



# UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

---

## Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Empresariales y Sociales

### TRABAJO FINAL

Salud Mental y Psiquiatría. Estrategias de enseñanza en el área  
práctica de la Licenciatura en Enfermería.

Autora: Lic. Majorie Novo Borba

Tutor: Dr. Nicolás León

2013

## DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a mi familia que me acompañó y apoyó para concretar este nuevo desafío que se ha presentado como una responsabilidad más de mi profesión: enseñar a futuros colegas

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no estaría completo sin un enorme agradecimiento a todos los Docentes que me aportaron sus conocimientos, buscando las metodologías, técnicas y estrategias que se adaptaran mejor al campo de mi profesión

Agradezco también la oportunidad que tuve de tener la amistad de los profesionales con los que compartimos el espacio áulico, bibliografías, espacios de esparcimiento y hasta reuniones para compartir una cena

No podría dejar de reconocer al Bedel, siempre dispuesto a orientarme en la solución de problemas

De todos me guardo gratos recuerdos que permanecerán celosamente custodiados en lo más íntimo de mis sentimientos

# INDICE

|  |    |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN   | 6  |
| MARCO CONCEPTUAL   | 8  |
| La Universidad   | 8  |
| Cultura del aprendizaje  | 11 |
| Las Universidades y el Currículum  | 12 |
| Clasificación del concepto currículum  | 14 |
| Clasificación de las teorías del currículum según Gimeno   | 16 |
| Clasificación de las teorías del currículum según Pinar  | 18 |
| Elementos que hay que definir en la programación de un módulo<br>asignatura  | 20 |
| Formación Universitaria basada en competencias   | 28 |
| Componentes y subcomponentes de una competencia  | 31 |
| Diferentes perspectivas de calidad en formación educativa  | 34 |
| Perfil Profesional   | 39 |
| Qué es el Aprendizaje  | 42 |
| Teorías del Aprendizaje  | 44 |
| Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del<br>Aprendizaje - Jean Piaget  | 46 |
| Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo<br>Próximo   | 49 |
| Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la<br>teoría del aprendizaje verbal significativo – David Ausubel | 54 |
| Aprendizaje de procedimientos  | 58 |
| El Prácticum   | 61 |
| El método ABP  | 63 |
| El uso de las Tics   | 64 |
| OBJETIVOS  | 68 |
| METODOLOGÍA  | 69 |
| RESULTADOS   | 71 |
| Análisis del programa de la materia Psiquiatría y Salud Mental de la<br>Carrera Licenciatura en Enfermería (Anexo 1)                 | 71 |

|   |    |
|---|----|
| Propuesta de estrategias innovadoras de enseñanza en Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría | 74 |
| Fundamentación  | 74 |
| Modelo del programa según el análisis realizado   | 76 |
| Validación de la propuesta  | 84 |
| CONCLUSIONES  | 87 |
| ANEXO 1   | 88 |
| REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA  | 94 |

## **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo constituye una propuesta para integrar los aprendizajes teórico-prácticos de los alumnos que cursan la materia Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría de la Carrera Licenciatura en Enfermería.

En el período inmediato a obtener el título habilitante para el ejercicio de mi profesión, Licenciada en Enfermería, se presentaron serias dificultades, como por ejemplo entrevistar a una persona en situación de internación institucional por padecer alteración en su salud, para planificar los cuidados adecuados a las necesidades de cada uno de los pacientes. Al tiempo ingreso a una Institución Psiquiátrica, dónde las dificultades fueron en aumento como consecuencia de las características que predominan en estas patologías en las que imperan distorsión en la comunicación y en la conducta. Teniendo en cuenta que en la práctica la atención es individualizada y en el campo laboral, la mayoría de las guardias cuentan con treinta pacientes, donde la habilidad en el manejo de técnicas y el conocimiento para el desarrollo y aplicación de los procesos de cuidados, es un factor determinante para lograr atención de calidad para la población de pacientes y mantener la integridad psicofísica de la población de trabajadores de la Salud Mental y Psiquiatría.

El problema lo identifiqué cuando me incorporo en el mercado laboral. Los conocimientos teóricos no eran suficientes para lograr la atención adecuada a la persona en situación de enfermedad, la escasa destreza procedimental obtenida en los períodos de aprendizaje dificultaba el desempeño esperado y me generaba angustia y frustración. Es justamente en el hacer aquí y ahora, donde la toma de decisiones sin nadie que lo supervise, lo apruebe o lo repruebe, cuando se siente que algo falló. Los períodos de aprendizajes fueron guiados por Docentes instructores con profundos conocimientos y experiencia en el área asistencial, y no tengo dudas respecto a que sus objetivos como docentes eran el aporte de todas las herramientas necesarias para que el desempeño en el ejercicio de la profesión fuera de calidad y que éste ejercicio de la profesión sea gratificante y no causa de experiencias frustrantes. Poco

tiempo después comienzo a transitar por el camino de la docencia, camino que me transmitía la sensación de que estaba trazado como un camino paralelo al aprendizaje. Así comienzo a buscar porqué se producía este paralelismo y como llegar a una solución para que el sistema de enseñanza – aprendizaje fuera un sólo camino, que estuviera integrado el uno en el otro, de esta forma podría facilitar el aprendizaje a mis alumnos y a la vez facilitar la enseñanza desde mi lugar y que para ambos actores (alumnos y docentes), los resultados fueran enriquecedores y además que los alumnos, al recibir el título habilitante se sientan seguros al ingresar al mercado laboral.

Es de esta forma, con un problema difícil (articulación teórico-práctica), y un objetivo claro (identificar procesos enseñanza-aprendizaje adecuados), que surge la necesidad de buscar los recursos didácticos para llegar a una solución. Ingreso a la carrera “Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales” (UCES). La calidad humana y la calidad profesional de los Docentes y el aporte de herramientas, contenidos en sus programas, me guiaron a la identificación de este paralelismo en la materia que enseñé, Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría, y como solucionarlo ¿porqué no hay conexión entre la enseñanza teórica y la aplicación de éstos conocimientos en la práctica?

Es así que para diseñar una propuesta para solucionar el problema planteado, realizo una búsqueda bibliográfica para localizar en qué punto de la carrera tenía origen el problema. Luego de analizar la programación de la materia, que se utiliza actualmente, decido comenzar por definir los componentes de los planes de estudios, según algunos autores dedicados al estudio de la enseñanza y el aprendizaje, para llegar a proponer una solución significativa para los futuros estudiantes de la materia a mi cargo y que a su vez sea una herramienta para utilizarla durante toda la carrera.

## **MARCO CONCEPTUAL**

### **La Universidad**

La Universidad ha sido el vehículo que las sociedades crearon para la formación de sus dirigentes, desde el principio su objetivo principal era ése y educaba solo a aquellos ciudadanos que por tradición podían llegar a lugares estratégicos de poder. Por diferentes fenómenos propios de una sociedad dinámica y que evoluciona (política, económica, cultural y socialmente), la educación, en su historia pasó por diferentes estadios: educación elitista, masificación de la población estudiantil, y se van transformando los conceptos hasta llegar a nuestros días, dónde se considera que la educación es el punto clave para la libertad de los pueblos y que todo ciudadano tiene derecho a la educación y que debe ser gratuita.

Estos cambios y transformaciones fueron pronosticados por Lafourcade (1985), quién ya visualizaba las grandes corrientes de transformación y cambio que signan los tiempos que se viven y que han generado profundas crisis en las concepciones y modos de vida de la mayoría de los pueblos que integran la civilización actual del planeta.

La sociedad mundial ha desencadenado mecanismos de transformaciones ideológicas que se traducen en cuestionamientos de los sistemas de valores, tanto la universidad como las demás instituciones de nivel superior deben ejercer un rol de liderazgo orientador, para dar respuesta a este torbellino de ideologías encontradas. Frente a este desafío sólo podrían asumirlo con idoneidad y garantía de sus consecuencias si iniciaban un profundo proceso de autocrítica y reconstrucción de su propio quehacer y de los medios que aseguren sus posibilidades de realización. Estos procesos adquirieron connotaciones diferentes según la dimensión histórico-geográfica que la determinó.



Las normas legales que reglamentaban el funcionamiento de las estructuras universitarias encabezaban su articulado con una serie de objetivos generales que definían el alcance de su cometido y orientaban el quehacer de sus diversos organismos. La conquista de ciertas metas constituyeron la consecuencia de un esfuerzo mancomunado que el cuerpo de profesores de una determinada institución procuraba promover a través de una acción integrada y coherente, desarrollada sistemáticamente durante el tiempo que el sujeto permanecía bajo su influencia directa. La determinación de modificaciones de relieve, que proporcionaban las respuestas que reclamaban las nuevas necesidades emergentes de los cambios operados en todos los órdenes de la vida, hacía pensar que sería un proceso caracterizado por obstáculos propios de los sistemas de enseñanza universitaria para integrarse a los cambios.

Las universidades e institutos de educación universitaria se habían caracterizado por normativas rígidas que definían el perfil de sus egresados a través de los contenidos curriculares, éste sería el principal obstáculo para acceder a los cambios en las metodologías de enseñanza.

Por lo general la resistencia a los cambios curriculares estaba evidenciada por una marcada incapacidad para percibir con claridad la inadecuación de lo convencional a las nuevas variantes en vigencia. Los grupos que no tenían mayor interés en el ejercicio de la docencia, el ingreso de los profesores en los organismos de estudios superiores estaba condicionado principalmente por los antecedentes que poseían en el ámbito de la investigación y en mucha menor medida por sus reales condiciones docentes; cualquier innovación de relieve que requería un activo concurso de ese grupo era resistida a través de una variedad de mecanismos de oposición motivados por intereses ajenos a la actuación entre alumnos.

Los grupos que no se decidían a aceptar la introducción de nuevos modelos hasta que no se sepa bien qué resultados se obtendrían en los lugares donde habían sido aplicados. Ésta posición de arriesgar lo menos posible y depender

para avanzar, de los éxitos que lograban otros más decididos, en el campo de las investigaciones pedagógicas detuvo cualquier cambio que se planteara y otorgaba argumentos de peso a quienes, en nombre de una excesiva prudencia, tardaban innecesariamente los procesos de transformación que reclamaban las nuevas circunstancias.

Hasta aquí hemos visto distintas posturas respecto al “Currículo” o “Currículum”, algunas modificaciones que cada momento histórico le aportó, los distintos actores que conformaban ése difícil camino de armar todo lo que, como docentes querían transmitir a los alumnos.

Desde el punto de vista de Zabalza (1987), en lo que a la calidad educativa y técnica de la enseñanza se refiere, currículum, programa y programación son tres términos claves, en torno a los cuales se puede ir construyendo una nueva escuela básica y que hoy por hoy resulta imprescindible que el profesorado se “curricularice”, que haga y piense su trabajo en términos de currículum, porque eso le va a aportar una nueva perspectiva, un nuevo sentido a lo que él hace en el aula. Trataré de reflejar una idea de éstos tres términos:

- Currículum: conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones. Por eso es tan importante la idea de currículum desde el punto de vista práctico. Hay una gran diferencia entre un profesor que actúa en clase sabiendo por qué hace todo aquello, a qué está contribuyendo con ello de cara al desarrollo global del alumno, de cara a su progreso en el conjunto de las materias, etc., y otro que simplemente da su asignatura.
- Por Programa podemos entender el documento oficial de carácter nacional o autonómico en el que se indican el conjunto de contenidos, objetivos, etc., a desarrollar en un determinado nivel. Así tenemos por

ejemplo los Programas Renovados o las disposiciones prescriptivas que a nivel de cada comunidad autónoma han ido emitiendo las correspondientes administraciones para sus respectivos territorios. Por lo tanto el Programa es el conjunto de prescripciones oficiales respecto a la enseñanza, emanadas del Poder Central.

- En cambio hablamos de Programación para referirnos al proyecto educativo-didáctico específico, desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto, en una situación concreta y para una o varias disciplinas.

Programa y Programación son planteamientos no excluyentes. En el desarrollo de la actividad docente cada uno de ellos ha de cumplir una función que le es propia, y entre ambos se complementan y cierran el círculo de lo que constituye el “Proyecto Curricular” a desarrollar en el aula.

Luego de esta exposición, en los próximos tramos trataré las modificaciones que según mi criterio es necesario realizar en el programa de la materia Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría (Anexo 1), sosteniendo cada modificación con las percepciones de distintos autores.

### **Cultura del aprendizaje**

La investigación sobre la cultura del aprendizaje realizada, aporta a este trabajo las bases de estudiosos sobre el tema, para orientar una solución sustentable al problema que presento, Pozo Muncio (1996, 1998, 1999, pp. 36,37) enuncia: “La nueva cultura del aprendizaje propia de sociedades modernas, se define por una educación generalizada y una formación permanente y masiva”. La sociedad con necesidades de aprendizaje continuado, que surge de la explosión informativa y del conocimiento relativo genera unas demandas de aprendizaje que no pueden compararse con las de otras épocas pasadas, tanto en calidad como en cantidad. Sin una nueva mediación instruccional que genere a su vez nuevas formas de enfocar el

aprendizaje, las demandas sociales desbordaran con creces las capacidades y los recursos de la mayor parte de los aprendices, produciendo un efecto paradójico de deterioro del aprendizaje

Además considerando la programación y la planificación de los temas y metodologías existentes al momento de ejercer la docencia, no me resultaron desconocidas, si resultan muy estructuradas, rígidas y envejecidas, no han evolucionado. Los cambios que se han dado en la sociedad en cuanto a modificaciones en los orígenes de las enfermedades, han producido modificaciones en los tratamientos acompañados a su vez por los avances psicofarmacológico, y como consecuencia debería haberse modificado el sistema de enseñanza, porque de persistir estático uno de los componentes de esta trilogía, el resultado va a ser frustrante e inútil, porque los profesionales formados no estarán capacitados para satisfacer las necesidades de la sociedad en materia de Salud instalados en nuestra sociedad y en consecuencia las que se tratan en el campo laboral actual.

### **Las Universidades y el Currículum**

Las instituciones universitarias poseen el ámbito adecuado para la formación de profesionales, para el que fueron creadas desde su origen.

El análisis de esta premisa nos sitúa en un marco de proyecto formativo, y si pensamos en un proyecto educativo-formativo, automáticamente pensamos en “programación”, “planificación”, “perfil profesional”, “competencias”, “aprendizaje”, “enseñanza”, todos estos contenidos convergen en “Currículum” o “Currículo”.

En primer lugar se hace necesario conocer como definen “Currículum” algunos estudiosos de los sistemas de enseñanza, Zabalza (2003; p.21) define el currículum como “proyecto formativo que se pretende llevar a cabo en una institución formativa, en este caso la Universidad”, pero además especifica que debe ser integrado, por tanto el currículum debe ser un “proyecto formativo integrado”.

En esta concepción de Zabalza (2003), el objetivo es aportar la idea que nos va a servir de punto de referencia, que puede ser aplicada con facilidad a cualquiera de los niveles en que se desarrolla la actuación formativa de la Universidad: desde la elaboración de los Planes de Estudio hasta la programación que cada profesor hace de las asignaturas que imparte, como también en planes anuales que pueden generarse en las diversas instancia intermedias (Facultades, Escuelas Superiores, Institutos Universitarios, Departamentos, etc.)

La idea de currículum se basa en tres condiciones básicas y necesarias: proyecto, formativo e integrado.

- Es un proyecto porque es algo pensado y diseñado en su totalidad, es decir se considera todo el proceso y no por parte o momento del proceso. Pensar en un proceso en su totalidad implica no dejar nada a merced de la improvisación ni considerarla una simple suma de partes a medida que se van presentando, para llegar a un todo, ese todo fue pensado en su conjunto y como un conjunto. Los proyectos necesitan estar formalizados, escritos, diseñados o prediseñados para convertirlos en documento. La resistencia de los docentes a formalizar por escrito la programación de su materia, se debe a la definición de “puros burocratismos pedagógicos”, concepto de Zabalza (2003). Además esta instancia haría que las programaciones se hagan públicas y por tanto ser debatidas públicamente por lo afectados, ni podrían constituir un compromiso institucional y/o personal.

La consideración de que lo que se enseña se piensa y se diseña los convierte en proyecto por eso para Zabalza (2003; p. 22) “Esta formalización es la que convierte los proyectos en algo público y por tanto constatable, discutible, objeto de controversia posible entre los implicados y lo interesante de la docencia es que constituye una relación con efectos sobre las personas”. Esto constituye un compromiso más fuerte ante la exigencia a los profesionales de la docencia. La fortaleza de las exigencias queda implícita en los criterios de los actores incluidos en el proceso (institución, alumnos, grupos sociales), de qué es valioso y de interés y qué no lo es.

- Es formativo porque el sentido último es obtener mejoras en la formación de las personas que participan en él. El debate respecto a qué es la formación y qué tipo de información deben ofrecer los planes de estudio universitarios es un

tema central en el diseño y desarrollo de la docencia. Los programas universitarios deben servir para mejorar a las personas en todo el amplio espectro de dimensiones en que los estudiantes universitarios pueden mejorar, como personas, como estudiantes, como personas cultas e intelectuales, como futuros profesionales y no solamente a aprender cosas, sino de formarse, ésta es la gran misión de la Universidad.

- Es integrado en el sentido de que los proyectos curriculares precisan unidad y coherencia interna. Esto es un proceso caracterizado por una adecuada estructura interna y una continuidad que sea capaz de promover el máximo desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Las carreras a menudo están pensadas como unidades estancas y escasamente relacionadas con las que les precedieron y con las que les sigue en el plan de estudios, de manera que los contenidos de cada disciplina se enseña de forma aislada. Las líneas de continuidad a lo largo de la carrera permite un avance progresivo hacia la autonomía en el estudio desde los primeros años en los que se trabajaría de una manera más guiada, hasta los últimos en que predominará el trabajo independiente de los alumnos, o en la propia estructuración de los estudios, con más contenidos que sienten las bases científicas de manera que los estudiantes puedan satisfacer sus propios intereses y expectativas profesionales.

Estas tres dimensiones de la idea de currículo se complementan mutuamente. Lo que se espera de los planes docentes universitarios es justamente eso, que se conviertan en una propuesta capaz de operativizar la misión formativa y profesionalizadora propia de la Universidad

Un auténtico plan de formación sería un proyecto bien pensado, en el que se ha incluido aquel tipo de experiencias y conocimientos que resultan básicos en relación al perfil profesional y en el que se ha introducido una secuencia lógica en el proceso que permita optimizar los resultados formativos

### **Clasificación del concepto currículum**

Como primer paso es importante investigar las distintas investigaciones de aquellos que entienden más en el tema como Zabalza (1987) que considera que el término currículum puede entenderse desde tres posibles enfoques o acepciones:

- a. El currículum como normativa oficial sobre la estructuración de los estudios a realizar por los alumnos en los diferentes niveles de enseñanza. Su eje estructural es la planificación a nivel del sistema educativo y abarcaría aspectos tales como la planificación educativa, la organización escolar, el diseño y evaluación de programas.
- b. El currículum como conjunto de oportunidades de aprendizaje que se ofrece a los alumnos en situaciones concretas. Trata de explicar lo que se pretende hacer y lograr en una situación dada de enseñanza para alcanzar ciertos propósitos formativos. Incluye aspectos más concretos tales como la determinación de los objetivos de aprendizaje, la selección y organización de los contenidos, la previsión de las actividades a realizar o experiencias a ofertar a los alumnos, el diseño y manejo de materiales didácticos, la evaluación de los resultados. Retrato de un concepto de currículum basado en la programación.
- c. El currículum como proceso educativo real, que se desarrolla en un contexto particular de enseñanza (centro, aula). Su pretensión es superar las desconexiones entre lo programado y lo que realmente se hace. Existe según ello un currículum formal (previsiones) y un currículum real (realizaciones). La cuestión básica radica, no en lo que es el currículum formal, sino en cómo se usa. Sus aspectos básicos son: contexto del desarrollo curricular, dinámica ideográfica del aula, ecología curricular, principios de procedimiento.

