

Leonor Cuéllar Gómez

Enfermería

Los procesos de evaluación en el
escenario de la disciplina del cuidado



Programa  editorial

La presente apuesta surge a partir de varios interrogantes y vivencias en torno a los procesos evaluativos liderados y asumidos en el contexto del territorio pedagógico donde se ha estado transitando en los últimos diez años. El presente material presenta las comprensiones obtenidas a través de la experiencia doctoral de la autora, que nutrió los aportes para el diseño colectivo del Plan Educativo del Programa (PEP 2013) de Enfermería en la Universidad del Valle, en su componente pedagógico. Desde ahí se derivan importantes distinciones que van permitiendo construir mediante un camino de sucesivas aproximaciones: el contexto de los procesos de evaluación, los nuevos referentes de los procesos de evaluación y la enseñanza, la incidencia del PEP, estrategias evaluativas en el escenario de la enseñanza del cuidado y el contexto pedagógico. Se finaliza señalando una serie de referentes, contrastaciones, deliberaciones, frente a nuevas perspectivas que se delinearán alrededor de este importante escenario de la evaluación.

Enfermería

Los procesos de evaluación en el
escenario de la disciplina del cuidado



Colección Salud

Cuellar Gómez, Leonor

Enfermería: los procesos de evaluación en el escenario de la disciplina del cuidado / Leonor Cuellar Gómez.

Cali : Programa Editorial Universidad del Valle, 2021.

158 páginas ; 24 cm-- (Colección Salud)

1. Enfermería - 2. Evaluación educativa - 3. Procesos de evaluación - 4. Enseñanza-aprendizaje - 6. Formación

610.73 cd 22 ed.


C965

Universidad del Valle - Biblioteca Mario Carvajal

Universidad del Valle

Programa Editorial

Título: Enfermería. Los procesos de evaluación en el escenario de la disciplina del cuidado

Autora:  Leonor Cuéllar Gómez

ISBN: 978-958-53481-1-0

ISBN-PDF: 978-958-53481-3-4

ISBN-EPUB: 978-958-53481-2-7

DOI: 10.25100/PEU.5348110

Colección: Salud

Primera edición

Rector de la Universidad del Valle: Édgar Varela Barrios

Vicerrector de Investigaciones: Héctor Cadavid Ramírez

Director del Programa Editorial: Francisco Ramírez Potes

© Universidad del Valle

© Leonor Cuéllar Gómez

Diagramación y diseño de caratula: Diana Lizeth Velasco D.

Corrección de estilo: Luz Stella Grisales Herrera

Esta publicación fue sometida al proceso de evaluación de pares externos para garantizar altos estándares académicos. El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión del autor y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad del Valle, ni genera responsabilidad frente a terceros. El autor es el responsable del respeto a los derechos de autor y del material contenido en la publicación, razón por la cual la Universidad no puede asumir ninguna responsabilidad en caso de omisiones o errores.



Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada (BY-NC-ND)
Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

Cali, Colombia, julio de 2021

Leonor Cuéllar Gómez

Enfermería

Los procesos de evaluación en el
escenario de la disciplina del cuidado



Colección Salud

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi gratitud a diferentes seres que han contribuido de una u otra manera para que esta idea, concebida hace un par de años, hoy sea una realidad asumida desde el territorio, la asignatura de “Cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad”, del programa de Enfermería de la Universidad del Valle, en Cali, Colombia, deseo expresar mis agradecimientos especialmente a:

- Al gran Arquitecto del Universo, por su amor con todos nosotros al regalarnos ese puntito azul que “vibra” en el firmamento, nuestra Tierra, nuestra Gaia por guiar mi sendero y colocar todas las oportunidades a mi alcance.
- A mi madre, Emilia Gómez Holguín (q. e. p. d.), por haber compartido y sembrado en mí muchos derroteros de vida, entre ellos el compromiso y la responsabilidad con todo lo que se asume.
- A la construcción, a varias manos, del Proyecto educativo del programa de Enfermería de la Universidad del Valle, el cual ha servido de marco de orientación y referenciador para apostarle al desarrollo de varios trabajos pedagógicos en el escenario de la enseñanza del cuidado.
- A los jóvenes participantes de la asignatura de Cuidado de enfermería, al individuo, familia y comunidad (promociones 2014 y 2016), quienes día a día se dispusieron a vivir los encuentros pedagógicos al máximo y posibilitaron la creación de las nuevas apuestas evaluativas.
- A Lita, Lito, Kate y Laila, quienes desde sus posturas silentes y de afecto me acompañaron.

