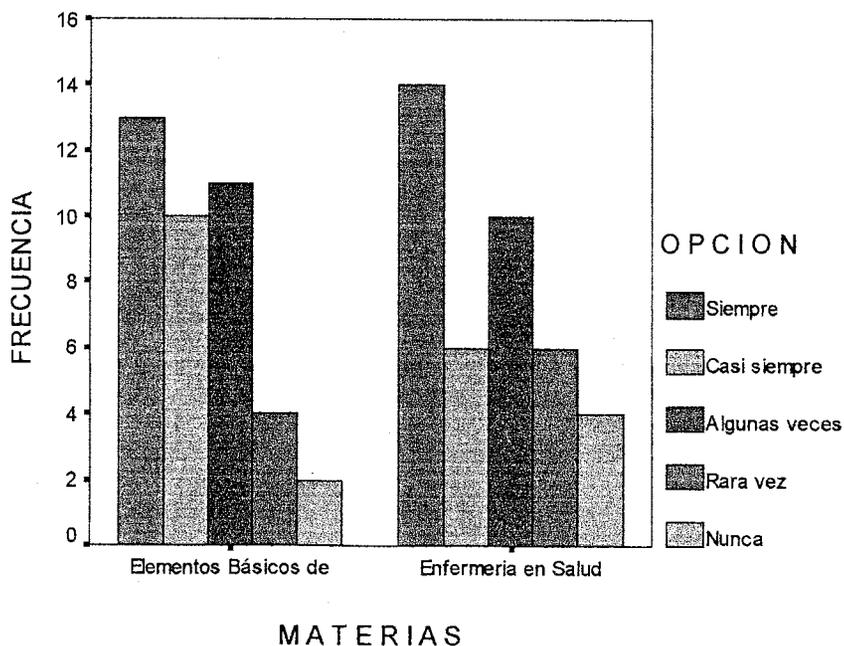
**RETROALIMENTACIÓN DEL DOCENTE EN LA EVALUACIÓN DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 45

MATERIA	Elementos Básicos de Enfermería	N	OPCION					Total
			Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca	
			13	10	11	4	2	40
		% EN MATERIAS	32.5%	25.0%	27.5%	10.0%	5.0%	100.0%
		% EN OPCION	48.1%	62.5%	52.4%	40.0%	33.3%	50.0%
		% DEL TOTAL	16.3%	12.5%	13.8%	5.0%	2.5%	50.0%
	Enfermería en Salud Pública	N	14	6	10	6	4	40
		% EN MATERIAS	35.0%	15.0%	25.0%	15.0%	10.0%	100.0%
		% EN OPCION	51.9%	37.5%	47.6%	60.0%	66.7%	50.0%
		% DEL TOTAL	17.5%	7.5%	12.5%	7.5%	5.0%	50.0%
Total		N	27	16	21	10	6	80
		% EN MATERIAS	33.8%	20.0%	26.3%	12.5%	7.5%	100.0%
		% EN OPCION	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% DEL TOTAL	33.8%	20.0%	26.3%	12.5%	7.5%	100.0%

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**RETROALIMENTACIÓN DEL DOCENTE EN LA EVALUACIÓN DE E.B.E. Y E.S.P.
ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE: TABLA No.45

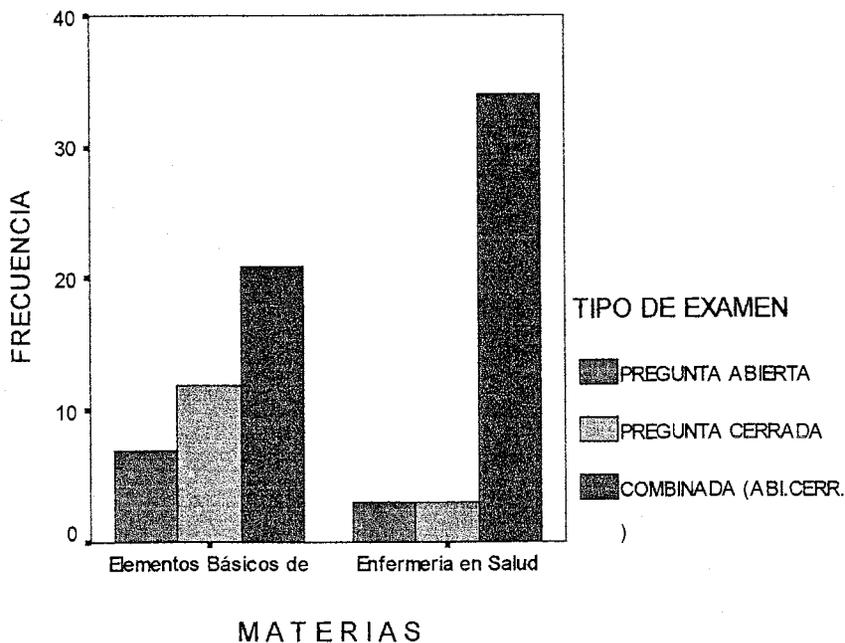
**TIPO DE EXAMEN QUE APLICA EL DOCENTE PARA EVALUAR E.B.E. Y E.S.P.
 ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
 MAYO-JUNIO 2005**

TABLA No. 46

MATERIA		N	TIPO DE EXAMEN			Total
			PREGUNTA ABIERTA	PREGUNTA CERRADA	COMBINADA (ABI.CERR.)	
Elementos Básicos de Enfermería	N	7	12	21	40	
	% EN MATERIAS	17.5%	30.0%	52.5%	100.0%	
	% EN TIPO DE EXAMEN	70.0%	80.0%	38.2%	50.0%	
Enfermería en Salud Pública	N	3	3	34	40	
	% EN MATERIAS	7.5%	7.5%	85.0%	100.0%	
	% EN TIPO DE EXAMEN	30.0%	20.0%	61.8%	50.0%	
Total	N	10	15	55	80	
	% EN MATERIAS	12.5%	18.8%	68.8%	100.0%	
	% EN TIPO DE EXAMEN	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% DEL TOTAL	8.8%	15.0%	26.3%	50.0%	
	% DEL TOTAL	3.8%	3.8%	42.5%	50.0%	
	% DEL TOTAL	12.5%	18.8%	68.8%	100.0%	

FUENTE: CUESTIONARIO APLICADO A 40 ALUMNOS

**TIPO DE EXAMEN QUE APLICA EL DOCENTE PARA EVALUAR E.B.E. Y E.S.P.
 ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
 MAYO-JUNIO 2005**



FUENTE TABLA No. 46

TABLA NO. 47

SIGNIFICANCIA ESTADISTICA SEGÚN PREGUNTAS DE ELEMENTOS BÁSICOS DE ENFERMERIA Y ENFERMERÍA EN SALUD PÚBLICA
 ESCUELA DE LICENCIATURA EN ENFERMERÍA
 MAYO - JUNIO DE 2005

PREGUNTAS	VALOR Z	VALOR P
El docente toma en cuenta la opinión de los alumnos	-2.175	.039**
Técnica de enseñanza utilizada por el docente	-2.909	.021**
El docente fomenta el dialogo, la reflexión y el debate	-2.391	.021**

P = <0.05 estadísticamente significativo

P >0.01 estadísticamente muy significativo

Fuente: cuestionario aplicado a 40 alumnos