Gimeno (1988, p.31) por su parte, afirma que el “currículum es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos”, nos

quiere señalar que entre la teoría (ideas, supuesto y aspiraciones) y práctica posible, es necesario que se den unas determinadas condiciones. Y puntualiza aún más: “El currículum es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto”

Stenhouse (1981, p.29) indica que “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”, o sea que en el currículum debe haber coherencia para enseñar y coherencia en lo que se enseña para lograr su propósito educativos

### **Clasificación de las teorías del currículum según Gimeno**

Gimeno (1983, p. 19) agrupa las diversa concepciones del currículum en estos cinco grandes grupos “que poseen una relativa homogeneidad interna a la hora de afrontar los fenómenos y problemas del mismo”.

a. El currículum como estructura organizada de conocimientos:

“El currículum es entendido como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela”. Distingue tres posiciones teóricas:

- El esencialismo y perennialismo (Bestor, 1956) “El currículum es un programa estático y permanente de conocimientos verdaderos válidos y esenciales. Se convierte en una disciplina formal para entrenar la inteligencia y desarrollar la mente”.
- La reforma del currículum y la estructura de las disciplinas: (Schwab, 1964; Phenix, 1962; Bentley, 1970). “El currículum estructura el conocimiento científico de una manera lógica, en cuerpos organizados de conceptos y principios para ser transmitidos académicamente en forma de disciplinas, mediante la metodología adecuada”. El desarrollo de modos de pensamiento:



(Belth, 1965) “Se entiende el curriculum como un proyecto integrador y equilibrado de contenidos y procesos, de conceptos y métodos, capaz de desarrollar modos peculiares y genuinos de pensamiento”.

b. El curriculum como sistema tecnológico de producción:

Se entiende por curriculum un diseño donde se especifican los resultados pretendidos en un sistema de producción. Es por ello una declaración estructurada de objetivos específicos y operativos de aprendizaje. Como sistema tecnológico precisa una serie de competencias concretas a adquirir por los alumnos. Gagné (1966), concreta aún más y entiende por “curriculum un conjunto de unidades de contenidos estructurados en una secuencia jerárquica”. Este modelo tecnológico de base conductual, ha sido el predominante durante muchos años (y en muchos casos aún sigue vigente). Sus principales representantes son Bobbit (1924), Popham y Baker (1970), Mager (1974), Callaham (1962), Estarellas (1972), Johnson (1967), Gagné (1966)

c. El curriculum como plan de instrucción:

El curriculum es un documento que planifica el aprendizaje que como plan de instrucción incluye con precisión y detalle objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Es una planificación racional de la intervención didáctica. Taba (1974) concreta los siguientes pasos: “selección y ordenación del contenido, elección de experiencias de aprendizaje y planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje”. Sus principales representantes son: McDonald (1966), Taba (1974), Beauchamp (1975).

d. El curriculum como conjunto de experiencias de aprendizaje:

Esta concepción entendería el curriculum como “todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la escuela”. (Saylor y Alexander, 1966, p. 5).

Wheeler (1976) considera el curriculum como “el conjunto de experiencias escolares planificadas”. Esta visión del curriculum resulta mucho más amplia y ello permite considerar las experiencias de aprendizaje no planificadas de una manera explícita (curriculum oculto). Incluiría las experiencias formales y no formales facilitadoras del aprendizaje. Son numerosos los representantes de esta corriente y entre ellos podemos citar a Caswell y Campbell (1935), Tyler (1949). Fosay (1962), McKenzie (1964), Oliver et al. (1965), Doll (1978).

e. El curriculum como solución de problemas:

Esta corriente enfatiza el carácter artístico de la enseñanza y el carácter singular de la práctica escolar. Por ello orienta el curriculum hacia la solución de problemas. Pretende que este proporcione bases y criterios generales para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo. Se convierte así en un proyecto flexible que indica principios y orientaciones sobre contenidos y procesos el qué, el cómo y el cuándo de la práctica escolar. No desciende a concreciones precisas sobre la práctica escolar para facilitar la creatividad del profesor y su sentido artístico, sino que sólo enuncia principios generales y criterios para orientar la práctica escolar como un proceso de solución de problemas. Los problemas escolares son situaciones concretas, situadas en un espacio y tiempo determinados, y es el profesor quien debe solucionarlos desde la perspectiva de un currículo abierto y flexible. Los principales representantes de esta corriente, de amplia vigencia en la actualidad, son: Schwab (1969), Westbury (1972), Stenhouse (1975), Huebner (1976), Eisner (1979), Pinar (1979), Tanner (1980).

### **Clasificación de las teorías del curriculum según Pinar**

Pinar (1983, p. 231) agrupa las diversas concepciones del curriculum en estos tres supuestos:

a. Tradicionalistas

Se basan en la obra de Tyler (1949) de la que se realizan amplias y variadas relecturas. Su pretensión fundamental al diseñar el curriculum es dar “un servicio a los docentes”. Tratan de apoyarse en “la tradición del campo” y al escribir sobre el curriculum tienden a pensar en los profesores y en las escuelas.

Suelen utilizar el modelo burocrático, caracterizado por una orientación progresista, su posición ahistórica y la fidelidad al conductismo. Utilizan un modelo según McDonald caracterizado por la “racionalidad tecnológica”, en el que sobresalen los métodos de enseñanza basada en competencias y los paquetes modulares. Su pretensión es ayudar a los profesores interesados en el curriculum desde posiciones institucionales. Entre los principales representantes, que cita Pinar, de esta corriente están: Tyler, Taba, Saylor, Tanner (D. Y L.), Neil y Zais. Este modelo es defendido por la ASCD (Asociación para la Supervisión y Desarrollo del Curriculum).

#### b. Empirismo conceptual

Los términos conceptual y empírico son utilizados en el mismo sentido que los científicos sociales. Parten de hipótesis (conceptos previos) para ser comprobadas mediante una investigación empírica rigurosa. Tratan de aplicar los métodos de las ciencias sociales a la teoría e investigación del curriculum desde una perspectiva extensiva en tiempo y espacio, para poder llegar así a aplicaciones significativas. En general, desde otros campos, tratan de llegar a la educación como “tierra de todos”. Entienden la educación como un área que puede ser estudiada desde diversas disciplinas. No obstante otros autores, como Walker, postulan otras metodologías tales como el estudio de casos y la etnometodología aún dentro de la misma escuela. Pero diremos que esta corriente, en su línea mayoritaria, se apoya en los estudios empiristas conceptuales del sociólogo R. Merton. Sus principales representantes son: Posner, Stricke, Walker, Reid, Westbury. En general se agrupan en torno a la asociación AERA y publican Review of Educational Research.

### c. Reconceptualismo

Utilizan una perspectiva cargada de valores y un planteamiento que intenta la emancipación política. Un reconceptualista tiende a considerar la investigación como un acto inevitablemente político, tanto como intelectual. No obstante el hincapié en lo político varía de unos autores a otros. Postulan una metateoría y una filosofía de la ciencia para la elaboración del curriculum, desde una perspectiva crítica. La fenomenología y la teoría crítica de la sociedad son dos dimensiones básicas en una visión reconceptualista. Sus principales representantes son: Apple, Mann, Molnar, Pinar, McGreen. Y los trabajos de Huebner y McDonald en su segunda etapa.

Dentro del complejo proceso de desarrollo de los componentes de la planificación de una carrera he mencionado la importancia de definir el perfil (sumatoria de acciones, procedimientos, conductas, etc., como características que definen una profesión) que debemos lograr en cada profesión, también es importante que en la planificación de cada materia-módulo se establezca el perfil adecuado a lo que se enseña.

#### **Elementos que hay que definir en la programación de un módulo-asignatura**

Los elementos básicos a la hora de planificar los programas de estudio son cuatro: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, desde el punto de vista técnico, la toma de decisiones sobre los distintos elementos citados debería estar presidida por lo que Prieto (2005) ha denominado “alineación constructiva”. Este concepto expresaría en nuestro contexto la necesidad de que todo el dispositivo didáctico se articule de un modo coherente para facilitar el desarrollo de las competencias, expresadas en los objetivos como resultados de aprendizaje.

Así por ejemplo, un objetivo competencial expresado en términos de capacidad para valorar críticamente realizaciones en el campo profesional X difícilmente puede ser evaluado mediante un examen tipo test con ítems de recuerdo. Y

para favorecer el aprendizaje tampoco parecería adecuado programar como dispositivo metodológico la asistencia de los estudiantes a clases magistrales sobre X orientadas a la toma de apuntes, junto con el estudio individual.

1 - Objetivos: Es difícil pensar en enseñar una profesión sin establecer previamente los objetivos, sería como enseñar conceptos aislados, sin sentido, es aquí dónde nos deberíamos preguntar ¿para qué enseño? y no encontrar la respuesta. En un intento de razonamiento Zabalza (1987; p. 25) describe a los objetivos como “Constituyen puntos de llegada de todo esfuerzo intencional y, como tales, orientan las acciones que procuran su consecución y determinan predictivamente la medida de dicho esfuerzo”. Considera que la formulación de objetivos es la primera tarea que se impone al pensar en el planeamiento de un curso. Para enunciar los objetivos de un curso es necesario tener en cuenta una serie de criterios y un marco de referencia que presta apoyo a la organicidad de un plan de estudio:

- a) por los objetivos explícitamente formulados para el nivel al cual pertenece
- b) por los estipulados para la carrera, sus ciclos y
- c) por los que corresponden a las respectivas líneas curriculares que la constituyan

Los criterios son:

- a) Objetivos de la universidad: estos objetivos, no sólo señalan la naturaleza de los modos de llevar a la práctica, sino que orientan con respecto al sistema, a actitudes y cursos de acción más deseables, que las instituciones procurarán estimular entre los miembros que las integran y que encuentran su definición más concreta en las sucesivas derivaciones de objetivos que deberán efectuarse

- b) **Objetivos de las carreras:** representan metas enunciadas a largo plazo que se derivan de los objetivos acordados para la universidad y que definen de modo explícito a través de un conjunto de proposiciones breves el tipo de producto que la institución se compromete a formar dentro de un término dado. En su formulación no deben incluirse las formas de logro sino lo que se espera obtener en términos de conocimiento, comprensiones, habilidades y actitudes.
  
- c) **Objetivos de los ciclos:** constituyen metas intermedias que caracterizan la naturaleza y los tratamientos de los contenidos que se incluyen en estructuras curriculares que serán desarrolladas en determinados logros, dentro del contexto general de una carrera
  
- d) **Objetivos de las líneas curriculares:** la elaboración de un plan de estudios se apoya en la selección de una serie de líneas curriculares que definen su naturaleza, tratamiento y límites en función de la carrera y de la orientación general que se le haya asignado. A modo de definición, una línea curricular representa un conjunto de cursos que dentro de una carrera integran los diversos sectores del saber, seleccionados según los objetivos de la misma.

Los objetivos de un curso constituyen puntos intermedios de llegada en los aprendizajes de los alumnos, que deberán lograrse en plazos relativamente medianos, tales como un trimestre o cuatrimestre, aunque también pueden hacerse extensivos a todo un período lectivo, sobre todo cuando el curso se monta sobre una asignatura según el clásico modelo y no sobre específicas unidades temáticas. Se derivan de lo previsto para la línea curricular y en su enunciación se estipula de modo más concreto lo que se espera que los alumnos logren una vez concluido el curso, ampliándose sensiblemente el espectro de los posibles resultados.

2 - **Contenidos:** la selección de contenidos de los cursos en función de la estructura de la carrera es labor que cada docente realiza en ámbito de los

contenidos de su curso debe encauzarse dentro de lo previsto en decisiones más generales; asumidas por las comisiones de carreras que se establezcan. En líneas generales será necesario tener en cuenta:

1. Los objetivos que definen la naturaleza u orientación de la carrera
2. La identificación de los múltiples sectores del saber que focalizarán contenidos y prácticas desde distintos ángulos, cohesionados por las características y orientación general de la carrera.

Lo esencial de cada sector del saber que contribuya a proveer los conocimientos, habilidades y actitudes indispensables que realmente necesite el futuro egresado para iniciarse satisfactoriamente en la especialidad elegida. La determinación de un nivel de exigencia está condicionado, por un lado, por el producto final que la sociedad reclama y, por otro, ya dentro de la estructura curricular adoptada, por los prerrequisitos que los alumnos hayan consolidados en los hechos significará que cada línea curricular que haga su aparición en el primer año de una carrera, deberá incorporar durante el primer trimestre, y quizás en el segundo, cursos cuyos objetivos centrales sean el de conducir a los alumnos a una misma línea de largada.

3 - Metodología: un eje importante en la concreción de un programa que es la propuesta metodológica, que posibilita la construcción del contenido en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Díaz Barriga (1991), propone una propuesta metodológica para la elaboración de programas, producto tanto de la reflexión, el análisis y el cuestionamiento acerca de los estudios desarrollados sobre la teoría curricular, como de la reflexión sobre la propia práctica en la elaboración de los mismos, ya que considera que el estudio de esta práctica es fuente fundamental para la elaboración conceptual, y constituye un intento por replantear los problemas educativos desde categorías que den cuenta de ellos, de acuerdo con nuestra realidad. En cierto sentido, esta propuesta intenta contribuir al desarrollo de la teoría curricular y su

articulación con la didáctica, para hacer posible así una discusión más amplia del problema. Edelstein (1974) lo formula como “la didáctica implica una combinación de niveles teórico, técnico, instrumental, en el análisis y elaboración de problemas de su ámbito”, en general, el método en la didáctica es visto únicamente como un problema instrumental, que se refiere a un conjunto de “técnicas” para mejorar el aprendizaje.

4 - Evaluación: la evaluación debe constituir una oportunidad real de demostrar lo que los alumnos aprenden, lo que saben y lo que pueden hacer aplicando el conocimiento adquirido y el suyo propio. Desde este punto de vista lo más importante es la calidad de la información que la corrección de los trabajos y tareas de aprendizaje y que se aporta a quienes están aprendiendo. Con esta información el docente debe contribuir a encontrar las soluciones antes de que el anunciado suspenso se cumpla y que además realmente dé cuenta razonable del estado en el que se encuentra el sujeto, los motivos que provocan la situación analizada, las posibles soluciones que aseguren el aprendizaje correcto, de tal forma que el valor de lo aprendido esté siempre por encima del fracaso y que, por la información recibida, el sujeto pueda mejorar y perfeccionar su aprendizaje. La evaluación tiene doble función: por un lado atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La definición que aporta Litwin (1998), se refiere a que los conceptos más atribuibles a la evaluación son apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar y desde una perspectiva didáctica el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje, y también el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender. La evaluación de las prácticas fue planteada como un tema de supervisión docente y tuvo la característica del control de la actividad. No se la planteó como metodología para el mejoramiento de las prácticas sino que adquirió un lugar de reconocimiento de su existencia. Instancias muy formales o totalmente formalizadas a través de un instrumento permitieron acreditar o reconocer la existencia de dichas prácticas para la continuidad del ejercicio docente.



La evaluación de los procedimientos implicados en las estrategias de aprendizaje, son fundamentales porque está implícito el aprendizaje que se ha logrado del conocimiento teórico, la destreza manual y la capacidad de combinar ambos conocimientos en la atención al paciente.

Las características del conocimiento procedimental, cuya naturaleza nos dará la clave para planificar mejor y considerar la evaluación de su adquisición. El término procedimiento se refiere a las maneras de actuar para conseguir un fin, y que dicho término incluye también otras acepciones de significado más restringido, como son los métodos y las técnicas. Asimismo, constatamos la necesidad de que el alumno adquiera junto al contenido teórico detallado en el currículum un contenido de tipo procedimental, que cuando éstos son interdisciplinarios o susceptibles de ser aplicado a distintas disciplinas, se denominan “procedimientos de aprendizaje”. Siguiendo con la argumentación presentada, dichos procedimientos son el contenido básico que el alumno estratégico debe saber utilizar, puesto solo un buen conocimiento de ellos le permitirá escoger, en cada caso, el que sea más pertinente o estratégico, en relación a la tarea y al objeto de estudio al que quiere aplicarlo. Así pues, es imprescindible que el profesor que quiere evaluar la actuación más o menos estratégica de sus alumnos frente al aprendizaje tenga también en cuenta este segundo nivel de análisis, referido al uso de procedimientos para aprender, el cual, conjuntamente con el conocimiento teórico de los procedimientos, y su uso estratégico, garantizarán una valoración completa de la actuación del alumno.

En cuanto a la naturaleza del conocimiento procedimental la propuesta de Valls (1993, p. 29), el contenido procedimental se diferencia del declarativo y del actitudinal porque designa “conjuntos de acciones” o lo que es lo mismo, porque se refiere a la habilidad de “saber hacer” cosas. De acuerdo con esta concepción, el enseñante interesado en evaluar el conocimiento procedimental de las estrategias de aprendizaje, deberá centrar su interés en recoger información que le indique hasta qué punto el alumno es capaz de poner en práctica las acciones, secuencias (pasos), que configuran cada procedimiento,

si las utiliza en el orden correcto sin dejarse ninguna y si dicha utilización conlleva una cierta automatización, que permite dedicar más atención a la toma de decisiones que caracteriza al uso estratégico. Algunas ideas o consideraciones que deberían inspirar las actividades destinadas a evaluar la adquisición de procedimientos, según Gagné (1985); Coll y Valls, (1992); Valls (1992) se concretarían en los siguientes puntos:

- 1- Evaluación de la identificación de procedimientos: Ej.: mediante un sistema de demostración, el profesor puede utilizar, públicamente, un determinado procedimiento para resolver un problema de aprendizaje y pedir a continuación a los alumnos que identifiquen qué procedimiento ha utilizado, qué pasos o secuencias de acción ha llevado a cabo, qué ha hecho primero y qué ha hecho después, qué acciones son más complejas o inclusoras y qué acciones más simples, etc.
  
- 2- En la misma línea, además de identificar la secuencias de acción de un determinado procedimiento, pedir al alumno que juzgue o valore su correcta utilización (no en cuanto al uso estratégico, sino en cuanto a la lógica interna de los pasos implicados en el procedimiento, independientemente de la tarea a la cual se aplica y de las características del alumno que lo utiliza), para lo que será necesario discutir o poner en común los argumentos que avalan cada opinión. Por ejemplo, el modelo (el profesor o un alumno) puede realizar el resumen de un texto delante de toda la clase, cometiendo algunos errores fáciles de identificar (copiar párrafos del original, prescindir de una idea importante, etc.) u olvidando alguna secuencia de acción que pueda considerarse más o menos relevante, como subrayar o tomar notas antes de redactar el resumen propiamente dicho, con lo que , una vez finalizada la demostración , puede establecerse un diálogo acerca de los pasos realizado y su conveniencia en relación al procedimiento utilizado. En esta línea fundamentamos que

cualquier actividad que potencia la reflexión acerca de la utilización de procedimientos (análisis de un modelo, visionado de experiencias en las que niños más pequeños utilizan algunos procedimientos, discusión de cómo han utilizado ciertos procedimientos los mismos alumnos del aula, etc.), esta estrategia puede ser útil al enseñante para conocer hasta qué punto los niños dominan y saben poner en práctica las secuencias de acción implicadas, lo que permitirá adecuar mejor su intervención educativa de cara a fomentar el uso estratégico.