CONTENIDO

MOTIVACIONES INICIALES. . . . . .	.11
PUNTO DE PARTIDA.	13
EL CONTEXTO DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN	17
Antecedentes . . . . .	.17
Sentidos de los discursos pedagógicos. . . . .	.24
El PEP y los procesos evaluativos . . . . .	.31
NUEVOS REFERENTES DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DISCIPLINAR EN EL CONTEXTO DE LO PEDAGÓGICO	45
Rupturas o arraigos a develar . . . . .	.46
Contexto de la evaluación de los aprendizajes en el área de cuidado de enfermería, el individuo, familia y comunidad . . . . .	.52
Desde el PEP: en lo epistemológico . . . . .	.55
Desde el encuentro de la VIR y MPSC . . . . .	.60
Referentes del modelo pedagógico social constructivista incidentes en los procesos evaluativos . . . . .	.61
Referentes a de la visión integrativa recíproca incidentes en los procesos evaluativos. . . . .	.66
Nuevas ecologías para los procesos evaluativos en el territorio . . . . .	.72
Apreciaciones de los procesos evaluativos en el territorio de la asignatura: .84	
Significados suscitados con las nuevas prácticas evaluativas . . . . .	.88

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA ASIGNATURA DE CUIDADO DE ENFERMERÍA AL INDIVIDUO, FAMILIA Y COMUNIDAD	95
Estrategias evaluativas en el contexto de la asignatura	96
Estrategias evaluativas en el componente teórico	97
Conversaciones grupales y colectivas alrededor de los temas-ejes	98
Estrategias evaluativas en el componente práctico	107
Evaluación del desempeño del estudiante	109
OTRAS DISTINCIONES Y COMPRENSIONES EN LA EXPERIENCIA EVALUATIVA Y PERSPECTIVAS.	119
Aprendizaje y evaluación incluyente.	122
La evaluación desprendida de la práctica discursiva pedagógica.	123
Trasfondos y alcances de la evaluación de los aprendizajes	129
REFERENCIAS	153

MOTIVACIONES INICIALES

El tema de la evaluación en la propuesta de vida laboral como docente ha sido un elemento frecuente y cercano. La evaluación, en términos generales, ha sido considerada como elemento clave en la dinámica del mejoramiento continuo institucional; en el campo académico como aspecto clave en lo curricular, lo formativo y lo cognitivo en los procesos de aprendizaje. También ha promovido dudas, inquietudes e interrogantes acerca de cómo se asumen institucionalmente los procesos evaluativos del desempeño de los docentes y cómo se evalúan los aprendizajes y desempeños de los estudiantes.

En el año 2009 se participó en un Diplomado de Evaluación, realizado por la Facultad de Salud de la Universidad del Valle, donde el compartir con otros docentes permitió identificar que se caminaba con expectativas, inquietudes y experiencias similares y algunas disímiles frente al proceso evaluativo. En ese espacio, el grupo de participantes preparó iniciativas para asumir en la construcción de nuevas apuestas evaluativas en los territorios pedagógicos.

Siete años después de seguir caminando, deliberando y descubriendo el sendero de la evaluación, adherida a los procesos pedagógicos, se da un espacio vital para comprender, desde los aprendizajes propios de la vida académica, algunas de las principales apuestas del proceso evaluativo de la asignatura de “Cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad”, recogiendo y confrontando los lineamientos brindados por la Escuela de Enfermería a través de una brújula de navegación como lo es el Proyecto Educativo del Programa (2013); y con especificidad los referentes que

orientan el componente del modelo pedagógico social constructivista de Vigotsky, ahí planteado.

La posibilidad de caminar bajo las orientaciones de la investigación-acción participativa, permitiendo el resignificar y dar vida al sistematizar y al compartir la presente experiencia con el firme propósito de despertar otras dinámicas, apuestas y reflexiones en los distintos nichos de las asignaturas y áreas de Enfermería a nivel del propio Programa de Enfermería, con otros programas de la región o del país, convocando a otros profesionales en enfermería para que se atrevan a romper esquemas y así se asuman nuevos retos y desafíos en el campo de la evaluación en el contexto de lo disciplinar: el cuidado y del escenario pedagógico.

La autora

PUNTO DE PARTIDA

Los procesos evaluativos en el contexto del sector educativo han sido mirados de una forma distante por algunos y de forma cercana por otros, tanto unos como los otros tienen referentes específicos al respecto y desde ahí promueven maneras de pensar, actitudes y comportamientos que expresan las formas como están concibiendo los procesos de evaluación en sus áreas o territorios. Aquellos que logran crear un espacio amigable y potencializador con los procesos evaluativos de los aprendizajes, los van entendiendo, comprendiendo y promueven espacios de generación de diferentes apuestas y estrategias mediante la búsqueda de nuevos sentidos y apropiaciones al respecto.

Se es consciente respecto a que, con el tiempo y la vivencia, en el quehacer pedagógico se adquieren conocimientos y ganan diversas experiencias en los propios procesos pedagógicos, posibilitando nuevos sentidos y significados al respecto; los procesos de evaluación van más allá de proveer respuestas a las exigencias administrativas institucionales, reivindicadas en contextos métricos, que dan cuenta de la “examinación” o medición a través de indicadores, obtención o no de metas y en lo pedagógico que den cuenta de la calificación, de la información captada o racionalizada por los y las estudiantes en las diferentes asignaturas de un plan de estudio.

Desde las áreas específicas de la carrera de Enfermería se desarrollan diferentes dinámicas que configuran los procesos de evaluación de manera singular para cada asignatura, y van brindando cierta trazabilidad o tendencia a los procesos evaluativos del programa en sí. Para el caso específico de la asignatura de Cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad, que se desarrolla en el tercer semestre del programa de Enfermería, surge

y se consolida una propuesta que incluye: el resignificar los procesos de evaluación desde los aprendizajes de los estudiantes en los encuentros pedagógicos (sentidos y significados), de los desempeños en la práctica del cuidado de las personas y familias, en los balances realizados respecto a las promesas iniciales con las que se parte frente a las que se alcanzan, en las apreciaciones respecto al crecimiento personal de los participantes, junto con los logros y limitaciones en el desarrollo de la asignatura en función de las innovaciones o transformaciones que se pretenden alcanzar.

Cobra sentido retomar, en el contexto del programa de Enfermería de la Universidad del Valle, de su Proyecto Educativo de Programa (PEP), la forma como se concibe la evaluación:

La evaluación es un proceso que comprende: la búsqueda y obtención de información, el diagnóstico acerca de la realidad observada (individual y grupal), la valoración con relación a las metas propuestas o a lo que se apunta despertar los aprendizajes, la determinación de los factores que están incidiendo y la toma de decisiones que consecuentemente se derivan de dicho proceso, para garantizar y asegurar el mejoramiento o el permanente progreso y el alcance de sentidos y significados capaces de movilizar los aprendientes. (PEP, 2013)

La evaluación, en el contexto del PEP (2013), se enfatiza en aspectos importantes: obtención de información, valoración de las metas propuestas, el despertar de los aprendizajes, asegurar el mejoramiento y el alcance de sentidos y significados. En el presente escenario emergen las preguntas desde el tercer semestre de enfermería en la asignatura de Cuidado de enfermería al individuo familia y comunidad: ¿Cómo hacer realidad o aproximarnos a esta declaración? ¿Cuáles estrategias evaluativas pueden surgir para garantizar los aprendizajes? ¿Qué arraigos debemos develar en los procesos evaluativos? ¿Cuáles son las nuevas perspectivas que se pueden avizorar en el terreno de la evaluación en el campo del cuidado disciplinar: enfermería?

Es decir, los interrogantes anteriormente presentados y otros que surjan con sentido complementario, se suman a una consideración fundamental en el actual contexto y es respecto a que en el escenario pedagógico estos procesos de evaluación, se viven y se desarrollan con seres holísticos¹ (estudiantes de tercer semestre, en etapas de ciclo de vida individual de adolescentes tardíos o adultos jóvenes), quienes asumen y apuestan por los

¹ “Ser holístico” concibe a la persona como unidad trinitaria, integrada por la dimensión física, emocional, energético-espiritual, junto con su dimensión social en donde interactúa.

procesos formativos y académicos ofertados en la carrera de enfermería, la cual acoge en los últimos años los principales referentes de la *visión integrativa recíproca*² (VIR) y las orientaciones del *modelo pedagógico social constructivista* (MPSC), confluyen así ambas corrientes de pensamiento para orientar los desarrollos micro curriculares.

Desde el pródigo, fecundo e incierto escenario de la educación se plantean diversos contextos en la cual ha estado inmersa y como estos han incidido en derivar los principales referentes guía del discurso pedagógico a través de los últimos cuatro siglos en la sociedad occidental. También se retoman y plantean distintas reflexiones desde el territorio de la asignatura de cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad y desde ahí surgen preguntas a trabajar ¿Cómo podrían concebirse y desarrollarse los procesos de evaluación de los aprendizajes desde los objetivos que le corresponden a la asignatura en el escenario de la enseñanza del cuidado? ¿Cuáles pueden ser los nuevos referentes epistémicos de conexión entre las dos corrientes de pensamiento en los procesos evaluativos en este escenario particular y general?

Es el interés de compartir sobre las distintas deliberaciones y reflexiones generadas al interior del territorio, compartir las nuevas premisas comprendidas desde el proceso evaluativo de los aprendientes como un componente que surge a la luz de los aprendizajes en el ejercicio de la docencia, en un camino que continua enriqueciéndose, el cual retoma una paradoja central en nuestra cotidianidad: ¿El cuidado —epicentro disciplinar de enfermería— en la pedagogía o la pedagogía en el cuidado, o ambas?, reconociendo que las paradojas son compuertas evolutivas que hacen que el camino se vaya delineando en medio de las incomprensiones, comprensiones, cegueras cognitivas y nuevos trazos que se van encontrando y que a su vez permiten distanciarse, hermanarse, cotejar, confrontarse, amistarse con otros sentidos y significados.