- 3- Otro recurso adecuado es la evaluación, por medio de la observación directa mientras el alumno está actuando, de la utilización de procedimientos o secuencias de acción, que implica la valoración de si el alumno sabe utilizar un determinado procedimiento. Será necesario idear algún sistema que nos dé información acerca de si el alumno sabe llevar a la práctica las secuencias de acción implicadas en cada procedimiento, si conoce el orden en que han de ser ejecutadas y hasta qué punto ha automatizado (en el sentido de que su puesta en práctica supone un gasto atencional mínimo) los distintos pasos que hay que realizar. Dicha información puede hacerse evidente pidiendo al alumno que ejecute, estando nosotros delante, un procedimiento concreto, como un resumen o un mapa conceptual, situación que permite, a través de la observación o de la formulación de preguntas simultáneas a la utilización del procedimiento.
- 4- Por último, un recurso que también puede ser adecuado para evaluar la utilización de procedimientos es pedir al alumno que enseñe a un compañero a usar un método o una técnica determinada (enseñanza recíproca). Para ello, el improvisado "maestro" debe utilizar de manera pública y abierta el procedimiento que quiere enseñar, hacer explícitos y justificar los

pasos que va llevando a la práctica, comentar posibles alternativas y evaluar el resultado obtenido. El interés educativo de este tipo de actividades radica en que obligan al alumno que hace de maestro a conocer qué sabe del tema, a regular su propio conocimiento y los procesos cognitivos mientras enseña a su compañero, y a éste a exteriorizar también sus pensamientos para que el que actúa como maestro pueda adaptarse a él.

Nos aclara Valls (1992), que en general, y aparte del tipo de actividad que propongamos para evaluar la adquisición de procedimientos en el aula, es fundamental que el docente, en este tipo de evaluación, se asegure de que obtiene información acerca de algunos aspectos determinados de la utilización procedimental, como por ejemplo, la cantidad de secuencias de acción que el alumno realiza y cómo las realiza (en qué orden y qué gasto atencional le suponen, qué eficacia y precisión obtiene, con qué seguridad las ejecuta) y qué acciones constitutivas del procedimiento todavía no es capaz de llevar a cabo.

Complementariamente, al igual que sucedía con la evaluación del conocimiento teórico, es interesante que tengamos la habilidad de plantear las situaciones de evaluación de manera que puedan ser aprovechadas por los anónimos para incrementar su propio aprendizaje, que provoquen ocasiones para la reflexión y el conocimiento de las propias posibilidades y que ofrezcan oportunidades para poner en práctica y mejorar la utilización de los procedimientos ya adquiridos.

### **Formación Universitaria basada en competencias**

Etiológicamente el concepto “competencias” está más relacionado con el espacio del mundo educativo y el mundo del trabajo (Prieto L; 2005). Las competencias como objeto de la enseñanza y del aprendizaje parecería que vienen así a asumir el papel protagonista hasta ahora concedido a los conocimientos o saberes en la concepción tradicional de la formación. Los denominados enfoques de formación basados en competencias responden en su origen a necesidades económicas y productivas, vinculadas a la

capacitación de la mano de obra y se aplicaron principalmente en el contexto de la formación profesional en y para el trabajo. A partir de este escenario inicial sus rasgos y elementos definitorios se han extendido, adaptados a otros ámbitos como el universitario. Aunque en el contexto universitario el concepto de competencia puede usarse y de hecho se usa, en un sentido más general que el atribuible a las competencias profesionales, son consideradas el punto central de debates actuales y un reto de especial relevancia. La formación universitaria ha estado representada tradicionalmente por las competencias estrictamente intelectuales vinculadas al dominio de un campo de conocimiento. Lo que ahora genera una especial controversia y lo que plantea un escenario de cambio quizá más profundo en la propuesta de dar cabida en los programas universitarios, es el desarrollo de competencias de corte profesional y la de concederles, además, un papel esencial en los mismos.

En la Declaración de la UNESCO (1998, Art. 7ª), incorpora como un elemento básico de la nueva visión de la educación superior, la necesidad de reforzar la cooperación con el mundo del trabajo; basado en los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, la necesidad de renovar los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad. Con este fin dicha Conferencia señaló como líneas de trabajo hacia el futuro, entre otras, revisar los planes de estudio para adaptarlos mejor a las prácticas profesionales e integrar la teoría y la formación en el trabajo. En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior han tomado los elementos citados como algunos de sus principales ejes reformadores, y se ha profundizado y dado forma al concepto de competencia aplicado al campo de la Educación Superior, documentación generada por el Proyecto Tuning. Mientras el sistema universitario español, establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales a través del documento R.D. 1393/2007, de 29 de octubre. En este contexto de nuevas metas y fines de la formación universitaria los enfoques basados en competencias tratan de adaptar los sistemas de enseñanza a las del trabajo, entre la formación teórica y la formación práctica, entre la competencia académica y la profesional. Estos cambios no se estima que se solucionen a corto plazo dado las múltiples ideologías, propias de cada sociedad y sus sistemas de enseñanzas,

especialmente en el ámbito universitario y en relación a las necesidades de su propio mercado laboral y económico.

Manteniendo el enfoque de las necesidades de la preparación de un profesional competente Prieto, L. (2005) ha tratado de dar respuestas a los objetivos vinculados el desempeño profesional aporta respuestas a algunas preguntas que pueden surgir cuando se considera la incorporación de competencias profesionales en el programa de una materia/ asignatura. Prieto afirma que aún no se cuenta con una definición de competencia profesional unificada, por tanto aporta algunos datos básicos para llegar a ella, de acuerdo a las necesidades e ideologías propias de cada sociedad, ellos son:

- Integra conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores
- Es sólo definible en la acción: se desarrolla, se actualiza en la acción
- Está vinculada a un contexto, a una situación dada
- Permite dar respuesta a situaciones problemáticas, facilitando la resolución eficaz de situaciones profesionales conocidas o inéditas

Estas premisas aportan rasgos genéricos y comunes a distintas tradiciones en el campo por lo que toma distintas concepciones:

- Perrenoud (2005), la competencia se refiere a un poder de acción que supone la movilización de recursos con criterio, para tomar buenas decisiones ante una tarea específica en el tiempo real
- Hager, Gonczi y Athanasou (1994) la definen como conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes movilizados en el contexto de un conjunto realista de tareas profesionales cuidadosamente seleccionadas, que son centrales en la práctica de la profesión
- En nuestro país, el proyecto de la Universidad de Deusto la entiende como “un buen desempeño en contextos diversos y auténticos basados en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (Villa y Poblete, 2007, p. 23).

Uniendo todos los conceptos anteriores, se define un modelo de competencias para la formación de psicólogos (Roe, 2002), en cuanto profesionales educados académicamente que ayudan a sus clientes

entender y resolver problemas aplicando las teorías y métodos de la Psicología, está diseñado para ser aplicado en cualquier ocupación y se señalan dos rasgos distintos de la noción de competencia:

- uno tiene que ver habilidades y actitudes típicamente adquiridos durante la carrera educativa
- las aptitudes que son rasgos de personalidad y otras características más estables de los individuos construyen a partir de aprendizajes anteriores

Para el caso de concretar una definición inicial para Enfermería, podemos pensar en los conceptos de Prieto. L (2005); "Responder a las necesidades del paciente planificando, prestando servicios y evaluando los programas individualizados más apropiados de atención junto al paciente, sus cuidadores y familia y otros trabajadores sanitarios o sociales

Además asegura formular las competencias de cada profesión no difieren sustancialmente de lo tradicionalmente se ha considerado una correcta formulación didáctica de los objetivos generales de una materia o asignatura. La nota diferencial con respecto a objetivos de otra naturaleza la añade el hecho de que las competencias profesionales toman como referente directo las funciones que los alumnos tendrán que ser capaces de desarrollar cuando se enfrenten a la gestión de problemas relevantes en el ámbito de su profesión y que además deben ser concretadas bajo la forma de competencias más específicas para ser desarrolladas en las distintas asignaturas o módulos. Propone además un análisis funcional como procedimiento para la concreción y formulación de competencias progresivamente más específicas responder a una lógica guiada por la pregunta: ¿qué hay que hacer para conseguir esto, para que esto se logre? Si aplicamos esta fórmula a cualquier competencia que aspiremos a formular la respuesta arrojará un número más o menos amplio de competencias más concretas con la misma estructura formal, a las que una vez más se podría aplicar idéntica cuestión.

### **Componentes y subcomponentes de una competencia**

Tomado de De Miguel (2006, p.30)

Para el componente: Conocimiento

1 – Adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc., relacionados con materias científicas o un área profesional (conocer, identificar, analizar, etc.)

Los subcomponentes son:

1.1 – Generales para el aprendizaje

1.2 – Académicos vinculados a una materia

1.3 – Vinculados al mundo profesional

2 – Habilidades y destrezas: Entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con materias científicas o un área profesional (organiza, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar...)

Los subcomponentes son:

2.1– Intelectuales

2.2– de comunicación

2.3– Interpersonales

2.4– De organización/gestión personal

3 – Actitudes y valores: actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc.

Los subcomponentes son;

3.1- De desarrollo profesional

3.2- De compromiso personal

Por ejemplo, la incorporación progresiva del aprendizaje por problemas, especialmente en las facultades de Medicina, indica que desde el principio de los estudios universitarios se pueden alternar los tiempos de adquisición de conocimientos y de entrenamiento específico para su movilización en contextos significativos desde un punto de vista profesional. Así como hay diferentes conceptualizaciones de competencia también son diferentes los marcos teóricos en respuesta a distintos contextos

Algunos enfoques de formación por competencias son caracterizados por Mertens, (1996); Boritz y Carnaghan (2003)



1. Las competencias que los alumnos tienen que adquirir son cuidadosamente identificadas, verificadas por expertos y de conocimiento público. En este proceso se implica a los distintos sectores vinculados con la ocupación o profesión (empleadores, asociaciones profesionales, etc.)
2. Del mapa de competencias, que describe los resultados de aprendizaje esperados, se derivan criterios de evaluación especificados también públicamente
3. El programa formativo se deriva a partir de y se vincula con las competencias especificadas
4. La formación se organiza entonces en unidades de tamaño manejable (módulos)
5. Los procesos de enseñanza-aprendizaje permanecen atentos a las características y necesidades del sujeto que aprende, individualizando la enseñanza tanto como sea posible
6. Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una frecuente retroalimentación (feedback) y la medida del progreso se comunica al alumno a lo largo del programa
7. Los progresos del sujeto se determinan mediante la demostración de competencias
8. La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia como principales fuentes de evidencia

Los enfoques basados en competencias proceden del ámbito laboral y de la cualificación para el empleo, Irigoyen y Vargas (2002):

- a) Identificación de competencias. La fase inicial permite establecer y definir las competencias necesarias para un desempeño laboral o profesional satisfactorio
- b) Estandarización o normalización de competencias. Se trata de establecer una descripción de las competencias con un procedimiento común, de modo que esas normas se convierten en referente válido para todos los agentes implicados en la ocupación o profesión: instituciones educativas, empleadores, trabajadores, etc.

- c) Evaluación de competencias. Proceso dirigido al establecimiento de la presencia o no de determinadas competencias en el desempeño laboral o profesional de una persona
- d) Certificación de competencias. Reconocimiento formal de la competencia demostrada (y por tanto evaluada) de un sujeto para realizar una actividad laboral normalizada

En un sentido más global, y en el contexto de la formación universitaria, podemos considerar que se adopta un enfoque de formación basado en competencias cuando a las mismas se les concede lo que Perrenoud (2005) ha denominado derecho de gestión sobre el currículum. Este derecho permitiría convertir a las materias en proveedoras de recursos, al servicio del desarrollo de competencias.

Es que de nada serviría enunciar objetivos de formación en términos de competencias si el currículum se construye como una suma de contenidos disciplinares vinculados sólo retóricamente con las competencias y a Perrenoud este temor no le parece infundado en el contexto universitario.

### **Diferentes perspectivas de calidad en formación educativa**

La enseñanza está enmarcada en un conjunto de condiciones tanto estructurales como materiales y organizativas que afectan fuertemente su desarrollo y excelencia.

Analizar la calidad desde la perspectiva se torna difícil ya que ésta se ve influenciada por valores y creencias de cada sociedad, y en tal caso de la variabilidad de éstos valores y creencias instalados en la misma sociedad.

En el presente, la definición de calidad que establece Zabalza (2003), en la que afirma que existe una gran divergencia entre los supuestos de calidad en los que se sitúa tanto la percepción ordinaria (lo que la gente normal, pero también las familias de los estudiantes, la prensa, los empresarios, los políticos, etc., piensan al respecto), como la visión burocrática (lo que las Administraciones Educativas y, a veces incluso, los propios equipos rectorales tienden a considerar indicios de calidad con respecto a lo que los profesionales insistimos en resaltar como componentes básicos de la calidad educativa.

Todas las visiones poseen su propia relevancia pero también alerta sobre la insuficiencias de la visión ordinaria de la calidad tiene, y como ejemplo toma la visión de la familia, las declara vulnerables a aspectos como la publicidad, el buen trato, la disponibilidad de recursos materiales, la buena organización (sobre todo en lo que se refiere al mantenimiento del orden y la coordinación), la amplitud de horarios, los resultados a corto plazo, etc., sin restarles importancia, ni aún considerarlos en su conjunto constituyen una base suficiente para poder hablar de calidad de la formación. En definitiva se vuelve muy difícil llegar a una definición concreta, porque desde este punto de vista, cualquiera de las perspectivas mencionadas para el análisis de la calidad es imperfecta y vulnerable, objeto fácil de críticas cruzadas por lo que no resulta posible construir la mejora de la calidad. La calidad verdadera va cambiando con el tiempo (en la medida en que van variando los criterios desde los que considera el valor de las cosas). Por lo tanto, también han de ir ajustándose, de manera permanente, los indicadores y elementos que constituyen la calidad. En este segmento me avocaré a uno de los componentes del amplio espectro que hace a los sistemas de enseñanza, éste es el Docente. La calidad de la enseñanza no puede entenderse meramente como una cualidad vinculada en exclusiva a la acción del profesor. Como vimos antes, en las perspectivas, son muchos los factores que las componen. Si consideramos que los Docentes son producto del desarrollo de una sociedad determinada, podemos inferir que también ellos (los Docentes) van a estar definidos por la influencia de muchos factores intrínsecos (heredofamiliares, sociales, etc.) y externos (entorno), así y todo no podemos apoyar más responsabilidades de las que les corresponden como nexo entre las instituciones educativas y los alumnos, con la misión de transmitir conocimiento, para la formación de profesionales. Lo que profesores y profesoras hacen viene condicionado por lo que ellos pueden hacer, y lo que pueden hacer (o deben hacer) viene condicionado por la institución a la que pertenecen, sus propósitos y programas, su organización, su cultura institucional, sus recursos, su estilo, sus normas. También debo considerar que lo que las instituciones formativas hacen en este caso las Universidades, está igualmente condicionado por el marco de condiciones en el que se mueven: legislación y política universitaria, financiación, normativa propia, tradiciones, relaciones con su entorno, etc. La calidad de la enseñanza depende también

fuertemente de lo que hacen los estudiantes ya que gran parte de sus tareas las realizan en espacios extra áulicos y son tan importantes como las que se realiza en el ambiente académico. Salvando todos los escollos mencionados, coincido plenamente con Pozo Muncio (1996, 1998, 1999 p. 332) en que “un buen aprendizaje requiere un buen maestro, que, como el propio aprendizaje debe asumir diferentes funciones para lograr distintas tareas, rompiendo la monotonía didáctica”, esta expresión la describe en base a la idea de que no sólo corroe las ganas de aprender de quienes se ven sometida a ella, sino también las ganas de enseñar de quienes viven su labor de modo rutinario. Enseñar en la nueva cultura del aprendizaje requiere desarrollar diversos personajes no como máscaras sucesivas, sino integrados en un planteamiento estratégico de la enseñanza y que luego de una forma casi poética los clasifica en cinco personajes que deambulan por las aulas y los ambientes de aprendizaje en busca de un autor, un guionista, que los engarce en una estrategia común.

#### Cinco personajes:

Un primer personaje es el profesor proveedor, cuya función sería dar o suministrar conocimiento ya elaborados para su incorporación o asimilación en la memoria de los alumnos. Es sin duda el papel tradicional en la cultura transmisiva del aprendizaje que ha predominado, y todavía predomina, entre nosotros. El profesor explica, expone, dicta el conocimiento y los alumnos lo copian (tal vez la pregunta más frecuente de los alumnos en nuestras aulas siga siendo todavía ¿puede repetir?) y reproducen la información recibida. Es un personaje anclado en la “teoría de la copia” en el aprendizaje, y por tanto es más eficaz en forma de aprendizaje asociativo que cuando se trata de que los alumnos comprendan o construyan sus propios aprendizajes.

Un segundo personaje, complementario del anterior, es el modelo a emular, la imagen, más que la palabra, a copiar, en un sentido más literal es el espejo en el que debe mirarse el alumno. Todo profesor lo quiera o no, es modelo de comportamiento para sus alumnos, no sólo explícitamente de lo que quiere enseñar (ejecutando las tareas para que los alumnos vean como se hacen), sino también, de modo más implícito, modelo social que imitar o, en su caso,

rechazar. El profesor es modelo sobre todo en el aprendizaje social (habilidades, actitudes), donde el modelado desempeña el papel principal, pero también en la adquisición de procedimientos, donde sirve de complemento al suministro de información verbal. El modelado es requisito principal para ciertos resultados del aprendizaje asociativo, pero su papel en la construcción de conocimientos es muy limitado. Dado que los profesores serán modelos que el alumno reproduzca con frecuencia, conscientemente o no, conviene que los profesores docentes tomemos conciencia de los modelos que proponemos o exponemos a los alumnos, ya que con frecuencia incurrimos en contradicciones (el profesor que predica tolerancia pero que luego considera un sabotaje y una insubordinación cualquier actitud discrepante o insumisa de sus alumnos). Dado que inevitablemente todos los profesores somos modelos, más vale que sepamos en qué espejo se están mirando los alumnos ya que sólo así podremos cambiarlo o al menos ilustrarlo.

El tercer personaje que adoptan los profesores con frecuencia es el de entrenador de sus alumnos, consistente en establecer un programa de actividades que el alumno debe seguir y luego supervisar el cumplimiento fiel del mismo, corrigiendo todo error o desviación. Es como el médico que prescribe un tratamiento a su paciente. Tristemente los alumnos no suelen ser tan pacientes y se desvían con frecuencia del programa establecido, por lo que la labor esencial del profesor entrenador es precisamente la supervisión directa del trabajo encomendado. Es de hecho una figura complementaria a la de proveedor o a la de modelo, ya que requiere como condición previa la prescripción o el suministro de un plan detallado de entrenamiento, siendo el personaje principal del cambio conductual o del ejercicio técnico. En cuanto las tareas de aprendizaje requieren una implicación mayor del alumno, comprender o controlar lo que está haciendo, reflexionar sobre su propio conocimiento, el papel del entrenador se desvanece y exige una supervisión más distante por parte del profesor, en forma de guía o tutoría.