² Enfermería como disciplina profesional, según Fawcett, estructura su conocimiento propio mediante una jerarquía propia que incluye: su concepto superno (metaparadigma), las visiones o paradigmas para relacionarse con la vida, aquí existen la visión de la categorización (mirada biológica), la visión integrativa recíproca (el ser humano es holístico y se interrelaciona biunívocamente con el entorno) y la visión de la simultaneidad que mira a la Enfermería desde el despliegue de lo social.

EL CONTEXTO DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN

Las próximas deliberaciones y reflexiones pretenden promover otros sentidos y significados otorgados a los procesos evaluativos contextualizados en las tendencias educativas y los discursos pedagógicos que serán descritos a la luz de las características del modelo justificador o crítico (Gutiérrez, 2002), la concepción la evaluación en el contexto de los aprendizajes. Incluye la disertación frente a las principales ideas fuerzas consignadas en el PEP (2013) con relación a los procesos evaluativos, finalizando con el delineamiento de nuevos referentes para los procesos evaluativos mediante los aportes de las corrientes de pensamiento de la Visión integrativa de reciprocidad (VIR) y el modelo pedagógico social constructivista (MPSC) de Vigosky; y reflexiones y disertaciones desde el territorio de la asignatura de Cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad frente a la dimensión evaluativa planteada en el PEP.

ANTECEDENTES

Los procesos evaluativos liderados en las asignaturas o áreas de formación de enfermería, en las cuales se ha sido partícipe, no son ajenas del discurso o modelo pedagógico del cual se alimenta. En la actualidad existen muchas concepciones acerca de los modelos pedagógicos, la intención es ubicarse contextualmente en dos tendencias: la tradicional o justificador y las nuevas tendencias o discurso pedagógico crítico, o como lo denomina Gutiérrez (2002).

La educación en el contexto económico y político

Algunos consideran que los procesos educativos se dan mayormente desde la escuela institucionalizada: la primaria, el bachillerato, la universidad, escenarios que se han denominado de educación formal; espacios a los que se le han confinado múltiples responsabilidades: la formación, la preparación de las personas para la vida laboral, la preparación para obtener mejores niveles de calidad de vida y bienestar, etc.

La educación formal es precedida en sus orígenes desde los referentes de la sociedad industrial, la cual requería de un modelo educativo que permitiese que las personas hicieran una mejor articulación a la vida laboral.

La educación formal, o aquella que se institucionaliza a través de la escuela, y cuyo origen se atribuye a Prusia (estado Alemán), en el siglo XVIII, surge en el contexto del paradigma positivista³, acompañada de los preceptos propios de la Revolución Industrial (cadena de producción, procesos mecánicos, supervisión); cuyas intenciones ideológicas estaban centradas en promover la disciplina como un acto conductual para la homogenización de actividades, el dirigir bajo la obediencia, el régimen autoritario, dando respuesta a una exigencia del contexto para controlar y para formar trabajadores en las industrias nacientes y para mantener la cultura imperante.

Los símbolos o dispositivos culturales que introdujo fueron: el timbre, las filas, el cumplimiento de las reglas, los contenidos uniformes, la apreciación de las personas de manera homogénea, los mecanismos de supervisión y el control. Estos referentes o dispositivos culturales se instalan en la sociedad occidental, se acogen como preceptos orientadores, son leídos “consciente o inconscientemente” y acogidos por la sociedad y por la escuela, llegando a las personas y colectivos, reafirmandose así el papel que juega para mantener los elementos culturales que se conciben en las diferentes épocas históricas, el sociólogo Émile Durkheim (1976), expresa:

Quando se estudia históricamente la manera como se han formado y desarrollado los sistemas de educación, se descubre que dependen de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, de las condiciones industriales, etc. Si se los aísla de todas estas causas históricas, resultan incomprensibles.

³ Positivismo, formulado por Auguste Comte en el siglo XIX; el positivismo rechaza todo concepto universal y absoluto que no esté comprobado, o sea que desde el positivismo la única clase de conocimientos que resulta válida es el de carácter científico, el cual surge de respaldar las teorías tras la aplicación del método científico.

La educación tiene como objetivo preparar a los hombres del mañana. Pero esto significa sencillamente plantear el problema en términos apenas ligeramente distintos, dejándolo sin resolver. Sería preciso decir en qué consiste esta preparación, a qué tiende, a qué necesidades humanas responde. Pero no es posible responder a estas preguntas más que empezando por observar en qué ha consistido y a qué necesidades ha atendido en el pasado. Por eso, la observación histórica resulta indispensable, aunque solo sea para establecer la noción preliminar de “educación”, para determinar la cosa que se denomina con esa palabra. (p. 93)

La concepción de Durkheim connota respecto a la educación como una acción que se ejerce para la vida individual y social, requiriéndose de un lugar o ambiente específico, la cual incide en diferentes dimensiones de la persona y de los colectivos; conceptos que van comprendiéndose y penetrando en el sistema social, promoviendo así una serie de premisas en el contexto ideológico imperante.

En el contexto global e histórico uno de los intereses centrales del sistema educativo tradicional, desde su origen prusiano, es facilitar la integración de las personas al sistema económico-productivo o al binomio empleo-empleabilidad, concepción que ha tomado mayor fuerza en la segunda mitad del siglo XX y plena vigencia en las primeras décadas del siglo XXI, directamente influenciada por las corrientes internacionales del comercio (Organización Mundial del Comercio, OMC) en la llamada globalización neoliberal. Es decir, la educación, hace parte del gran proyecto mundial y cuya tendencia es la privatización. Al respecto, De Souza (2007) describe:

La inculcación ideológica se sirve de análisis sistemáticamente sesgados contra la educación pública para demostrar que la educación es potencialmente una mercancía como cualquiera otra y que su conversión en mercancía educativa explica la doble connotación de superioridad del capitalismo en cuanto organizador de las relaciones sociales y de la superioridad de los principios de la economía neoliberal para potenciar las potencialidades del capitalismo a través de la privatización, desregularización, mercantilización y globalización. (p. 27)

La educación a expensas e inherente a los intereses económicos y políticos de los grupos de poder, por ello los referentes o premisas procedentes de este contexto influyen de una manera directa en la institución educativa la cual los asimila en la orientación curricular, en la adopción y el cumplimiento de las reglas, en el apostar por la fabricación de ciudadanos consumistas y

donde la evaluación media en el escenario de la examinación, interesándole conocer o medir la información captada, de las habilidades puestas en las prácticas procedimentales, de esta manera se “garantiza” que el estudiante está apto ante determinado conocimiento en la medida en que se acerca a él, a través de la memorización, la repetición, reproducción de esquemas ya descritos o de aquellos contenidos o temas específicos, estableciendo un “estándar”, que permita verificar la proximidad o distanciamiento en la comprensión de información, en la expresión de comportamientos considerados como los ideales a asumir; y donde los procesos de evaluación son acompañados desde símbolos y relaciones de orden vertical y jerárquico.

Los anteriores referentes pareciesen que ya han sido superados para el presente tiempo, sin embargo, siguen siendo importantes en la educación actual del siglo XXI. Es necesario también plantear como a finales del siglo XIX e inicios del XX hasta nuestros días surge un nuevo movimiento a nivel mundial denominado el *paradigma emergente*. En el mundo occidental los primeros en aportar los referentes del nuevo paradigma son los físicos cuánticos, quienes develan una mirada o concepción de la *vida* totalmente diferente, ubicándola como el epicentro de todo el accionar humano. Al respecto el físico cuántico Fritjof Capra (1982):

Los nuevos conceptos de la física han ocasionado un profundo cambio en nuestra visión del mundo, determinando el paso de una concepción mecanicista cartesiana y newtoniana, a una visión holística y ecológica que, en mi opinión, es muy parecida a las concepciones de los místicos de todas las épocas y de todas las tradiciones. (p. 26)

Emergen en las primeras décadas del siglo XX el movimiento de la ecología profunda⁴, la teoría de sistemas de Bertalanffy y se da la Declaración Universal de los Derechos Humanos Universales⁵, en simultáneo se crean un conjunto de otros nuevos referentes en el contexto mundial, dando origen a importantes obras de desarrollo histórico del intelecto de la civilización: Claude Lévi-Strauss⁶, quien publica su texto *Antropología*

⁴ Esta ciencia le da significado el “Oikos”, presentada por James Lovelock (1961), quien señaló que el planeta es un ser vivo creador de su propio hábitat, y donde cobra vida e importancia el estudio y cuidado de la casa (Tierra).

⁵ Declaración Universal de los Derechos Humanos dada en 1948, donde se les concibe como aquellas condiciones que le permiten a la persona su realización.

⁶ Claude Lévi-Strauss: antropólogo y etnólogo francés fundador del estructuralismo, cuyas teorías han sido aplicadas a diversos campos de la ciencia. Partiendo del lenguaje, formuló que así como este está formado por unidades constituyentes menores, que incluso se pueden analizar por sí

estructural; el filósofo Michel Foucault⁷, quien da a conocer su libro *Historia de la locura*; Edgar Morín, con su acervo de ideas plasmadas en libros como el *Método V, VI*, entre otros, es el padre fundador del *pensamiento complejo*, planteando el papel de la conciencia y de la consciencia en los procesos de vida individual y social.

En el entorno latinoamericano el pedagogo brasilero Pablo Freire⁸, quien construye una nueva corriente alrededor de la pedagogía llamada la *pedagogía crítica*, expresada en libros como: *Pedagogía del oprimido*, *Educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía de la esperanza*, *Cartas a quien pretende enseñar*, etc.; Pablo Freire (1997), quien nos habla de la educación con un rol protagónico frente a la sociedad y del papel del aprendiente, “Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a las constantes revisiones a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión” (p. 87).