El cuarto personaje es el profesor tutor, se diferencia del entrenador en que fija los objetivos generales del aprendizaje pero deja que sea el propio alumno quien establezca las metas concretas y los medios para alcanzarlas. El tutor cede parte de la responsabilidad y el control del aprendizaje al propio alumno, mientras que el entrenador no. Sin embargo, el tutor sigue haciendo una labor

esencial de supervisión, de apoyo, pero en el contexto de tareas abiertas, sugiriendo vías de acercamiento, anticipando problemas, pero sin cerrar las tareas hasta el punto de que el alumno pueda dejarse llevar cómodamente. Es un papel más difícil e incómodo que los anteriores, tanto para el profesor, como para el alumno, ya que supone una cierta ambigüedad y no siempre está claro cuando y como intervenir. Este personaje protagoniza algunos de los aprendizajes estelares de la nueva cultura del aprendizaje, ya que es central en la transición del aprendizaje técnico al estratégico o fomenta la comprensión y asimilación de nuevos conceptos a los conocimientos previos de los alumnos. El último personaje, no muy frecuente en las aulas, pero también necesario, sobre todo en contextos de instrucción que implican alumnos adultos y maduros, es el de asesor de aprendizajes, o si se prefiere, director de los proyectos de aprendizaje y/o investigación de los alumnos. Se trata de una variante infrecuente del personaje anterior, en la que la cesión del control de las tareas al alumno es aún mayor, o si se prefiere el control es aún más remoto. Aquí el profesor ni siquiera fija los objetivos del aprendizaje, es el propio alumno quien establece sus metas y el profesor supervisa su logro, haciendo preguntas, más que ofreciendo respuestas. A veces el supuesto profesor no es sino un coaprendiz, tal vez un par de pasos por delante, pero que no necesariamente tiene un plan preestablecido de intervención con respecto a ese alumno concreto.

Estos cinco personajes son sólo algunos de los roles que necesita adoptar un profesor para lograr sus objetivos de enseñanza de calidad. De hecho los adopta en forma inconsciente cuando busca diferentes técnicas que se adapten a las capacidades cognitivas de los alumnos para lograr que se apropien de los conocimientos. Tal vez a algunos les sea más cómodo de adoptar que a otros, esto va a depender de las teorías de aprendizaje con las que tenga más afinidad, y va a depender también de las necesidades de los alumnos. En realidad se trata de eso, de darse cuenta de que la labor del profesor en la nueva cultura del aprendizaje, como la del alumno, es múltiple y variada, que no nos basta con un solo personaje, sino que debemos componer el personaje a medida, nuestro propio guión, a partir de los contextos que se presentan en las aulas y aún más dentro de nosotros mismos. Se trata de elaborar un papel

complejo que responda a las exigencias del guión de esa nueva cultura del aprendizaje, un papel que responda a las demandas sociales de aprendizaje, pero también a las necesidades de los alumnos, de forma que la tarea de alumnos y profesores se ajuste y construya mutuamente. No hay ningún buen papel sin una buena réplica.

### **Perfil Profesional**

La elaboración del perfil es un trabajo de investigación que supone la explicitación de los referenciales teóricos desde los que se realiza la indagación y el dominio de técnicas cuantitativas y cualitativas. Es un “mapa de actividades que indica cuáles son las más importantes y las secundarias, instrumentales o auxiliares; constituye un “modelo” del ejercicio profesional que varía en la historia y admite diversas “lecturas”, según la perspectiva teórico-política del investigador.

La historia de las profesiones es una historia de determinaciones, pero también de estrategias, a través de las cuales los profesionales reaccionan ante el texto dominante en el mundo que les toca vivir y construyen prácticas alternativas. Es preciso tener en cuenta la relación de la profesión con el contexto en el que actúa, con la sociedad como un todo y no sólo con su estructura económica, con conciencia de que tanto la visión que se tenga de ese contexto, como la de la posible acción del profesional están ligadas estrechamente al proyecto de sociedad que se pretende construir.

El “perfil que se obtiene como resultado del análisis del ejercicio profesional es una construcción porque en el retrato del profesional que uno plantea se mezcla la trama de la realidad objetiva con la del proyecto. Así como no hay un currículum neutral, tampoco hay un perfil profesional absolutamente objetivo, en segundo lugar porque el perfil se construye a partir de las opiniones de los actores; tanto profesional como de los actores sociales que con él interactúan, y en consecuencia, no refleja con exactitud lo que los profesionales hacen sino

más bien lo que ellos piensan que hacen y las representaciones que los otros actores tienen de su desempeño.

Es importante en este estudio identificar con claridad los diferentes niveles de profesionalidad que actúan en el campo y los requisitos en materia de formación para asumir el ejercicio de cada uno de esos niveles, Argumedo, en la Revista *Pensamiento Universitario* (1999, pp. 34, 35), analiza esta concepción para concretar la idea de que, una vez “construido” el perfil, debe evaluarse, esto significa, por ejemplo pensar en reuniones con profesionales en ejercicio para validar el perfil, en estrategias de consulta a personas de actuación destacada en el campo, a agrupaciones profesionales o a otras instituciones de formación.

Zabalza (2003) define “Perfil Profesional” como “orientación que requerirá la carrera en cuestión”, este es el primer aspecto importante a tomar en consideración para la elaboración de un Plan de Estudios, es la explicitación del perfil profesional al que estará orientado. La definición del perfil posee una especial importancia por cuanto va a actuar como un punto de referencia y de guía de todo el resto del proceso. Los contenidos que se seleccionen, las prácticas que se incorporen, la secuencia en que todo ello se integra va a estar condicionada por el tipo de perfil profesional al que esté vinculado un determinado Plan de Estudios. El dilema entre la generalidad y la especialización se presenta, en toda esta fase del proceso, con dificultades para su definición, el abanico de de opciones que se ofrece suele ser muy amplio, la misma carrera puede tener una orientación u otra, según cuál sea el perfil profesional que se haya adoptado como punto de referencia. O la diferente orientación que requerirá una carrera según que el perfil haya sido definido desde un postulado puramente técnico (aprender las técnicas propias de esa especialidad) o se haya tratado de incluir aspectos relativos a la madurez personal de los futuros estudiantes y/o a su compromiso con los problemas de su entorno.

Algunos de estos aspectos del perfil profesional vienen señalados en los inputs o directrices oficiales antes mencionados, en tal caso, lo que procede



es tomarlos como punto de partida y completarlos desde las características y condiciones señaladas por la propia Universidad. En otros casos, ante la ausencia de especiales precisiones en las directrices, hay que ir adoptando las decisiones que parezcan más convenientes a cada situación.

Propone trabajar sobre un esquema de perfil profesional que abarca tres componentes principales:

- Las salidas profesionales incluyendo tanto las tradicionales y genéricas de la profesión como aquellas otras más propias del momento o la situación específica en que esté enclavado el centro formativo, contextualizar las salidas profesionales, de referirlas al propio entorno y situación socio-económica y socio-laboral, cuanto más características y deferentes sean esas condiciones, más definido será el perfil, aunque la rigidez absoluta del perfil no es adecuado en los contextos actuales con gran movilidad de trabajadores.
- Los ámbitos de formación prioritarios con esto señala cuales serán los núcleos de formación que se consideran prioritarios para el ejercicio de esa profesión, esto será la diferenciación entre las Universidades o centros formativos. En definitiva no se trata de renunciar a lo que han de ser los contenidos necesarios para el ejercicio de la profesión, sino de remarcar cual se pretende que sea la orientación de base de esa formación
- La formación personal y sociocultural básica que se considera recomendable, la idea de formación que se compromete la Universidad trasciende los contenidos puramente técnicos de las disciplinas, considera que no es sólo un escenario en el que se preparan técnicos sino un centro en el que se forman y maduran las personas como futuros profesionales. La idea no es otra que identificar sobre la base del análisis de las necesidades reales de los estudiantes, o a partir de algunos principios generales de lo que supone la formación de personas

adultas y de futuros profesionales, aquellos ámbitos de conocimientos y de estilos de actuación que servirán de base a la organización del proyecto formativo que se pretende perfilar. Luego de diseñado el Plan habrá que confirmar de qué manera se han hecho operativas esas pretensiones y qué dispositivos se han introducido en el proyecto para garantizar que efectivamente se trabaja en esa dirección.

Con estos elementos tenemos ya diseñada una idea de perfil profesional con sugerencias suficientes como para servir de base a la Propuesta del Plan de Estudios.

### **Qué es el Aprendizaje**

Reconocer el aprendizaje como modificación de pautas de conducta implica, por un lado, trascender la tradición intelectualista del concepto de aprendizaje, que lo reduce al dominio de información, y por otro, superar las aproximaciones teóricas generalizadas particularmente a partir de Bloom (1971), las cuales consideran al aprendizaje como algo que se da en áreas diferenciadas de la conducta (afectiva, cognoscitiva y psicomotriz). Es pertinente hacer la aclaración de que si bien Bloom expresa la unidad de la conducta humana, pero las características inherentes a su modelo taxonómico y la manera de desarrollar su propuesta contradicen, en la práctica, su planteamiento, y es a partir de ellas como se ha generado la diferenciación de áreas en la elaboración de objetivos cognoscitivos, afectivos y psicomotores. Su pretensión de esclarecer conductas ha resultado banal y superflua, incapaz de dar cuenta de la problemática que surge de un comportamiento concreto, el cual se presenta con cierto grado de integración, en lo que compete al propio comportamiento y en relación con el contexto donde se generó.

Pozo Municio (1996, 1998,1999) refiere que si queremos comprender, sea como aprendices, como maestros, o como ambas cosas al tiempo, las dificultades que plantean las actividades de aprendizaje, debemos comenzar por situar esas actividades en el contexto social en que se generan. Ésas

dificultades posiblemente estén ligadas a la cada vez más exigente demanda de nuevos conocimientos, saberes y destrezas que plantea a sus ciudadanos una sociedad con ritmos de cambio muy acelerados, que exige continuamente nuevos aprendizajes y que, al disponer de múltiples saberes alternativos en cualquier dominio requiere de conocimientos que van más allá de la más simple y tradicional reproducción de los mismos.

Si bien es importante tener en cuenta los cambios en las necesidades en tanto conocimiento, las demandas que surgen con la evolución del hombre mismo y de las sociedades, para mantener en equilibrio los contenidos que se enseñan en cada carrera, también es importante tener en cuenta las distintas teorías que han surgido a través de la historia que nos han legado los investigadores de las ciencias de la educación, en tanto sistemas de enseñanza y teorías del aprendizaje.

Pozo (1996, 1998, 1999,p.53), "La primera teoría elaborada sobre el aprendizaje de la que tenemos noticia se la debemos a Platón, quien en el siglo IV AC escribió la República", en que expone el mito de la caverna, según el cual expresa que encadenados como estamos a nuestros sentidos, sólo podemos ver las sombras de los objetos proyectadas en las paredes de la caverna, porque nuestras cadenas nos impiden ver directamente los objetos, o sea, las Ideas puras que todos llevamos dentro desde nuestro nacimiento, constituyen el origen de todo conocimiento. En base al mismo autor y el mismo texto, el autor asevera que hay tres grandes enfoques sobre el origen del conocimiento: racionalismo, empirismo y constructivismo, si bien sólo los dos últimos han dado lugar a verdaderas teorías psicológicas del aprendizaje.

El Racionalismo platónico niega relevancia al aprendizaje. Son las Ideas Puras y nuestra experiencia las que nos proporcionan las categorías fundamentales del conocimiento. Sin embargo, la idea de un aprendizaje basado en la reflexión y toma de conciencia sobre el propio conocimiento va a ser retomada desde supuestos constructivistas, si bien asumiendo la naturaleza cambiante de ese conocimiento, en vez de atribuirle un carácter innato e inerte

El Empirismo surge como contraposición al racionalismo y es Aristóteles, discípulo de Platón el encargado de refutar la teoría de su maestro diciendo que el origen del conocimiento estaba en la experiencia sensorial, que nos permite formar ideas, a partir de la asociación entre las imágenes proporcionadas por los sentidos. Aristóteles utiliza el término tabula rasa, una tablilla de cera, como aquella que usaban los sumerios, aún sin imprimir, y que es nuestra experiencia la que va creando impresiones sobre la tablilla que al unirse acaban dando lugar a las ideas que constituyen el verdadero conocimiento. Aprendemos mediante las leyes de la asociación, que según Aristóteles eran la contigüidad, lo que sucede junto tiende a producir una huella común en la tablilla; la similitud, lo semejante tiende a asociarse; y el contraste, lo diferente también se asocia.

El Constructivismo trata un modelo construido o elaborado a partir de nuestra experiencia, pero no a partir de ella. Para el constructivismo el conocimiento es siempre una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos, y aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos. Por lo tanto no es la existencia de conocimientos previos influyendo en el aprendizaje la que define a un modelo constructivista, sino la propia naturaleza de los procesos mediante los que esos conocimientos previos cambian, la acomodación de las estructuras de conocimiento a la nueva información, en términos piagetianos. Es la construcción dinámica del conocimiento, los procesos mediante los que el conocimiento cambia. Las teorías constructivistas del aprendizaje asumen que éste consiste básicamente en una reestructuración de los conocimientos anteriores, más que en la sustitución de unos conocimientos por otros.

### **Teorías del Aprendizaje**

He decidido incluir algunas Teorías del Aprendizaje que nos han legado grandes estudiosos, sobre qué es el conocimiento, y como llegamos a tener conocimiento. Estas teorías planteadas desde hace muchos años han aportado a los sistemas de enseñanza las bases fundamentales para el logro

de éxito en la didáctica. Los problemas que se plantean, la metodología de las investigaciones, los contenidos de aprendizaje propuestos a los sujetos, la medida misma del aprendizaje y sobre todo el planteamiento teórico son diferentes de la problemática, metodología y enfoque de los estudios clásicos del aprendizaje, todos ellos con un enfoque del aprendizaje desde el contexto de la psicología genética, nos dejan un camino más enriquecedor en el campo de la docencia. Como veremos, las teorías que analizaré están enmarcadas en los primeros años de vida de los individuos, tomando factores endógenos y externos para explicar los procesos de aprendizaje; sin embargo mi propósito es la utilización de estas propuestas para aplicarlas en individuos adultos jóvenes, porque estoy convencida que éstos procesos de aprendizaje no se limitan a los primeros años de vida sino que permanecen durante toda la vida, porque el ser humano vive en aprendizaje continuo, y que tanto los factores genéticos como los sociales están permanentemente influyendo en el desarrollo y en las necesidades de conocimiento de los individuos.

Cada una de las teorías que he analizado me ha aportado elementos muy importantes para el ejercicio de la docencia, hasta podría describir un grado de fascinación por lo que pude profundizar respecto a la formación de los seres humanos. El orden y el análisis que hago de cada investigador, nada tiene que ver su calidad o importancia, todas ellas me han enriquecido enormemente, y las voy a aplicar en cada momento de la construcción de los programas, la organización de los contenidos a enseñar y en situaciones de enseñanza.

Debía comenzar por una teoría y luego otra y así sucesivamente, respetando a cada uno de los investigadores y que el lugar no fuera sinónimo de valor. Así decidí comenzar con Piaget y su Teoría Genético-Cognitiva del Aprendizaje, porque si bien sus investigaciones no se enfocan a la enseñanza o aprendizaje en sí, sino que estudia al ser humano desde su nacimiento prácticamente, para saber cómo aprende, qué aprende, que factores influyen y de qué manera, considerando la importancia de saber más sobre estos temas para utilizarlos como variable al momento de enseñar.

## **Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje.- Jean Piaget**

Las aplicaciones educativas de la psicología genética se caracterizan por su volumen y también por su diversidad; diversidad de contextos educativos (educación familiar, educación escolar, educación extraescolar, etc.); diversidad de contenidos (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje oral, lectura escritura, etc.) diversidad de problemáticas (diferencias individuales, educación especial, elaboración de materiales, didácticos, formación del profesorado, etc.); y diversidad de los aspectos del proceso educativo (objetivos, contenidos, evaluación, método de enseñanza, etc.)

Es así que Piaget, biólogo de formación, se dedica a la psicología con el fin de estudiar cuestiones epistemológicas, Piaget (1970, p.25). Como referencia Colls C. (1990), aclara que Piaget recurre a la psicología en vez de limitarse a utilizar los métodos históricos, analíticos, especulativos y formalizantes, como hacen la mayoría de epistemólogos, dado que, cuando inicia su tarea hacia los años veinte, se encuentra con que la psicología de la época no aportaba elementos teóricos y empíricos suficientes para fundamentar una epistemología, lo que le lleva a elaborar una teoría psicológica que pueda cumplir esta función, la teoría psicogenética, pero ¿porqué genética?.

Para Piaget, el conocimiento es un proceso y como tal debe de ser estudiado en su devenir de manera histórica. Por esto, su epistemología no se contenta con responder a la pregunta ¿Cómo es posible el conocimiento?; intenta, además y sobre todo, estudiar cómo cambia y evoluciona el conocimiento, y define la epistemología genética como la disciplina que estudia los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa “de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzado”, Piaget, 197). La psicología genética junto al análisis formalizante, que se ocupa del estudio del conocimiento desde el punto de vista de su validez formal, y al análisis histórico-crítico, que estudia la evolución del conocimiento científico en sus

aspectos históricos y culturales, se convierte en uno de los métodos, quizá el más característico, de la epistemología genética.

Piaget y sus colaboradores lo abordan en íntima conexión con el desarrollo cognitivo. Básicamente establece que las posibilidades de un aprendizaje determinado están a su vez determinadas por su madurez intelectual y que depende de la naturaleza de sus esquemas, del número de los mismos y de la manera como se combinan y coordinan entre sí. Teniendo en cuenta estos criterios, concibe el desarrollo cognitivo como una sucesión de estadios y subestadios caracterizados por la forma especial en que los esquemas (de acción o conceptuales), se organizan entre sí formando estructuras.

La psicología genética ha identificado tres grandes estadios o períodos evolutivos en el desarrollo cognitivo: un estadio sensoriomotor, que va desde el nacimiento hasta los dieciocho/veinticuatro meses aproximadamente y que culmina con la construcción de la primera estructura intelectual: el grupo de los desplazamientos; un estadio de inteligencia representativa o conceptual, que va desde los dos años hasta los diez/once años aproximadamente y que culmina con la construcción de las estructuras operatorias concretas, finalmente, un estadio de operaciones formales, que desemboca en la construcción de las estructuras intelectuales propias del razonamiento hipotético-deductivo hacia los quince/dieciséis años. Cada estadio marca el advenimiento de una etapa de equilibrio, una etapa de organizaciones de las acciones y operaciones del sujeto, mediante una estructura lógico-matemática. Para que se dé la formación de cada estadio es necesario una etapa previa de preparación y se cumplan tres condiciones: el orden de sucesión de los estadios debe ser constante para todos los sujetos, aunque las edades para cada estadio pueden variar de una población a otra; un estadio ha de poder caracterizarse por una forma de organización (estructura de conjunto); y las estructuras que corresponden a un estadio se integran en las estructuras del estadio siguiente. Cualquier aprendizaje va a estar en relación a las capacidades cognitivas o de maduración cognitiva que nos indicará las posibilidades de aprender que tiene un sujeto. Habrá que ver también en qué

condiciones es posible que los sujetos adquieran, después de un entrenamiento adecuado, un nivel cognitivo superior al que poseían antes de las sesiones de aprendizaje. La experiencia no es suficiente para explicar el conocimiento y su desarrollo, la herencia y la maduración tampoco lo son: determinan zonas de posibilidades e imposibilidades, pero requieren la aportación de la experiencia. Además, si el conocimiento es fruto de una interacción entre sujeto y objeto, será esencialmente una construcción. Es cierto que el niño se encuentra con objetos en su entorno físico y con nociones transmitidas por su entorno social, pero según Piaget no los adopta tal cual, sino que los transforma y los asimila a sus estructuras mentales, Piaget, 1978<sup>a</sup>, p.35), estos hechos nos permiten comprender otra de las características de los estudios de Piaget y sus colaboradores sobre el aprendizaje: la importancia dada, tanto en las sesiones de aprendizaje como en su medida, a la actividad estructurante del sujeto que aprende y a la lógica que rige sus adquisiciones, el énfasis se pone en el estudio de la forma del aprendizaje más que en su contenido, en el proceso que lo preside más que en el resultado, así se considera tres factores para explicar para explicar el desarrollo, ellos son: la maduración, la experiencia con los objetos y la experiencia con las personas, y que son factores imprescindibles, no obstante evoca un cuarto factor, endógeno, la equilibración que actúa como coordinador : da cuenta de una tendencia presentada en cualquier desarrollo en la medida que todo comportamiento tiende a asegurar un equilibrio de los intercambios entre sujeto y medio ambiente.

La equilibración es un factor interno, pero no genéticamente programado, es un proceso de autorregulación, es decir, una serie de compensaciones activas del sujeto en reacción a perturbaciones exteriores. El sistema cognitivo humano muestra una tendencia a reaccionar ante las perturbaciones externas introduciendo unas modificaciones en su organización que aseguren un equilibrio mejor es decir, que le permitan anticipar y compensar un número cada vez mayor de perturbaciones posibles, equilibración mayorante, esta equilibración mayorante explica la construcción de las estructuras cognitivas que caracterizan los sucesivos estadios del desarrollo intelectual, ya que "la



equilibración, tarde o temprano, es necesariamente mayorante y constituye un proceso de superación tanto como de estabilización, reuniendo de forma indisoluble las construcciones y las compensaciones” Piaget, (1978b, p.46) y por lo tanto asegura que la intervención del sujeto y de los objetos es necesaria en cualquier aprendizaje y además viene modulada por factores internos de equilibración. Sin dudas Piaget es uno de los pensadores que más ha contribuido, con su obra intelectual a enriquecer y renovar el pensamiento pedagógico contemporáneo.

### **Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo**

La investigación para Vygotsky, en lo que llamó Zona de Desarrollo Próximo, se centra más en definir desde la capacidad natural, orientar la intervención del maestro para lograr que el alumno desarrolle al máximo esa capacidad natural. En la educación informal, el contenido aprendido es inseparable de la actividad del maestro, que lleva una gran carga afectiva, se encuentra desarrollado en las características específicas de las actividades de enseñanza-aprendizaje en la escuela, por Coll C, Palacios J, y Marchesi A, (1990), quienes realizan una compilación sobre Desarrollo Psicológico y Educación, refieren que Cohen (1964) señala que este concepto nos dice que a menudo pesa más *quien* enseña que *lo que enseña*. En la educación informal el modelo y el proceso de cooperación tienen importancia decisiva. Este peso de los que unos denominan “modelado” y otros, aprendizaje observacional será reconocido por igual por la psicología social, la antropología, la psicología ecológica o la psicología histórico cultural y parece señalar la importancia de la dimensión social en la construcción del significado en la ZDP. En estos y en los numerosos análisis comparativos, cada vez más frecuentes y completos, puede verse que la psicología de la escolarización va acercándose cada vez más a una perspectiva en la que actitud y conocimiento, sociedad e individuo, el mundo cultural y el mundo mental, no pueden quedar separados, convergiendo así con la perspectiva abierta por Vygotsky a principios del S XX. Continuando con la compilación de Coll y sus colaboradores, en que tratan de

converger con las principales líneas actuales de investigación del desarrollo de la inteligencia en situaciones educativas, refieren que Greeno (1985), ha señalado que es más fácil ver los principios básicos del aprendizaje si analizamos éste en situaciones en que se presta una atención central al conocimiento previo, como es típico de las situaciones educativas, que si insistimos en la perspectiva tradicional del conductismo de examinar el aprendizaje en situaciones de neutralización de las diferencias y capacidades de origen. En realidad, esta formulación es simétrica de la observación de Vygotsky de que es muy insuficiente medir las competencias ya establecidas o inmóviles, lo que él denominó conducta fosilizada, dado que de esta manera no entenderemos el desarrollo: es preciso captar el proceso cuando aparece y las capacidades en el momento de su aparición y formación para entender tanto el desarrollo como el aprendizaje, necesitamos captar a ambos en su interacción mutua, algo que es característico en las situaciones educativas. Esta hipótesis de Vygotsky (1956), de que el proceso educativo consiste en hallar el surgimiento y la desaparición de estas líneas internas de desarrollo en el momento en que se verifican, durante el aprendizaje escolar, presupone necesariamente que el proceso de desarrollo no coincide con el de aprendizaje, el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial. De esta manera surge el planteamiento de Vygotsky de un cambio fundamental en la manera de entender las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, introduciendo la educación en esa relación. Para llegar a ese planteamiento examina posturas como la de Piaget, quien establece una dependencia unilateral entre desarrollo y aprendizaje, el aprendizaje escolar se sirve y depende del desarrollo, pero éste no se sirve ni depende del aprendizaje, de modo que en la práctica educativa ambos tenderían a seguir líneas paralelas con un pequeño desfase impuesto por la prelación del desarrollo. Para Piaget, según Vygotsky, “el curso del desarrollo precede siempre al del aprendizaje y el aprendizaje sigue siempre al desarrollo”. La segunda teoría que analiza Vygotsky es la de William James, quien identifica un proceso con otro, de modo que para él (Vygotsky), “el aprendizaje es desarrollo” y “la educación puede ser definida como la organización de hábitos de comportamiento y de inclinaciones a la acción”, mientras James dimensiona igual, aprendizaje y desarrollo porque supone que

la esencia de ambos puede reducirse a una simple acumulación de reacciones o condicionamientos adquiridos. En esta perspectiva, el aprendizaje no sigue al desarrollo, sino que ambos coinciden en el tiempo como el objeto y su sombra. Vygotsky continua analizando distintas teorías que lo preceden y otras contemporáneas para llegar a clarificar: por una parte, los aspectos sociales de la situación de tratamiento; lo que Vygotsky denomina mediación social en la construcción de los procesos mentales superiores; por otra parte, los aspectos representacionales de la situación de tratamiento; lo que Vygotsky denomina mediación instrumental en la construcción de los procesos mentales. Ambos procesos de mediación permiten que el niño opere y aprenda, gracias a esa mediación, gracias al apoyo de los demás y de la cultura, por encima de sus posibilidades individuales, concretas en un determinado momento de su desarrollo. Es así que llegamos a la teoría de Vygotsky sobre la Zona de Desarrollo Próximo.

La tesis de que el aprendizaje no sigue simplemente al desarrollo, sino que es, por el contrario, el que tira de él, como sostenía Vygotsky, será justamente ese aprendizaje que se dé a partir de desarrollos específicos ya establecidos, es decir, el aprendizaje que se produzca partiendo desde una ZDA (Zona de Desarrollo Actual), y hasta alcanzar los límites de autonomía posible desde esa base definidos por la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo), el que nos permitirá desvelar la estructura y características del aprendizaje humano.

Para definir lo que ocurre en esa Zona de Desarrollo Potencial, Vygotsky no trata de encontrar la explicación de las capacidades del niño en las regularidades de su desarrollo, en aquellos momentos o aspectos en que éstas son ya estables, sino por el contrario, allí donde se da la irregularidad y el cambio. En los aspectos y mecanismos de la ZDP, Vygotsky, al igual que, por ejemplo Piaget y Wallon, recurre también a la imitación como proceso germinal del aprendizaje humano, se fijan fundamentalmente en el proceso psicológico interno e individual de la imitación, ve en la imitación humana una nueva “construcción a dos” entre esa capacidad imitativa previa del niño y su uso inteligente y educativo por el adulto en la ZDP. El adulto presta al niño, a través

de ese proceso imitativo, auténticas funciones psicológicas superiores externas. Vygotsky parte también del hecho establecido por Kohler de que un animal sólo puede imitar acciones que caen dentro de los límites de su capacidad potencial de acción y que por tanto una acción imitada puede ser realizada después en ciertas condiciones independientemente. Pero el niño es capaz de imitar muchas acciones que caen dentro de su actual potencial físico de acción pero que, gracias al carácter representacional de estas acciones y gracias a que el niño está inserto en una actividad colectiva guiada por los adultos, van más allá de ese potencial. El niño va más lejos con esa ayuda de los adultos, del límite animal de la imitación: “lo que el niño puede hacer hoy con ayuda de los adultos, lo podrá hacer mañana por sí sólo”, dice Vygotsky. Por lo tanto el niño es capaz de utilizar por sí sólo lo que anteriormente lo hizo con ayuda de los adultos porque desarrolla las funciones superiores, el proceso de mediación va a permitir que el niño ejerza, al principio sin saberlo, luego sabiéndolo, al principio sin conocer cómo, luego con destreza, unas funciones superiores sin dominarlas, ni siquiera conocerlas: son funciones socializadas o conjuntas, prestadas a través de ZDP. El niño es pues suplementado por el adulto, que le presta tanto sus funciones naturales, como su locomoción y sus manos, como la nuevas funciones específicamente humanas, cuya principal característica es ésta de ser sociales y compartidas, “prestables”: su atención, su memoria, su directividad y estrategias, sus instrumentos físicos y psicológicos. De este modo, el mecanismo de la imitación, que biológica o “etológicamente” es situacional, pasa en la ZDP a ser representacional, de modo que la actividad y la emergente conciencia del niño se forman y construyen en el exterior sumando su propia intervención y recursos a los de los adultos que le implican en el hecho humano. El niño lo vive todo al principio, objetos y símbolos, instrumentos físicos e instrumentos psicológicos, como un conjunto indiscriminado: de ahí el sincretismo. Pero ese sincretismo expresa el hecho de que la imitación del niño le permite situarse en un universo de actividad de un nivel organizativo superior y que, allí donde el niño no llega, el adulto completa la actividad propuesta con sus recursos y establece distinciones, allí donde el niño sólo ve situaciones o presentaciones concretas de objetos concretos, el adulto le hace ver re-presentaciones y símbolos. Este proceso, por el que la actividad y funciones sincréticas pasan a

convertirse en capacidades y conciencia individual, es el largo proceso del desarrollo humano que se produce en la ZDP y esta zona es un concepto útil precisamente porque ése es un proceso gradual que se mueve dentro de ciertos umbrales de posibilidad, los adultos e iguales que rodean al niño hacen cosas a su alrededor e interactúan con él con diversos niveles de accesibilidad. Aunque pueda ser una metáfora simplista, el niño va extrayendo argumentos y significados de las actividades que acomete o que percibe, como si de las capas de una cebolla se tratase. En este sentido las ZDR y ZDP, además de implicar una metáfora o un modelo útiles para hacernos un mapa de las capacidades mentales y del área de desarrollo psicológico interno logrado, implican un correlato externo de las ZDR que se dominan y desde las que se produjo la interiorización, zonas de trabajo externo en que se ha logrado una competencia externa, y un correlato externo de las ZDP, zonas de trabajo externo en las que será más posible extender las capacidades del niño a través de la mediación social e instrumental. Obviamente esto implica tanto la capacidad para investigar esas zonas, analizándolas y evaluando sus posibilidades, como la capacidad para diseñar zonas representacionales externas de la mayor capacidad potencial para cada ZDR.

Si dirijo mi enfoque al concepto de Vygotsky (1978): “La Zona de Desarrollo Próximo es la diferencia entre el nivel de desarrollo real actual (ZDR) y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas con la guía o colaboración de adultos o compañeros más capaces”, y es traspolado a la enseñanza al adulto joven, que mayoritariamente se encuentran en la población estudiantil de la carrera de Licenciatura en Enfermería, y que están habilitados para cursar la cátedra que dicto de Enfermería en Psiquiatría, podría deducir que la Zona de Desarrollo Real, es la que poseen los alumnos como los conocimientos previos, aportados por las materias ya cursadas y aprobadas (anatomía, fisiología, psicología, etc.), que la Zona de Desarrollo Potencial es la que debo lograr al final de la materia. Por lo tanto la Zona de Desarrollo Próximo sería la zona dónde tengo la exclusividad y responsabilidad de aportar los instrumentos físicos (ambiente hospitalario) y psicológicos (teoría y metodología de enseñanza) para lograr una Zona de Desarrollo

Potencial adecuada para el ejercicio de la profesión en la disciplina Psiquiatría. Esta deducción sostenida por el concepto anterior de que el ser humano está en permanente situación de aprendizaje, y que esta teoría de Vygotsky podría ser aplicada en cualquier etapa de la vida y no solamente en la niñez, como guía para lograr un proceso enseñanza-aprendizaje adecuado y con conocimiento de qué se debe enseñar y cómo se debe enseñar.

### **Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: la teoría del aprendizaje verbal significativo- David Ausubel**

En este tramo del capítulo me centraré en la teoría de la asimilación cognoscitiva de Ausubel analizando con cierto detalle, su naturaleza y características. Asimismo analizaré las implicaciones de esta teoría en la educación, fijándome especialmente en los organizadores previos y realizaré una breve evaluación de la teoría desde las propuestas y resultados de la psicología cognitiva. Ausubel propone, en lo que se refiere al aprendizaje escolar, se establezcan dos distinciones que hacen referencia a dos tipos diferentes de procesos o dimensiones que dan lugar a las cuatro clases fundamentales de aprendizaje que incorpora su teoría. La primera de las distinciones es la que diferencia entre aprendizajes significativos por oposición a los mecánicos o repetitivos. Mediante estas dos dimensiones, consideradas como continuos y no como compartimentos estancos podemos caracterizar distintas actividades humanas en las que se pone de manifiesto el aprendizaje.

En el aprendizaje por recepción el alumno recibe los contenidos que debe aprender en su forma fina, acabada, no necesita realizar ningún descubrimiento más allá de la comprensión y asimilación de los mismos de manera que sea capaz de reproducirlos cuando le sea requerido.

El aprendizaje por descubrimiento implica una tarea distinta para el alumno, en este caso el contenido no se da en su forma acabada, sino que debe ser descubierto por él. Este descubrimiento o reorganización del material debe realizarse antes de poder asimilarlo, el alumno reordena el material

adaptándolo a su estructura cognoscitiva previa hasta descubrir las relaciones, leyes o conceptos que posteriormente asimila.

El aprendizaje significativo se distingue por dos características, la primera es que su contenido puede relacionarse de un modo sustantivo, no arbitrario o al pie de la letra con los conocimientos previos del alumno, la segunda es que éste ha de adoptar una actitud favorable para tal tarea, dotando de significado propio a los contenidos que asimila.

El aprendizaje repetitivo se produce cuando los contenidos de la tarea son arbitrarios (pares asociados, números, etc.), cuando el alumno carece de los conocimientos necesarios para que los contenidos resulten significativos o si adopta la actitud de asimilarlos al pie de la letra y de modo arbitrario.

Ausubel pone el acento en los aprendizajes significativos poniendo su empeño en la eliminación del aula, siempre que sea posible, de los aprendizajes repetitivos o memorísticos tan característicos de la enseñanza más tradicional. Asimismo considera evidente que la principal fuente de conocimientos proviene del aprendizaje significativo por recepción, el aprendizaje por descubrimiento y en general, los métodos de descubrimiento tienen una importancia real en la escuela, especialmente durante la etapa preescolar y los primeros años de escolaridad, así como para establecer los primeros conceptos de una disciplina en todas las edades y para evaluar la comprensión alcanzada mediante el aprendizaje significativo. Sin embargo el cuerpo básico de conocimiento de cualquier disciplina académica se adquiere mediante el aprendizaje por recepción significativo y es merced a este tipo de aprendizaje, a través del lenguaje, la humanidad ha construido, almacenado y acumulado su conocimiento y cultura. Desde esta perspectiva, la tarea del docente consiste en programar, organizar y secuenciar los contenidos de forma que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo, encajando los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitando, por tanto el aprendizaje memorístico o repetitivo. Una vez establecidas las diferencias entre los distintos tipos de aprendizaje humano en función de los continuos

recepción-descubrimiento y significativo-repetitivo, Ausubel se propone desarrollar una teoría que explique el proceso de asimilación que se produce en el aprendizaje significativo. Como ya hemos visto, para que el aprendizaje significativo tenga lugar es necesario que los nuevos conocimientos puedan ser relacionados de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el sujeto ya conoce y que éste adopte una actitud activa para establecer las mencionadas relaciones. Tenemos, por tanto. Que para que el aprendizaje significativo tenga lugar, tienen que darse tres condiciones, una de ellas se refiere a los nuevos conocimientos que se tratan de adquirir y las otras dos se refieren al sujeto:

- 1) Los nuevos materiales que van a ser aprendidos deber ser potencialmente significativos; es decir, suficientemente sustantivos y no arbitrarios para poder ser relacionadas con las ideas relevantes que posea el sujeto
  
- 2) La estructura cognoscitiva previa del sujeto debe poseer las necesarios ideas relevantes para que puedan ser relacionadas con los nuevos conocimientos
  
- 3) El sujeto debe manifestar una disposición significativa hacia el aprendizaje, lo que plantea la exigencia de una actitud activa y la importancia de los factores de atención y motivación

En estas tres condiciones se pone de manifiesto el rasgo central de la teoría de Ausubel: el hecho de que la adquisición de nueva información que se da en el aprendizaje significativo es un proceso que depende en forma principal de las ideas relevantes que ya posee el sujeto y se produce a través de la interacción entre la nueva información y las ideas relevantes ya existentes en la estructura cognoscitiva. Además “el resultado de la interacción que tiene lugar entre el nuevo material que va a ser aprendido y la estructura cognoscitiva existente es una asimilación entre los viejos y nuevos significados para formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada”



Este proceso de asimilación cognoscitiva característico del aprendizaje significativo puede realizarse de tres formas diferentes mediante la subsunción o aprendizaje subordinado, mediante el aprendizaje supraordenado y el combinatorio. Ausubel postula tal y como lo hace la psicología cognitiva actual que la estructura cognoscitiva humana está organizada en forma jerárquica respecto al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas o conceptos. De esta manera el aprendizaje subordinado o subsunción se produce cuando las nuevas ideas son relacionadas subordinadamente con ideas relevantes de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad. Estas ideas o conceptos previos de superior nivel son llamadas inclusores y sirven de anclaje para las nuevas ideas o conceptos. Existen dos tipos de aprendizaje subordinado o subsunción: subsunción derivativa y subsunción correlativa. La subsunción derivativa se produce cuando los nuevos conceptos tienen un carecer de ejemplo o ilustración de los conceptos ya existentes o inclusores; es decir, pueden ser derivados de forma relativamente fácil a partir de los inclusores ya existentes. No obstante el tipo de aprendizaje subordinado más frecuente se da cuando los nuevos conocimientos son una extensión, elaboración, modificación o cualificación de los conocimientos que ya posee el sujeto. Esta subordinación correlativa implica que los nuevos conocimientos no pueden ser derivados de los conocimientos supraordenados y existentes o inclusores. Además del aprendizaje subordinado o subsunción, que es la principal forma de aprendizaje significativo, Ausubel postula la existencia del aprendizaje supraordenado y el combinatorio. En el aprendizaje supraordenado los conceptos o ideas relevantes existentes en la estructura cognoscitiva del sujeto son de menor nivel de generalidad, abstracción e inclusividad que los nuevos conceptos a aprender. Este tipo de aprendizaje se da cuando el sujeto integra conceptos ya aprendidos anteriormente dentro de un nuevo concepto integrador más amplio e inclusivo, el aprendizaje combinatorio, por su parte está caracterizado por el hecho de que los nuevos conceptos no pueden relacionarse, ya sea de forma subordinada o supraordenada, con ideas relevantes específicas en la estructura cognoscitiva del sujeto. Por el contrario estos nuevos conceptos pueden ser relacionados de una forma general con la estructura cognoscitiva ya existente, lo cual hace que sea más difícil aprenderlos y recordarlos que en el caso de aprendizaje

subordinado o supraordenado. La teoría de la asimilación de Ausubel sostiene que la interacción entre los nuevos conceptos y los ya existentes se realiza siempre de forma transformadora y que el producto final supone una modificación tanto de las nuevas ideas aprendidas como de los conocimientos ya existentes.