La emergencia de los nuevos dispositivos dieron al traste con el conjunto de referentes que acompañaban a la sociedad inicios del siglo XX, para dar paso a nuevas ideas que son acogidas por otros autores en función de una nueva perspectiva: lo humanístico, el brindar peso de la construcción social en el individuo y del individuo en la configuración social, en la importancia de la dimensión cultural y la apertura a la concepción de nuevos paradigmas o maneras de pensar, en la necesidad de forjar procesos de una educación que juegue un papel de mayor protagonismo frente a las situaciones de la realidad.

Los nuevos dispositivos inciden en la generación de otras corrientes educativas especialmente alrededor de la década del cuarenta, entre ellos: la teoría pedagógica constructivista de Piaget⁹, la teoría pedagógica social

mismas, los fenómenos culturales también forman parte de un sistema de significación mayor. Investigó sobre la mitología y los sistemas de parentesco en las sociedades primitivas.

⁷ Michel Foucault: filósofo francés que llegó a ser mundialmente famoso por su búsqueda de los distintos modelos de poder en la sociedad. Analizó la historia de instituciones tales como hospitales, prisiones y manicomios a fin de investigar el lenguaje de las disciplinas que, a través del uso del poder, definen y disponen qué es un hombre: la medicina, la burocracia, la psiquiatría, la administración, etc.

⁸ Fue uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. Con su principio del diálogo, enseñó un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos, autor de múltiples obras educativas con tinte político: *La pedagogía de la libertad*, *La pedagogía del oprimido*, etc.

⁹ Biólogo, epistemólogo, psicólogo suizo, creador de la corriente pedagógica constructivista de desarrollo de la inteligencia, con grandes aportes al estudio de la infancia.

constructivista de Vigotsky¹⁰, la pedagogía experiencial de Dewey¹¹, la pedagogía significativa de Ausubel¹² y en el contexto latinoamericano los brasileños Pablo Freire, Hugo Assmann¹³, representantes de la pedagogía liberadora y los pedagogos centroamericanos Francisco Gutiérrez y Daniel García con la pedagogía alternativa.

Los anteriores autores e importantes pensadores del papel de lo educativo se centran principalmente en reconocer con diferentes énfasis: los procesos evolutivos de la persona, los procesos de aprendizaje, la importancia de la construcción grupal o colectiva en los aprendizajes, el dar importancia al papel de lo cultural y del lenguaje en los aprendizajes, el mirar la educación inmersa e influenciada en el contexto social y político, el promover aprendizajes experienciales y significativos en ambientes muy próximos a las realidades de los aprendientes, donde se despierten los significados en el interior de la persona, promoviendo la transformación de los sentidos, reconociendo el aprendizaje como algo corporal y donde todo conocimiento ha de venir acompañado por la búsqueda y consolidación de diferentes expresiones, símbolos o representaciones: significados, experiencias, sentidos, conocimientos, valores, afectos, emociones y sensación de placer.

El surgimiento de nuevos referentes planteados en la actualidad por corrientes pedagógicas emergentes o alternativas, en las cuales se promueven los espacios de los aprendizajes adheridos a la vida misma en la perspectiva de una educación que forje mayores espacios de inclusión social, donde emerja y tenga posibilidad la lúdica, la creatividad, lo ético, lo relacional hacia la creación de sociedad más justa con mayor comprensiones, igualitaria y donde los procesos en los que se asume la persona estén con relación a las circunstancias o vivencias de su vida cotidiana y su entorno. Hugo Assmann (2002) plantea:

Es preciso captar bien un punto fundamental: procesos vitales y procesos cognitivos se han vuelto prácticamente sinónimos [...]. Las consecuencias

¹⁰ Psicólogo ruso de origen judío, uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, fundador de la psicología histórico-cultural y claro precursor de desarrollo, fundador de la neuropsicología soviética.

¹¹ Filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense; nació en Burlington, Vermont, el 20 de octubre de 1859, y murió en Nueva York el 1 de junio de 1952; fue la figura más representativa de la pedagogía progresista en Estados Unidos de la primera mitad del siglo XX.

¹² Psicólogo y pedagogo estadounidense; nació en Nueva York el 21 de octubre de 1918, donde murió el 9 de julio de 2008; fue una de las personalidades más importantes del constructivismo.

¹³ Teólogo católico brasileño, quien desarrolló una importante obra luego del Concilio Vaticano II. Es considerado uno de los pioneros de la teología de la liberación en Brasil.

de esta *revolución conceptual* para la actuación pedagógica son tremendas. Donde no se propician conceptos vitales, tampoco se favorecen los procesos de conocimiento. (p. 39)

Conceptos, como el expresado por Assmann, nos permiten señalar la coexistencia en los procesos de aprendizaje: lo cognitivo, lo formativo, lo afectivo, lo valorativo, lo relacional en equilibrio, en simultaneidad y en conexión. Emerge otro concepto clave denominado por este mismo autor como los procesos de *aprendiencia*, espacio donde las personas van aprendiendo desde sus propias realidades en el cotidiano vivir, en el ámbito familiar, en lo académico, en el encuentro pedagógico, en lo laboral o con grupos a los que pertenecen desde lo social, o desde su pertenencia a grupos informales o en su compartir cotidiano.