Durante el curso del aprendizaje significativo tienen lugar dos procesos relacionados de gran importancia educativa: la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora. A medida que el aprendizaje significativo tiene lugar, los conceptos inclusores se modifican y desarrollan, haciéndose cada vez más diferenciados. Este proceso de diferenciación progresiva produce una estructura cognoscitiva organizada jerárquicamente en la dirección arriba-abajo, con el consiguiente refinamiento conceptual, y un fortalecimiento de las posibilidades de aprendizaje significativo al aumentar la densidad de ideas relevantes en las que se pueden anclar los nuevos conceptos. Como hemos visto la teoría de la asimilación de Ausubel sostiene que el aprendizaje significativo se produce al relacionar, al encajar las nuevas ideas con las ya existentes en la estructura cognoscitiva del sujeto.

### **Aprendizaje de procedimientos**

Tradicionalmente si pensamos en educación nos trasladamos a un aula, pero la evolución ha modificado éste concepto. Se ha dado en las áreas humanísticas y sociales la necesidad imperiosa de enseñar en el ambiente de aplicación de los aprendizajes. La más importante de todas ellas, según mi criterio, ha sido incluir el aprendizaje de procedimientos en campos específicos de desarrollo profesional.

No es suficiente decir a los alumnos lo que deben saber y hacer, y que es tarea de éstos el utilizar o aplicar lo aprendido cuando sea conveniente. Las teorías implícitas de muchos investigadores sobre el aprendizaje asumen que una vez explicado algo, no hay más obstáculo para su aprendizaje que la

voluntad o el esfuerzo del alumno. Ese modelo expositivo es insuficiente para lograr formas complejas, constructivas, del aprendizaje conceptual.

Este fenómeno se identifica más aún en el caso de la adquisición de procedimientos, sea para jugar al tenis, preparar una paella, diseñar un experimento o un programa de instrucción, donde no solamente las formas más complejas, constructivas del aprendizaje de estrategias, sino incluso la más elemental adquisición repetitiva de técnicas requiere algo más que buenas explicaciones. Sin embargo, Pozo Municio (1996, 1998, 1999), asevera que en muchos ámbitos, la educación y la formación explican lo que hay que hacer pero no enseña a hacerlo. Los aprendices se quejan de que la formación es muy teórica y poco práctica. Entre el saber decir y el saber hacer hay un salto que no podemos dejar que el aprendiz dé solo. Los procedimientos suelen concebirse como *“un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta”*, Coll y Valls, (1992); Valls (1993). De esta amplia definición se perfila que los procedimientos constituyen un producto del aprendizaje que como el resto de los componentes que hemos venido analizando, tiene características específicas. Se puede establecer una distinción entre técnicas (llamadas destrezas, habilidades, hábitos), consistentes en rutinas de acción automatizadas y las estrategias (llamadas tácticas, planes, etc.), que implican un uso deliberado y planificado de procedimientos para obtener determinadas metas. Los procedimientos se diferencian del conocimiento verbal como información o como conceptos, en que implican saber hacer algo, no sólo decirlo o comprenderlo. A su vez se diferencian de otras formas de saber hacer, como las conductas o las habilidades sociales en su mayor complejidad, ya que consisten en secuencias integradas de acciones que van a requerir condiciones prácticas más exigentes para su aprendizaje, tanto en cantidad de práctica como en organización de la misma. Podemos aprender fácilmente, incluso en un solo ensayo o viendo a un modelo, a cruzar la calle cuando no vienen coches, pero aprender a andar en bicicleta, va a requerir un entrenamiento más complejo. Las mayores dificultades para el aprendizaje de procedimientos suelen plantearse no obstante por su insuficiente diferenciación del aprendizaje verbal, como

consecuencia de la cultura expositiva del aprendizaje a la que antes mencioné. Algunos maestros creen que las deficiencias en el saber hacer de sus aprendices son un problema de no saber aplicar lo aprendido, sin embargo decir algo y hacerlo pertenecen a dos ámbitos diferentes del conocimiento y del aprendizaje, no necesariamente conectados entre sí. Ya Ryle (1949) distinguía entre el “saber qué” y el “saber cómo”. En la psicología cognitiva, Anderson (1983), ha establecido una influyente distinción entre conocimiento declarativo y conocimiento procedimental, también llamado procedural. La idea básica de esta distinción es que las personas disponemos de dos formas diferentes, y no siempre relacionadas, de conocer el mundo. Por un lado, sabemos decir cosas sobre la realidad física y social, por otro, sabemos hacer cosas que afectan a esas mismas realidades. Aunque ambos tipos de conocimiento deberían en muchos casos coincidir, en otros muchos no es así, ni tiene por qué serlo. Numerosos estudios han mostrado, por ejemplo, que los aprendices no saben convertir sus conocimientos académicos descriptivos y conceptuales en acciones o predicciones eficaces.

Así los maestros solemos disponer de recursos y pautas de acción en nuestra labor profesional que difícilmente sabríamos explicar cómo hacemos, desde diferenciar un texto bien escrito de otro o identificar cuando un aprendiz es inteligente. En un plano más cotidiano, todos realizamos diariamente numerosas acciones que seríamos incapaces de describir o explicar.

De hecho, una buena forma de comprender los rasgos de las técnicas como producto del aprendizaje repetitivo de procedimientos es compararlas con su equivalente en el aprendizaje verbal, la adquisición repetitiva de información se basa en el repaso. La distinción establecida por Anderson (1983), permite dar un significado psicológico preciso a esta divergencia entre lo que podemos decir y hacer:

|                      | <b>INFORMACIÓN<br/>VERBAL</b>   | <b>CONOCIMIENTO<br/>TÉCNICO</b> |
|----------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| <b>Consiste en</b>   | <b>Saber qué</b>                | <b>Saber cómo</b>               |
| <b>Es</b>            | <b>Fácil de verbalizar</b>      | <b>Difícil de verbalizar</b>    |
| <b>Se posee</b>      | <b>Todo o nada</b>              | <b>En parte</b>                 |
| <b>Se adquiere</b>   | <b>De una vez</b>               | <b>Gradualmente</b>             |
| <b>Se entrena</b>    | <b>Por exposición</b>           | <b>Por práctica/ejercicio</b>   |
| <b>Procesamiento</b> | <b>Esencialmente controlado</b> | <b>Esencialmente automático</b> |

Diferencias entre el aprendizaje de información verbal y la adquisición de técnicas, a partir de la distinción entre el conocimiento declarativo y procedimental. El conocimiento declarativo, entendido como información, es fácilmente verbalizable, puede adquirirse por exposición verbal y suele ser consciente. En cambio, el conocimiento procedimental técnico no siempre somos capaces de verbalizarlo, se adquiere más eficazmente a través de la acción y se ejecuta a menudo de modo automático, sin que seamos conscientes de ello.

Tomando en cuenta la complejidad del ser humano y las diferentes causas de enfermedad y tratamientos, es que propongo implementar el uso de algunas técnicas de enseñanza-aprendizaje, ellas son:

**El Prácticum**, como metodología de enseñanza para dinamizar el proceso de formación en contextos laborales. Como desarrolla Zabalza (2003): este componente del currículo universitario propicia ese tipo de formación personal y multidimensional que trasciende a los aprendizajes disciplinares. La importancia que ha ido adquiriendo el Prácticum en los actuales Planes de Estudio y sus características novedosas hacen que precise de consideraciones diferenciadas.

La primera de dichas consideraciones se refiere al propio concepto de Prácticum. A veces, por falta de experiencia, se confunde con las prácticas vinculadas a las diversas materias del currículo o con la práctica pre-profesional que, una vez acabada la carrera, se desarrolla en las empresas o instituciones. Cuando hablamos de Prácticum estamos refiriéndonos al periodo

de formación que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión: fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación (ésta es la principal referencia del Prácticum, que hay que entenderlo como componente de la formación, no de la búsqueda de empleo) que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector y en escenarios de trabajos reales. En algunas carreras estos escenarios de trabajo pueden estar en la propia Universidad o vinculados a ella (fincas y establos en las carreras de Agronomía y Veterinaria, hospitales en las de Medicina y Enfermería, etc.).

Una segunda consideración debe referirse al escaso partido que hasta ahora se le ha venido sacando a esta parte del currículo universitario. De las diversas modalidades de Prácticum, la más extendida (situarlo al final de la carrera) es justamente la más pobre desde el punto de vista formativo. La mejor disposición curricular del Prácticum se produce cuando este encuentro directo con la práctica profesional (la presencia de los estudiantes en escenarios reales de trabajo profesional) se hace de manera integrada en la carrera. De esta manera, los aprendizajes obtenidos en el Prácticum se enriquecen a partir de la formación recibida en la Universidad y viceversa (los alumnos entienden mejor las cuestiones que se les explica una vez que han tenido la oportunidad de presenciar en directo el trabajo real de los profesionales).

Finalmente, convendría remarcar, una vez más, la naturaleza y sentido formativo que posee el Prácticum y el hecho de que, justamente por eso, debe formar parte integrante del Proyecto formativo que se ofrece a los estudiantes. No se trata sólo de “soltar” a los estudiantes para que pasen un periodo de tiempo en empresas. De lo que se trata es de que ese periodo de tiempo, como el que pasan en las clases de la Universidad o en los laboratorios, debe resultar formativo: deben aprender cosas nuevas, reforzar conocimientos que ya poseen y, en general, mejorar ellos mismos como personas y como futuros profesionales. Si ya resulta difícil garantizar ese propósito formativo en lo que se refiere a las clases, aún lo es más si nos referimos al periodo de prácticas en empresas. Por eso el Prácticum precisa de una cuidadosa planificación y del establecimiento de dispositivos, convenios, planes de colaboración, conciertos inter-institucionales, etc. que hagan posible su operativización en condiciones de calidad.

Con estas consideraciones hemos completado el apartado de los contenidos formativos de un Plan de Estudios. Como puede constatarse, la idea de formación trasciende el mero contenido de las disciplinas y se proyecta sobre un espectro más amplio y multidimensional del crecimiento (personal y profesional) de los estudiantes universitarios.

**El método ABP** (Aprendizaje Basado en Problemas) que presenta Exley, Dennick (2007), tiene características afines para esta propuesta, en el que trata de utilizar sistemas de enseñanza en la que el tutor trabaja con un pequeño grupo de alumnos para comentar un tema o problema determinado. El ABP es un sistema muy integrado de educación, en el que se entrelazan los contenidos cognitivos, el contexto profesional y los procesos interpersonales.

En términos generales, el ABP implica un aprendizaje activo, cooperativo, centrado en el estudiante, asociado con un aprendizaje independiente muy motivado, el aprendizaje se refuerza hablando, haciendo y presentando.

Proporciona un conjunto amplio de oportunidades de aprendizaje como:

- Pensar: analizar, sintetizar, evaluar críticamente, resolver problemas
- Activar, evaluar y utilizar los conocimientos previos
- Comunicar: hablar, comentar, razonar, empatizar, escuchar
- Preguntar y cuestionar
- Imaginar, sugerir, formular hipótesis
- Colaborar, cooperar y compartir
- Asumir responsabilidades
- Autosupervisarse y reflexionar
- Buscar información
- Procesar, resumir y registrar información
- Presentar

Brookfield (1987) ha revisado los conceptos de la psicología cognitiva y las teorías del aprendizaje del adulto que también sirven de fundamento al ABP. (Aprendizaje Basado en Problemas).

Así, los estudiantes:

- . Saben lo que pueden ganar merced al esfuerzo para aprender
- . Determinan el curso y el ritmo de su aprendizaje

- . Perciben que el aprendizaje está relacionado con su propia experiencia
- . Utilizan temas que les ayudan a abordar con mayor eficacia los problemas cotidianos; y que se relacionan con tareas y problemas reales

Podemos decir, por tanto, que el aprendizaje refuerza la satisfacción con el trabajo y la autoestima; incorpora elementos de duda para promover el análisis crítico; y tiene en cuenta las necesidades de la organización y de la sociedad, así como el desarrollo del individuo.

**El uso de las Tics**, entendidas éstas como las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en la Enseñanza en Pequeños Grupos (EPG), se utiliza cada vez más en la educación superior para apoyar la enseñanza y facilitar el aprendizaje de muy diversas maneras. Las Tics puede utilizarse en apoyo de la consecución de esos objetivos. Además, tenemos que reconocer que las Tics nos permiten extender los límites de la EPG convencional, tanto espacial como temporalmente, al incluir el aprendizaje a distancia y los foros de discusión asíncronos. El uso de las Tics pueden ayudar también al tutor a dirigir la EPG, organizar las clases y proporcionar una retroinformación a los estudiantes. Los objetivos de la EPG son:

- Desarrollo de la comprensión intelectual
- Desarrollo de capacidades intelectuales y profesionales
- Desarrollo de destrezas de comunicación
- Crecimiento profesional
- Apoyo para la independencia
- El desarrollo de las destrezas de trabajo en grupo
- Práctica reflexiva

Algunas razones para utilizar las Tics que se han empleado en apoyo de la EPG:

- Facilitar el aprendizaje profundo
- Practicar la resolución de problemas
- Desarrollar las destrezas de reflexión crítica
- Estimular e incrementar la participación
- Incluir tareas que faciliten el diálogo y el trabajo escrito



- Desarrollar destrezas transferibles
- Estimular el trabajo en equipo y la colaboración

Respecto a esta metodología de trabajo Tansley y Bryson (2000), mencionan los beneficios añadidos del aprendizaje virtual que han descubierto los investigadores y quienes dirigen sesiones y seminarios en red. Ellos son:

- Dar a los estudiantes la oportunidad de comenzar desde su propio punto de partida y trabajar a su propio ritmo
- Promover el aprendizaje más que la enseñanza, con el correspondiente cambio del papel del tutor, como facilitador, en vez de cómo suministrador de conocimientos
- Apoyar el aprendizaje colaborativo y profundo
- Estimular una mayor interacción entre estudiantes
- Facilitar una participación más amplia y atenuar la sensación de desigualdad social y el impacto de las diferencias en el lenguaje y en las destrezas de comunicación hablada
- Proporcionar un registro permanente del aprendizaje y de las interacciones que permita a los estudiantes repasarlas, reflexionar sobre ellas y revisarlas

No obstante, los mismos autores señalan que algunos estudiantes se muestran insatisfechos con las clases en línea y señalan que echan de menos los beneficios sociales y educativos de la enseñanza presencial al lograr una interacción cara a cara con sus compañeros y tutores. Es obvio que todo esto hay que tenerlo presente al considerar la sustitución completa de los seminarios “reales” por los “virtuales”

Las posibles formas de utilización de la Tics en la EPG se pueden agrupar en seis categorías, de manera que nos ayude en nuestros comentarios, aunque hay algunos solapamientos evidentes:

- Recursos
- El uso de la red como recurso
- Aprendizaje interactivo
- Evaluación interactiva
- Comunicación electrónica

- Portafolios digital
- Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje

#### Recursos necesarios:

El uso fundamental de los recursos electrónicos en la EPG pretende estimular la comprensión profunda, la interactividad, el aprendizaje colaborativo y el diálogo. Los estudiantes pueden utilizar las Tics para acceder con facilidad a una gran cantidad de materiales para el aprendizaje e información, en forma de notas, hojas de trabajo, estudios monográficos de casos, escenarios de ABP (aprendizaje basado en problemas), textos, libros electrónicos, conjuntos de datos, enlace Web, información y software. Esos recursos se pueden utilizar como ayuda para preparar sus clases y, en consecuencia, hacer más útiles las interacciones con el tutor y los compañeros en clase, en la actualidad, algunas aulas están preparadas para permitir el acceso a los recursos y su utilización durante la sesión, para estimular el diálogo o facilitar más datos sobre los problemas o casos. En el caso de las clases de ABP, las Tics no sólo pueden utilizarse para proporcionar el escenario que inicie la sesión, sino también para facilitar información adicional sobre el problema que se esté considerando. Además, el carácter multimedia de las Tics significa que el vídeo, las secuencias de audio y los diagramas animados pueden incorporarse con facilidad a los materiales para el aprendizaje, esto amplía el ámbito de tipos de recursos posibles y permite poner a disposición de los alumnos en clase ejemplos de práctica y estudios reales de caos.

El acceso a esos recursos mediante el ordenador supone que los estudiantes puedan oír y ver las cosas a su propio ritmo y hacerlo cuantas veces deseen, esto sólo puede aumentar la capacidad de aprendizaje experiencial del grupo. Al presentar a los estudiantes unas imágenes estimulantes, excitantes y desafiantes, relevantes y útiles para las disciplinas correspondientes.

El hecho de que pueda discutirse en clase el uso de la red como recurso, la fiabilidad y la validez de la información descubierta en Internet puede convertirse también en una característica especial de la sesión de EPG. Conviene que los estudiantes puedan desarrollar las destrezas que necesitan para poder evaluar la información obtenida de este modo.

Estas técnicas pueden ser utilizadas al mismo tiempo o seleccionando la o las más adecuadas a cada situación, ya sea ajustándolas al tiempo disponible para el dictado de la materia o a la evaluación de la posibilidad de que su uso beneficie el aprendizaje de los alumnos

## **OBJETIVOS**

- Identificar las debilidades del programa de formación utilizado actualmente en la materia Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría de la Carrera de Licenciatura en Enfermería
- Proponer la implementación de estrategias y técnicas en el programa de de formación de la materia Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría de la Carrera de Licenciatura en Enfermería
- Validar la propuesta consultando a profesores de experiencia e idoneidad en la enseñanza de la carrera Licenciatura en Enfermería, sobre la viabilidad de aplicación del programa modificado

## **MÉTODOLÓGÍA**

Para este trabajo de tipo exploratorio descriptivo, realicé:

En su primera fase, una revisión de diferentes autores dedicados al estudio de planificación de los currículos, describiendo cada uno de sus componentes, como por ejemplo: *Diseño y desarrollo curricular* de Zabalza, *Investigación y desarrollo del currículum* de Stenhouse, entre otros. También se tomó en cuenta algunas teorías del aprendizaje como la de *Piaget, Vygotsky o Ausubel*, y una serie de títulos de basamento teórico sobre distintas metodologías de enseñanza como *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, de Valls, *La alineación constructiva en el aprendizaje universitario*, de Prieto, entre otras.

En su segunda fase, en función a la experiencia que tengo como docente de la materia, realicé un análisis de las incongruencias en el programa utilizado en la actualidad en la Institución en cuestión. Dicha revisión se hizo considerando las dificultades que tenían los alumnos para su aplicación durante las prácticas de campo y muy notoriamente en situación de examen.