Por ello, el escenario de la cotidianidad se constituye en una importante oportunidad para entretener asuntos propios del vivir de las personas en sus experiencias y circunstancias de vida; es decir como seres humanos se está siempre en la posibilidad de aprender.

Desde el territorio que nos acoge en la asignatura de Cuidado de enfermería al individuo familia y comunidad junto al contexto complejo donde se moviliza la educación pública inmersa en los distintos referentes políticos, económicos y culturales del siglo XX y del XXI, para ir centrando nuestras deliberaciones en los procesos evaluativos en el escenario de la enseñanza del cuidado en el escenario pedagógico, se ven varias opciones: una desde las ideas orientadoras del PEP 2013 y su incidencia específica en el área (motivo del segundo capítulo), la apuesta por dirimir nuevos referentes guía para los procesos de evaluación (localizado en el tercer capítulo) y la opción de contrastar en los modelos pedagógicos aspectos estructurales de ellos con relación al papel de los estudiantes, docentes, las didácticas, los procesos evaluativos, etc; para ello acogeremos las dos categorías o modelos que describe Gutiérrez (2002), quien hace alusión al discurso pedagógico justificador y el crítico. El modelo pedagógico justificador o tradicional tiene su centramiento en esquemas ideológicos del poder, de obtener información o el conocimiento desde lo externo a la persona, del privilegio a la participación de uno o dos los órganos de los sentidos en los procesos de aprendizaje; todo lo anterior expresado en el gran carruaje del instruccionismo, o la entrega de la información a la persona, la cual “desconoce” acerca de determinadas temáticas o áreas del conocimiento, utilizando procesos de examinación para verificar o corroborar bajo ciertos criterios o exigencias lo aprendido.

SENTIDOS DE LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS

Es de interés caracterizar el modelo tradicional y las nuevas tendencias educativas (modelo pedagógico crítico), desde algunos de los referentes comunes que acompañan los modelos pedagógicos, a fin de retomar a manera de contraste los mismos, con relación a la concepción del conocimiento, la enseñanza, los métodos y la didáctica y los procesos de evaluación.



Figura 1. Taller del ser holístico en el SPA Shakana, 2016

Fuente: archivo propio.

Enfoque pedagógico tradicional o justificador

La educación tradicional, tiene lugar y se expresa en distintos escenarios de la educación formal en sus diferentes niveles (primaria, bachillerato, educación superior) y aun en espacios de educativos informales (grupos de adultos mayores, grupos de educación para gestantes u otros donde se replican los esquemas y referentes que se derivan de ella). Es decir, estos dispositivos promueven la génesis y desarrollo del modelo educativo en mención, son fuertes y tienen plena vigencia en diferentes campos de lo formal y lo informal.

En el coexisten una serie de referentes ideológicos en torno a los valores, a la concepción del poder, a la praxis discursiva (concepción de la teoría y la práctica), a las relaciones entre docente y estudiantes, a las didácticas y su uso y a los procesos evaluativos; dispositivos que se incorporan en la orientación curricular de los programas, en la mentalidad de los directivos y maestros, mediante el fomento de dinámicas y aspectos conceptuales propios del discurso pedagógico tradicional y sus componentes.

El conocimiento: procede de una fuente externa a la persona que aprende, la cual adquiere cierto nivel de investidura (poder) al poseerlo; generalmente se presenta el conocimiento distante de la realidad de las personas participantes en los procesos educativos, en forma de ideas o conceptos, de imágenes que pertenecen a una realidad distante o ajena a la persona, ubicando el conocimiento de manera externa, el cual es captado por los sentidos y se introyecta en cada individuo en su mente o cerebro.

Rol del participante: lo considera un ser impersonal, sujeto a histórico, con mínima capacidad creativa y recursiva, carente del conocimiento previo respecto a lo que se va a plantear, vacío y al que hay llenar con información, a quien se le niega espacios de reflexión, análisis y confrontación frente a su propia realidad, pues su rol central es recepcionar e introducir la información, debido a que carece de ella.

El poder: este emerge en una relación de jerarquía (docente-estudiante, facilitador-participante), como un elemento mediador en la relación entre ambos actores, se ejerce por y desde el dominio del conocimiento, en la manera como se brinda la información, se presentan las ideas, se muestran las posibilidades de hacer las cosas, de interpretar la realidad. En muchas ocasiones se establece una relación vertical docente-estudiante, acompañada de ciertas normas y reglamentos que regulan el modo de hacerse las cosas en el encuentro educativo.

La enseñanza: se centra en un proceso de transmisión de manera imperiosa de información (instrucción), privilegia la necesidad de transferir el conocimiento o la información, presentándole o mostrándole al participante el conocimiento de manera distante de su realidad o alejadas de su mundo, de sus necesidades e intereses específicos por aprender.