En su tercera fase, integrar los conocimientos adquiridos en las asignaturas tales como, Diseño y Organización Curricular; El Método de casos como Estrategia Didáctica; Rol Docente; El Sujeto de Aprendizaje; Estrategias y Recursos Didácticos; Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC); Investigación Educativa; por nombrar algunas, cursadas en la carrera Especialización de Docencia Universitaria; propongo la implementación de estrategias y técnicas que por su composición y descripción para su uso concuerdan con recursos precisos para lograr las soluciones buscadas en el programa de aplicación

En la cuarta fase fue presentada para su análisis a un grupo de pares relacionados con la asignatura para que ellos pudieran aportar sus opiniones con relación a la propuesta

## **RESULTADOS**

### **Análisis del programa de a la materia Psiquiatría y Salud Mental de la Carrera Licenciatura en Enfermería (Anexo 1)**

De un análisis objetivo del programa de formación que se utiliza actualmente como guía de la materia Psiquiatría y Salud Mental en la Carrera de Licenciatura en Enfermería considero que:

En primer lugar la designación de la asignatura no es la correcta, debería ser Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría.

El título de todo documento, y el currículum es considerado un documento oficial de carácter nacional por Zabalza (1987), y además nos debe anticipar el contenido del mismo y a quién está dirigido, ya que para Gimeno (1988) es la expresión y concreción del plan cultural que hace realidad determinadas condiciones, o por ejemplo el concepto de Stenhouse (1981), propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica, entre otros.

Luego de una lectura analítica, de lo explicitado como "Programa" de la materia se detecta lo siguiente:

- Insuficiente relación entre los puntos que conforman el programa.

Es importante que los puntos desarrollados en el programa se relacionen entre sí, y que vayan ascendiendo en complejidad para lograr efectividad en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es una planificación racional de la intervención didáctica. Desde la concepción de programa que establece Taba (1974), refiere que: concreta los siguientes pasos: selección y ordenación del contenido, elección de experiencias de aprendizaje y planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje. En

tanto Schwab (1964); Phenix (1962), Bentley (1970), coinciden en que el curriculum estructura el conocimiento científico de una manera lógica, en cuerpos organizados de conceptos y principios para ser transmitidos académicamente en forma de disciplinas, mediante la metodología adecuada.

Dentro de los contenidos no se define el perfil profesional del Licenciado en Enfermería en Psiquiatría y Salud Mental, sí se encuentra en el programa de la carrera como perfil generalista

La importancia que tiene el perfil profesional se refiere Zabalza (2003), es el primer aspecto importante a tomar en consideración para la elaboración de un Plan de Estudios, es la explicitación del perfil profesional al que estará orientado. La definición del perfil posee una especial importancia por cuanto va a actuar como un punto de referencia y de guía de todo el resto del proceso.

- El uso del concepto "interdisciplinariedad" está direccionado hacia los conocimientos de la problemática social y no al equipo de salud.

La problemática social de la población debe ser conocimiento y aplicación de los conocimientos en base a un equipo interdisciplinario adecuado para cada población. Según lo establece la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 – en su capítulo V; Art. 8º, Modalidad de Abordaje específica:

Art. 8º.- Debe promoverse que la atención en salud mental esté a cargo de un equipo interdisciplinario integrado por profesionales, técnicos y otros trabajadores capacitados con la debida acreditación de la autoridad competente. Se incluyen las áreas de psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería, terapia ocupacional y otras disciplinas o campos pertinentes.

- Se detecta una fuerte influencia médica en la selección de los temas a enseñar y poco contenido de componentes propios de Enfermería



Las funciones de los Médicos son diferentes a los de Enfermería y a la vez están íntimamente relacionados, esta dicotomía surge precisamente porque el tiempo dedicado al paciente por Enfermería y los cuidados de Enfermería es mayor que la dedicada por los Médicos, por razones estructurales. Éstos últimos son directos y personalizados. Enfermería cubre 24 horas de atención, el Médico toma los informes de Enfermería, evalúa al paciente, imparte indicaciones, a veces no implica mucho más de treinta minutos por paciente; por lo tanto la preparación que necesita Enfermería es diferente a la preparación que necesita un médico. (Ej. Un paciente puede entrar en crisis en cualquier momento, no solamente cuando lo ve el médico, los abordajes en crisis son herramientas imprescindibles para la solución de éstas y en el momento que surgen)

- En la metodología de trabajo, si bien cuenta con la aclaración de componentes teóricos y prácticos, el desarrollo de los mismos están más relacionados con la metodología de trabajo médico (recorrida de salas, ateneos, etc.)

- Enfermería trabaja con un Proceso de Atención de Enfermería (PAE). Es un plan basado en el método-científico, aplicado al ejercicio de la Enfermería, por medio del cual se resuelven problemas, utilizando diferentes técnicas. La utilización de este método asegura una atención de enfermería individualizada considerando holísticamente al paciente con el objetivo de darle cuidados en todos los componentes del ser humano, físico, psíquico, emocional, etc.; es decir ajustada a la singularidad de cada situación. Se reconocen distintas etapas: Valoración, Diagnóstico, Planificación, Ejecución y Evaluación. Es continuada a través de los registros de enfermería (Repport, Hoja de Enfermería, Controles según necesidades, etc.)

- La evaluación es adecuada en los dos primeros puntos (Nivel de información, Nivel de comprensión), el tercero (Nivel de aplicación) no se encuentra explícito con anterioridad.

La evaluación debe ser continua, en la adquisición de los conocimientos y en la aplicación de éstos conocimientos en el campo práctico. Si evaluamos los resultados solo al finalizar cada período, ya no hay tiempo para modificar los conocimientos si fuera necesario. La metodología de evaluación que se adapta a esta situación de aprendizaje es el acompañamiento continuo con utilización de técnicas de enseñanza adecuadas a las necesidades de cada alumno

- Los exámenes parciales y el final no cuentan con un componente procedimental, solo teórico

Con lo cual se desvanece uno de los objetivos lógicos de la materia que es la capacidad de detección de necesidades de los pacientes psiquiátricos y la identificación de técnicas necesarias para la solución de las mismas, que deben demostrar al final de la cursada de la materia.

- En el ítem Metodología de Trabajo la planificación no está en relación con las competencias de Enfermería

Éstas están establecidas en la Ley Nº 24004, Ley Nacional del Ejercicio Profesional de Enfermería, Art. 10, en el que graba las competencias propias de la profesión, determina que posee tres tipos de intervenciones: dependientes, interdependientes e independientes, pero todas ellas están orientadas a la atención directa con el paciente. Las recorridas de salas de internación, históricamente no son actividades que participe el personal de Enfermería. El profesional de Enfermería debe realizar entrevistas y actividades con pacientes, de otra manera sería imposible planificar los cuidados que necesita el paciente y se encuentran dentro de las actividades independientes de Enfermería. En base a lo expuesto en este tramo la propuesta es el uso de lo que establece dicha ley para definir los objetivos con referencia a los componentes que forman la profesión a partir del marco legal vigente.

## **PROPUESTA DE ESTRATEGIAS INNOVADORAS DE ENSEÑANZA EN ENFERMERÍA EN SALUD MENTAL Y PSIQUIATRÍA**

Fundamentación:

La organización de los contenidos de un programa es un tema troncal de toda materia-módulo, debemos saber qué enseñar y cómo vamos a enseñar para lograr el objetivo más importante que es la formación de profesionales capacitados para cumplir con los roles propios de la profesión. Hay distintas posturas al respecto en cuanto a la metodología de desarrollo, pero todas convergen en que es necesario planificar y organizar los contenidos con el propósito de facilitar la apropiación de los conocimientos por parte del alumno. Tomando en cuenta las definiciones que establece Lafourcade (1985), que los “contenidos” se refiere a la información que se pretenda transmitir; la selección y organización de los contenidos de las asignaturas que integran los planes de estudio de las carreras del tercer nivel, especialmente universitario, ha constituido una tarea de casi exclusiva responsabilidad del titular de la cátedra. Por lo común, el titular de la materia sólo recibía el título de la misma que debía dictar. Los temas a incluir, los puntos a subrayar y los enfoques a adoptar, eran parte del principio o de la libertad de cátedra. Todo intento de armonización y búsqueda de un mínimo de coherencia y organicidad en la estructura general del plan de estudios, fue percibido, en muchos casos, como una amenaza al ejercicio de dicha libertad.

Por otro lado también se cuestionó esta exclusividad del docente refiriendo que en algunos casos, había en las programaciones, insuficiente enciclopedismo, falta de funcionalidad para la propia especialidad, desequilibrio en las exigencias bibliográficas, superposición de temáticas y actividades prácticas, incoordinación con prerrequisitos formalmente acordados en las reglamentaciones, escasa aplicación de lo aprendido en áreas instrumentales, planteos carentes de legitimidad científica y social, etc., es a partir de esta y otras investigaciones que se desarrollan diferentes perspectivas respecto a la calidad en la formación educativa.

Definir el perfil profesional que se adecue a las necesidades específicas de los pacientes psiquiátricos es el primer aspecto importante a tomar en consideración para elaborar un Plan de Estudios, es la explicitación del perfil profesional al que estará orientado, va a estar condicionado por el tipo de profesión al que esté vinculado, porque:

- Éste va a actuar como un punto de referencia y de guía de todo el resto del proceso.
- Los contenidos que se seleccionen, las prácticas que se incorporen, la secuencia en que todo ello se integra, debe estar minuciosamente programado.

El abanico de opciones que se ofrece en una carrera suele ser muy amplio, la definición del perfil puede tener una orientación u otra, según el perfil que se haya adoptado como punto de referencia

La implementación de técnicas de enseñanza, como el APB (Aprendizaje Basada en Problemas, Exley, Dennick, 2007); y el Prácticum, estos componente propician el período de formación y éstas dos técnicas complementadas con la incorporación de las Tics, (Tecnologías de la Información y la Comunicación), estrecharan la comunicación de los alumnos con el docente e incrementaran el tiempo de las clases presenciales y facilitará las investigaciones sobre temas relacionados con la profesión. Estos instrumentos facilitaran la adquisición y fijación del conocimiento para su aplicación en el futuro como estudiantes y luego como profesionales, con plena conciencia de sus competencias, que luego aplicarán en el campo laboral.

A continuación presento un modelo de programación de la materia. Este modelo no pretende ser autoritario ni rígido, sino todo lo contrario, pretende mantenerse abierto a futuros análisis y modificaciones.

### **Modelo de Programa según el análisis realizado**

CARRERA: LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

**Asignatura:** Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría

**Profesor Titular:**

**Año Académico:**

---

**PROGRAMA**

---

## 1. PROPOSITOS

Esta asignatura se propone:

- **Aportar a los alumnos los conocimientos que contribuyan a la construcción del perfil profesional de enfermería para la valoración, planificación de los cuidados y evaluación de los resultados de los cuidados de Enfermería tanto en la población institucional como en la comunidad y capacitarlos en la identificación de situaciones de salud y de la enfermedad mental en los grupos humanos y en la población en general.**

## 2. OBJETIVOS GENERALES

Al terminar el módulo los alumnos deben ser capaces de:

- **Aplicar las competencias de Enfermería representadas en la problemática del proceso salud – enfermedad**
- Reconocer los aportes del concepto de salud integral como modelo que orienta la comprensión e intervención sobre los fenómenos mentales
- Reflexionar sobre el compromiso profesional, que como agentes sanitarios, deben asumir adhiriendo a valores como la equidad y el derecho a la salud
- **Utilizar el sistema del Proceso de Atención de Enfermería (PAE) en la prestación de los cuidados a las personas, grupos de personas y comunidad con enfermedad mental**

## 3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Que los alumnos sean capaces de:

- **Describir** los fundamentos y supuestos básicos de los principales paradigmas que guían las acciones en salud mental.
- **Interpretar** las alteraciones fundamentales que se presentan en los diferentes trastornos mentales y psiquiátricos.

- **Aplicar** los recursos básicos que contribuyen a la producción, mantenimiento y recuperación de la salud mental
- **Identificar las patologías prevalentes en la enfermedad mental y Psiquiatría**
- **Manifiestar destrezas en los procedimientos de Enfermería para el tratamiento, seguimiento y atención del paciente psiquiátrico**
- **Identificar** la influencia que ejercen los factores biopsicosocioculturales sobre la calidad de vida del paciente hospitalizado.
- **Planificar las intervenciones y elaboración de diagnósticos de enfermería a partir de los modelos de abordaje terapéutico más frecuentes en el ámbito asistencial de la salud mental y Psiquiatría.**
- **Valorizar** la importancia de desarrollar intervenciones preventivas desde un enfoque de promoción y protección de la salud de la población.
- **Reconocer** la importancia del rol del enfermero como agente facilitador en la adquisición de comportamientos saludables.
- **Ejercer competencias comunicacionales que optimicen el trabajo y el vínculo con los pacientes y sus familiares**
- **Adquirir habilidades para identificar la necesidad y la aplicación de abordajes de Enfermería en cada situación del proceso de enfermedad mental y psiquiátrica**

#### **4. CONTENIDOS**

##### **Unidad N° 1. Salud Pública y Salud Mental.**

- Conceptualización del proceso salud - enfermedad.
- Historia de los conceptos de salud mental. Viejas y nuevas problemáticas de salud mental.
- Políticas sociales y de salud mental mundial, nacional y local.
- **Modelos de Enfermería en atención en salud.**
- Atención Primaria de la Salud.
- Niveles de Atención, Atención Primaria, Atención Secundaria, Atención Terciaria.
- Condiciones de salud de la población argentina.

- **Competencias de enfermería en instituciones de salud mental y psiquiatría**
- Análisis institucional en políticas de funcionamiento para restablecer la salud mental.
- **Ley de Salud Mental N° 26657**
- **Interdisciplinariedad e incumbencias de Enfermería en el equipo de salud mental según la Ley de Salud Mental**

## **Unidad N° 2. Psiquiatría y Enfermedad Mental**

- Historia y evolución de la Enfermedad Mental. Paradigmas
- Principales Corrientes en psiquiatría. Concepto de enfermedad mental: distintas teorías.
- Principales Sistemas de Clasificación Diagnóstica en Psiquiatría (DSM-IV Tr; CIE10).
- **Principales Síndromes Psiquiátricos Clásicos, clasificación , factores influyentes o desencadenantes**
- **Trastornos neuróticos, síndromes cerebrales, epilepsia, estados de confusión, desorientación y estados alucinatorios y adicciones. Valoración y cuidados de enfermería**
- **Enfermedades Psiquiátricas. Clasificación, definición, sintomatología, factores determinantes y desencadenantes. Uso estratégico del PAE**
- **Depresión en Adulto y Anciano. Educación de Enfermería a la familia del paciente internado y del paciente con atención domiciliaria.**
- **Trastornos de la infancia y adolescencia. Cuidados de Enfermería del paciente internado y en la comunidad.**

## **Unidad N° 3. Urgencias Psiquiátricas**

**Crisis, definición, clasificación y origen de las situaciones de crisis. Emergencias y urgencias en situación de crisis, definición y concepto. Factores desencadenantes en las crisis. Intervenciones de Enfermería en crisis: definición, valoración de la situación, técnicas de abordaje de**

**Enfermería. Métodos de contención, vigilancia y cuidados de Enfermería. Definición de los criterios de internación en psiquiatría. Atención de Enfermería al paciente suicida y al paciente violento.**

#### **Unidad N° 4. Psicofarmacología.**

Historia de la farmacología y la psicofarmacología. Concepto de psicofármaco, acciones y **reacciones adversas, cuidados de Enfermería, control y vigilancia de las terapéuticas y las reacciones adversas de los psicofármacos.**

#### **Unidad N° 5. El rol del enfermero de Salud Mental.**

- **Diferentes teorías y modelos de Enfermería en salud mental.**
- **Proceso de atención de enfermería en salud mental.**
- **El rol del Enfermero en el equipo interdisciplinario en Salud Mental**
- **Relación terapéutica Enfermero - paciente**
- **Programas de salud mental en la comunidad. Atención Primaria. Recursos comunitarios, materiales y humanos**
- **El rol del Enfermero en la familia del paciente, El Enfermero educador en la familia y en la comunidad**
- **Cambios estructurales y funcionales de la familia. Factores generadores de conflictos y desarrollo de las crisis**
- **Cambios en los roles y valores de la familia y la comunidad. La autoridad y la disciplina**
- **El rol terapéutico del Enfermero en psiquiatría: principios básicos de H. Peplau.**
- **Registros de Enfermería, conceptos , redacción y responsabilidades**
- **Principales diagnósticos e intervenciones de Enfermería.**
- **Atención y seguimiento del paciente internado y la familia.**

#### **5. METODOLOGÍA DE TRABAJO**

Se estimulará el trabajo activo de los alumnos sobre los contenidos de la materia, de modo que puedan apropiarse significativamente de los mismos.



**La materia se desarrollará en el Hospital Interdisciplinario Psicoasistencial de Salud Mental y Psiquiatría Dr.J.T. Borda y en la comunidad, la modalidad de trabajo será teórico – práctica.**

Las actividades prácticas de aprendizaje a realizar serán las siguientes:

- Introducción de la metodología de trabajo de la institución**
- Participación en la toma de guardias y continuación de los cuidados planificados de guardias anteriores**
- Revisión e interpretación de los registros de Historias Clínicas.
- Participación a entrevistas y actividades terapéuticas con pacientes guiada por docente médico y docente enfermero.
- Teatralización de situaciones problemas haciendo uso de la técnica de rolplaying
- Se organizará el trabajo en pequeños grupos para la presentación de pacientes orientado al debate**
- Se hará énfasis en el manejo del Prácticum y el ABP**
- Se estimulará el uso de las Tics para la investigación de la Salud Mental y Psiquiatría global para potenciar el conocimiento significativo**
- Observaciones comunitarias para la detección de problemas y planificación de los cuidados y rehabilitación adecuados.
- Se pondrá en práctica continua el proceso de comunicación, características, factores y componentes para lograr entrevistas y encuestas con información específica para la identificación de problemas o riesgos reales y potenciales a integrantes de distintos grupos sociales.**
- Se hará el aporte de instrumentos de evaluación para determinar necesidades en la comunidad y grupos de reflexión para el debate de los resultados**
- Se propondrá a los alumnos intervenir en las situaciones – problema que surja de las prácticas institucionales y luego reflexionar, analizar conceptualmente y elaborar conclusiones de las experiencias**
- Se facilitará la construcción colectiva del conocimiento a través de la exposición de casos hipotéticos y la elaboración de estrategias de soluciones en pequeños grupos de alumnos como técnicas de aprendizaje para promover el debate y el intercambio.**

## **6. EVALUACIÓN**

La evaluación será concebida como un proceso continuo, el cual se llevara a cabo en tres instancias de evaluación:

- La primera instancia de evaluación consta de una prueba diagnóstica. La misma será planificada para el primer día de clase y que constará de un cuestionario con preguntas a desarrollar. El contenido de las preguntas estará relacionado con salud, salud mental, enfermedad mental y psiquiatría. El objetivo será medir el nivel de conocimientos de los alumnos. El resultado del nivel de conocimiento nos dará información para adaptar el programa de la materia de forma que los alumnos logren conocimientos significativos al terminar el módulo
- La segunda instancia de evaluación estará caracterizada por el acompañamiento continuo en los distintos espacios de enseñanza de la siguiente manera:
  - a) Guía para poner en práctica los conocimientos teóricos mediante diálogos referidos a las actividades que desarrollen en ese momento
  - b) Presentación de casos previa formación de pequeños grupos, éstos están orientados al debate con el resto del grupo sobre el desarrollo de los trabajos
  - c) A partir de un caso X deberán realizar una investigación sobre casos parecidos y soluciones utilizadas
- La tercera instancia estará conformada por tres exámenes parciales y un examen final de integración de los contenidos desarrollados durante la cursada, éste último constará de una primera parte en que deberán efectuar la presentación de una situación-problema con la planificación para su resolución en forma expositiva y una segunda instancia conformada por preguntas de opción múltiple a la que tendrán acceso luego de aprobada la primera parte

**El Régimen de Regularidad y Promoción, son establecidas por las instituciones formadoras, por lo tanto permanecen sin modificaciones. Las fechas de evaluaciones parciales y finales, teóricos y prácticos se coordinaran de acuerdo a cada período en que se encuentre cada grupo de estudiante, respetándose la metodología de cada instancia**

## **Validación de la Propuesta**

Para verificar la viabilidad de la propuesta recurrí a la opinión de profesionales con los que compartimos el área de la docencia en diferentes momentos de mi desempeño docente, consideré que iba a tener una validación apropiada, teniendo en cuenta el conocimiento y trayectoria en la docencia, con los que cuentan cada uno de ellos.

Sus opiniones y criterios son los siguientes:

Magister J. M, Director de la carrera Licenciatura en Enfermería del Instituto Universitario CEMIC

Respuesta: Es una excelente idea tener un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica docente.

Magister A..D, Ex Directora de la Escuela de Enfermería del Hospital Francés

Respuesta: En la didáctica como la teoría acerca de las prácticas de enseñar; como afirma Susana Barco es “la intersección de propuestas teóricas con prácticas educativas, que orienta al educador hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con la realidad del aula”; un discurso que explicita el sentido de la práctica del educador. Se ve claramente que el propósito es conjugar la enseñanza, cambios sociales y entorno en que se desarrolla y considero que es necesario el cambio propuesto

Lic. N. V; Directora de la materia Enfermería Maternoinfantil y Supervisora del Servicio de Obstetricia del Hospital Fernández

Respuesta: El diseño de estrategias metodológicas debe tener en cuenta el contexto y la situación de los sujetos, es una construcción compleja teórica práctica que hace el educador, y que tiene la finalidad de que las personas realicen determinados aprendizajes, es decir, que favorece la construcción de conocimientos. Una “construcción metodológica” debe explicitar las conexiones entre métodos, contenidos, formas de trabajo y significado real de los aprendizajes para los sujetos. En esta propuesta están dadas las situaciones para lograr la dinamía necesaria para favorecer el aprendizaje

Magister O. A; Coordinadora de campos prácticos y Especialista en Normas de Bioseguridad del Hospital Santojanni

Respuesta: Una acción educativa es necesariamente intencional. Esto significa que debe ser posible, en alguna medida, decir lo que uno quiere que sea enseñado y cómo, así como lo que se pretenda que sea aprendido en la situación educativa. En esta propuesta está explícito el desarrollo del curriculum en una situación histórica concreta. En la práctica concreta, las intenciones se “juegan” en una situación en la que interactúan diferentes personas en un contexto determinado, cada una con su “intención” particular y su forma de “ver” ese contexto. Conceptos necesarios que quedan explícitos en esta propuesta con absoluta claridad

Doctor en Enfermería C. G; Jefe del Departamento de Enfermería del Hospital Oncológico Marie Curie y Director de la Escuela de Enfermería de la UBA, Docente Titular de la Materia Investigación Científica de la Escuela de Enfermería de la Universidad Favaloro, entre otras funciones

Respuesta: Interpreto que se trata de concebir el curriculum como un proceso de interacción en el que todos los actores tienen participación y espacios para incidir en la determinación de objetivos y contenidos. El diseño es muy claro y abierto, con un conjunto de especificaciones, de recomendaciones y sugerencias, más un conjunto de temas, que procure estimular la interpretación de los actores y la concientización del ejercicio del juicio. El profesor no debe limitarse sólo a aceptar el diseño como un texto con “autoridad”, sino que tiene que interpretarlo en función de la situación en la que él va a enseñar y de los sujetos cuyo aprendizaje se propone facilitar. Como afirma Grundy, el diseño curricular es en este caso una hipótesis a comprobar en la práctica, una propuesta que el profesor pone a prueba. Queda manifiesta la aplicabilidad de la propuesta

Magister E. P; Directora de la Licenciatura en Enfermería de la UBA

Respuesta: Dilucido en este diseño curricular que está guiado por el interés práctico que supone un proceso muy amplio de participación de los profesores. Parte de la creencia en la capacidad de los profesores para discernir con

prudencia, para interpretar la propuesta, hacer juicios prácticos y traducirlos en la acción, de su capacidad para “poner a prueba” una estrategia de enseñanza y decidir sobre su pertinencia en una determinada situación, en función de las condiciones y consecuencias observadas. Por eso, la formación de los profesores debe ejercitar su juicio práctico en situaciones concretas, la reflexión sobre su práctica, la capacidad para sistematizar los resultados de sus investigaciones y para “deliberar” con sus alumnos y sus colegas. Como afirma Sacristán en el prólogo a la obra de Stenhouse, se trata de “mejorar la capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica”. Considero que esta propuesta guarda relación con la realidad educativa en nuestra sociedad.

## **CONCLUSIONES**

El estado de situación que se visualiza en el resultado obtenido en el cursado de la asignatura Enfermería en Salud Mental y Psiquiatría, actualmente demanda cambios substanciales.

La propuesta de modificación curricular pretende morigerar los efectos y resultados enunciados mediante diferentes aportes que consisten en implementar un cambio en la metodología de enseñanza

Ese cambio está pensado para facilitar el aprendizaje y la aplicación práctica del aprendizaje a través de la inclusión del uso de técnicas que se ajustan tanto al estudiante, fortaleciendo sus capacidades y facilitando el aprendizaje, como al docente facilitando la enseñanza

No tengo ninguna duda de que esta propuesta va a ser muy utilizada y va a servir de gran ayuda a los alumnos para estudiar y lograr conocimientos significativos, porque les brinda una forma de avanzar en sus estudios y superar el delicado terreno que se encuentra entre la incorporación del conocimiento y su aplicación, y tengo el firme propósito de aportar suficientes herramientas para quienes aspiran a la excelencia en el ejercicio de la profesión

Puede afirmarse que este trabajo de integración ha cumplido sus objetivos y su aporte se puede resumir de la siguiente forma:

Contribución teórica: radica en la fundamentación que se realizó esclareciendo y actualizando diferencias conceptuales para la planificación de un programa de una asignatura dentro de la Licenciatura en Enfermería.

Desde el punto de vista práctico aporta un modelo de planificación validado por profesores que pueden servir de guía para otras asignaturas dentro de la carrera Licenciatura en Enfermería que tengan la misma dificultad dentro de sus programas de formación

## **ANEXO 1**

CARRERA: LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

**Asignatura:** Psiquiatría y Salud Mental

**Profesor Titular:**

**Año Académico:**

---

### **PROGRAMA**

---

#### **7. PROPOSITOS**

Esta asignatura se propone:

- Proveer a los alumnos los conocimientos que contribuyan a la construcción del perfil profesional de enfermería, de forma que aborden éticamente la problemática de la salud mental en los grupos humanos y en la población en general.

#### **8. OBJETIVOS GENERALES**

Que los alumnos:

- Adquieran conocimientos referidos a la problemática del proceso salud - enfermedad, reconociendo el aporte del concepto de salud integral como modelo que orienta la comprensión e intervención sobre los fenómenos mentales.
- Reflexionen sobre el compromiso social, que como agentes sanitarios, deben asumir adhiriendo a valores como la equidad y el derecho a la salud.

#### **9. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Que los alumnos:

- Conozcan los fundamentos y supuestos básicos de los principales paradigmas que guían las acciones en salud mental.



- Detecten las alteraciones fundamentales que se presentan en los diferentes trastornos psiquiátricos.
- Reconozcan los recursos básicos que contribuyen a la producción, mantenimiento y recuperación de la salud mental.
- Adquieran conocimientos sobre las patologías prevalentes en la salud mental.
- Visualicen la influencia que ejercen los factores biopsicosocioculturales sobre la calidad de vida del paciente hospitalizado.
- Planifiquen las intervenciones y elaboren diagnósticos de enfermería a partir de los modelos de abordaje terapéutico más frecuentes en el ámbito asistencial de la salud mental.
- Valoricen la importancia de desarrollar intervenciones preventivas desde un enfoque de promoción y protección de la salud.
- Aprencien la importancia del rol del enfermero como agente facilitador en la adquisición de comportamientos saludables.
- Adquieran competencias comunicacionales que optimicen el trabajo dentro del equipo interdisciplinario, el vínculo con los pacientes y sus familiares.

## **10. CONTENIDOS**

### **Unidad N° 1. Salud Pública y Salud Mental.**

- Conceptualización del proceso salud - enfermedad.
- Historia de los conceptos de salud mental. Viejas y nuevas problemáticas de salud mental.
- Políticas sociales y de salud mental nacional y local.
- Modelos de atención en salud.
- Atención Primaria de la Salud.
- Niveles de Prevención, Prevención Primaria, Prevención Secundaria, Prevención Terciaria.
- Condiciones de salud de la población argentina.
- La práctica de enfermería en las acciones e instituciones de salud. Análisis institucional en instituciones de salud. Interdisciplinariedad.
- Epidemiología en salud mental: concepto, diferentes tipos de estudios.

## **Unidad N° 2. Psiquiatría y Enfermedad Mental.**

- Principales Corrientes en psiquiatría. Concepto de enfermedad mental: distintas teorías.
- Principales Sistemas de Clasificación Diagnóstica en Psiquiatría (DSM-IV Tr; CIE10).
- Principales Síndromes Psiquiátricos Clásicos.
- Valoración de enfermería en los distintos trastornos : neuróticos, síndromes cerebrales, epilepsia, estados de confusión, desorientación y estados alucinatorios y adicciones
- Valoración de Enfermería: Detección precoz de Depresión en Adulto y Anciano.
- Valoración de Enfermería : Detección Precoz de Trastornos en la infancia y adolescencia

## **Unidad N° 3. Urgencias Psiquiátricas**

Crisis, situaciones de crisis, urgencias, definición y concepto. Factores de crisis que requieren intervención, situaciones de urgencia. Intervenciones en crisis: definición, valoración de la situación, modos de enfrentamiento. Criterios de Internación en Psiquiatría. Atención de la enfermería al paciente suicida y al paciente violento.

## **Unidad N° 4. Psicofarmacología.**

Concepto de psicofármaco. Aplicación del PAE (Proceso de Atención de Enfermería), a todos los trastornos, teniendo en cuenta las alteraciones de las necesidades y el control y vigilancia de las terapéuticas y de los fármacos.

## **Unidad N° 5. El rol del enfermero de Salud Mental.**

Principales teorías y modelos de la enfermería en salud mental. Proceso de atención de enfermería en salud mental.

- El rol del enfermero en el equipo interdisciplinario: la relación del enfermero con el paciente: Organización social. Recursos comunitarios, materiales y

humanos, programas de salud mental en la comunidad. Participación comunitaria, participación de enfermería.

- El rol del enfermero con la familia del paciente: la salud mental de la familia. Estructura y funciones de la familia. Conflictos en relación con la autoridad y la disciplina. Roles y valores. La familia, la comunidad y la salud mental.
- El rol terapéutico del enfermero en psiquiatría: principios básicos de H. Peplau. Registros, principales diagnósticos e intervenciones de enfermería y tratamiento. Atención. Seguimiento.

## **11. METODOLOGÍA DE TRABAJO**

Se estimulará el trabajo activo de los alumnos sobre los contenidos de la materia, de modo que puedan apropiarse significativamente de los mismos.

Para ello la materia se desarrollará en el Hospital de Salud Mental J.T. Borda y en la comunidad, la modalidad de trabajo será teórico – práctica.

Las actividades prácticas de aprendizaje a realizar serán las siguientes:

Recorrida de Salas de Internación.

Revisión de Historias Clínicas.

Participación a entrevistas y actividades con pacientes guiada por docente médico y enfermero.

Observaciones comunitarias.

Entrevistas y Encuestas a integrantes de distintos grupos sociales.

Administración de Instrumentos de Evaluación.

Grupos de reflexión y debate coordinados por los docentes.

Esto permitirá a los alumnos reflexionar, analizar conceptualmente, sacar conclusiones y/o proponer intervenciones de las situaciones – problema que surja de la práctica.

Se facilitará la construcción colectiva del conocimiento a través de la exposición teórica por parte del profesor y el trabajo en pequeños grupos de alumnos para promover el debate y el intercambio.

## **12. EVALUACIÓN**

**La evaluación será concebida como un proceso continuo, a través del cual se facilitarán tres niveles de apropiación:**

- Nivel de información: conocer los contenidos mínimos (construcción de conceptos).
- Nivel de comprensión: manejo e interrelación de conceptos (desarrollo de habilidades de pensamiento).
- Nivel de aplicación: aplicación de los conceptos a la práctica (manejo de métodos y técnicas, desarrollo de habilidades).

A continuación se detallan las características de cada instancia de evaluación:

- Tres **exámenes parciales**. Serán escritos, presenciales e individuales. Los alumnos que no puedan rendirlo contarán con una fecha de recuperatorio. Si la inasistencia es por razones de salud, deberán presentar un certificado médico y podrán realizar el mismo a los quince días.
- Un **examen final** de integración de los contenidos desarrollados durante la cursada.

El Régimen de Regularidad y Promoción será la aprobación con un mínimo de cuatro (4) puntos de los dos exámenes parciales y del examen final y el 70% del presentismo, con un permitido máximo de faltas de 5 faltas a la teoría y 2 faltas al campo práctico.-

**FECHAS DE EXAMENES:**

1º Parcial: 28/05/12 – 08.00h

2º Parcial: 06/08/12 – 08.00h

3º Parcial: 15/10/12 – 08.00h

Recuperatorio: 19/11/12 – 08.00h

Examen Final: 10/12/12 – 08.00

### **13. BIBLIOGRAFÍA**

- CAMPBELL, C. 1994. Tratado de enfermería, diagnóstico y métodos. Mosby / Doyma. Libros, España.
- COHEN, H; DESANTOS, B. FIASCHE, A; GALENDE. E.; SAIDON. O. 1994. Políticas de Salud mental. Lugar Editorial. Buenos Aires. Argentina.
- COOK, JS; FONTANE, K. L 1990. Enfermería Psiquiátrica. Interamericana. Mc. Graw Hill. Madrid. España.
- DESJARLAIS. 1998. Salud Mental: Problemas y Prioridades e Poblaciones de bajos ingresos. Serie Paltex para Ejecutores de Programas de Salud. OPS. Washington. EAU.
- JHONSON B. 2000. Enfermería Psiquiátrica y salud Mental. Mc. Graw-Hill Interamericana. Volumen I y II México.
- LEVAV. I. 1992. Temas de salud mental en la comunidad. Serie Paltex para Ejecutores de Programas de Salud. N°19. OPS. Washington. EAU.
- LIPKIN, G y otros. 1990. Cuidados de enfermería en pacientes con conductas especiales. Doyma. Barcelona. España.
- MATERAZZI, M. 1991. Salud mental, una propuesta de prevención permanente. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- MORRISON, M. 1999. Fundamentos de Enfermería en Salud Mental. Harcourt. Brace. Mosby. España.
- MORRISON. 2000. Fundamentos de Enfermería en Salud Mental. Harcourt. Brace, Mosby. España.
- NOVEL, G; LLUCH; M. TY; MIGUEL, M.D. 1991. Enfermería Psicosocial II. Editorial Salvat. Barcelona. España.
- PEPLAU, H. 1990. Relaciones interpersonales en enfermería. Salvat. Barcelona. España.
- POLLETTI, R. 1990. Aspectos Psiquiátricos de los cuidados de enfermería colección "ROL" de enfermería. Ediciones ROL. Barcelona. España.
- REVISTA ENCRUCIJADAS. UBA. 2001. Tercera edad. Querer y Poder N° 3 UBUA.
- RIGOL, A.; UGALDE, M. 1991. Enfermería de Salud Mental y Psiquiatría. Salvat. Barcelona. España.
- VIDAL Y ALARCÓN. 1998. Manual de Psiquiatría, coeditado por Paltex, OPS / Panamericana

## **REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA**

- Anderson, J. R. (1983) *The architecture of cognition*, Cambridge, Mass. Ed. Harvard University Press,
- Argumedo, M. (1999) Artículo publicado en la Revista *Pensamiento Universitario*, Buenos Aires, Año 6, nro.8 nov.,
- Ausubel, D. (1963) *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Ed. Grune & Stratton.
- Ausubel, D.P. (1968) *Educational Psychology: A Cognitive View.*: New York Ed. Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación.* , Buenos Aires, Ed. El Ateneo
- Camillioni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M del C. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Barcelona, México, Ed. Paidós, 1ª Ed.
- Coll, C., y Valls, E. (1992) *El Aprendizaje y enseñanza de los procedimientos*. Madrid, Ed. Santillana.
- Colls, C. (Comp.), (1990) *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la Educación*, Madrid, Ed. Alianza.,
- Díaz Barriga, A. (1991) “*Didáctica y Currículum: Convergencia en los programas de estudio*”. México, Ed. Nuevo mar,
- Exley K, y Dennick R, (2007) *Enseñanza en pequeños grupos en educación Superior*, Madrid, Ed. Narcea, S.A.
- Gagné, E.D. (1991); *La Psicología Cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid, Ed. Aprendizaje – Visor.
- Gimeno Sacristán, J. (1998) *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Ed. Morata
- Gimeno Sacristán, J. y Péres, A. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ed. Morata
- Lafourcade P., (1985) *Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*, Buenos Aires, Ed. Kapeluz
- Perrenoud, P. (2005) *La universitat entre la transmissió de coneixement i el desenvolupament de competencies*. Barcelona, Ed. ICE Universitat de Barcelona.

- Pozo Muncio, J. I. (1996, 1998,1999) *Aprendices y Maestros*. Madrid, Ed. Alianza
- Prieto, L. (2005) *La alineación constructiva en el aprendizaje universitario*. Madrid, Ed. Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas
- Ryle, G. (1949) *The concept of mind*. Nueva York, Ed. Penguin Books
- Schwab, (1964); Phenix, (1962); Bentley, (1970), *La reforma del curriculum y la estructura de las disciplinas*
- Stenhouse L. (1987) *Investigación y desarrollo del currículum.*, Madrid, Ed. Morata
- Tansley, C., & Bryson, B. (2000) *Seminarios virtuales. Un sustituto viable para los enfoques tradicionales. Innovaciones en la Educación y Formación Internacionales* [www.ingentaconnect.com](http://www.ingentaconnect.com) Volumen 37 N° 4,
- Valls, E. (1992) *Els procediments*. En Mauri, T.; E. y Gómez Alemany, I. *Els continguts escolars* .Barcelona, Ed. Graó/ICE, (MIE-Material Curriculars, 2).
- Valls, E. (1993) *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona, Ed. ICE (Universidad de Barcelona).
- Vygotsky. L. (1988) *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, México, Ed. Grijalbo.
- Zabalza, M. A, (1987) *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Ed. Narcea
- Zabalza, M. A. (2002) *La enseñanza universitaria, el escenario y sus protagonistas*, Madrid, Ed. Narcea, S.A.
- Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, Ed. Narcea, S.A.