Además, se privilegia la enseñanza de tipo homogénea, se desconocen las características del ciclo de vida de la persona, orienta conceptos y utiliza didácticas homogenizantes, lo cual propicia espacios de pasividad, memorización y conductas repetitivas, desconociendo planteamientos de situaciones problematizadoras que surjan de las propias realidades que rodean a los participantes.

La relación entre el docente y aprendiente: se da a través de la “entrega” del conocimiento, está sujeta a espacios cerrados como los salones de clase, los auditorios, circunscribiéndose en una relación impersonal y distante, que se realiza para cumplir con el desarrollo de unos contenidos programados y la aplicación de unos exámenes o parciales que miden la incorporación de la información obtenida.

Los métodos y las didácticas: se privilegia el uso mayormente de técnicas de orden visual y o auditivo (tablero, la tiza, el *video beam*); concibe

a los participantes sentados recibiendo, escuchando y o copiando información en su gran mayoría; negándole la oportunidad de desplegar su iniciativa, creatividad, el poner en juego sus recursos en función de habilidades, destrezas, experiencias previas y su sentir.

La evaluación: es concebida como un proceso de examinación, de confrontar la enseñanza o información brindada con una serie de ideas o conocimientos que se han de incorporar en el componente intelectual de los estudiantes, privilegiando lo memorístico, con la ejecución de prácticas o de actividades procedimentales; actividades evaluativas del orden cuantitativo (medición numérica) y de concepción individual.

Nuevas tendencias educativas

Las nuevas tendencias pedagógicas se estructuran a mediados del siglo XX, después de la década de los cincuenta y son influenciadas claramente por la sociología, la psicología evolutiva, el avance propio de la educación como disciplina; en estas nuevas tendencias existen varios modelos pedagógicos, como lo hemos mencionado, es nuestra intención caracterizar desde una óptica general los principales constitutivos de las nuevas tendencias educativas:

El conocimiento: se ubica en un dialogo de saberes, es decir, el orientador del encuentro educativo, tiene un acervo de conocimientos y prácticas importantes acerca de una temática o área específica y los aprendientes tienen al respecto una idea vaga o imprecisa, un saber propio con relación a, por lo tanto tienen intereses, necesidades particulares que desean aprender, junto a conocimientos o información previa que poseen respecto a ciertos tópicos o información previa que puede ser producto o de influencia de sus creencias, tradiciones o experiencias previas, los cuales se han de tener presentes y sacarlas a flote en el encuentro pedagógico.

A continuación se destacan algunas ideas centrales de importantes autores de las nuevas corrientes pedagógicas, con relación al conocimiento. Vigotsky, de manera específica plantea los aprendizajes mediados desde la relación sociocultural del aprendiente, cuando interactúa con sus pares en grupo, intercambiando ideas, sentires, experiencias, elementos movilizados desde lo externo hacia lo interno (las funciones intrapsíquicas) de la persona.

Orrú (2012) expresa que Vigotsky, hace más de 50 años, declaró que el desarrollo cultural del niño se da primeramente en el plano social y después a nivel individual, en el interior del propio niño.

El físico Ken Wilber et al. (1987), creador del Paradigma holográfico¹⁴, retoma aspectos centrales aportados por el neurólogo, Karl Pribram (de la Universidad de Stanford) y el físico, David Bohm (de la Universidad de Londres), respecto a que los aportes brindados por ellos después de la década del cincuenta permitirían avizorar los referentes de un nuevo paradigma en donde el conocimiento se encuentra al interior de la persona, el cual se configura matemáticamente y al respecto puntualiza: “nuestros cerebros construyen matemáticamente una realidad dura, al interpretar frecuencias procedentes de una dimensión que trasciende el tiempo y el espacio. El cerebro es un holograma que representa un universo holográfico” (p. 5).

El paradigma holográfico ubica al universo como un holograma¹⁵ y señala al cerebro de contener en cada una de sus células ese gran holograma, asigna un papel importante a las matemáticas y a las redes neurales en el despertar de esa información que está en potencial a lo cual se suma el significado que se logra despertar. Cuando “la persona moviliza las ventanas de su alma” (lo sentidos) (Assmann, 2002) hace que la información que se encuentra al interior suyo se conecte o fluya; concepciones que cambian de manera categórica el concepto hasta ahora tenido del conocimiento que se ha concebido afuera de la persona, formando en ella imágenes de su exterior o entorno, lo que se ha denominado corriente representacionista (Assman, 2002), quien refiere que “Para entender mejor cómo se produce el hecho de aprender es necesario criticar el concepto de representación mental. Dicho en términos sencillos: no existe ninguna ‘pantalla’ de imágenes en nuestras cabezas”.

El poder: la relación de autoridad se horizontaliza o se asume desde una concepción o mirada distinta, se comprende que los roles (docente y estudiante) son distintos, mediados de manera fraterna, unidos por los vínculos invisibles denominado humanidad de donde proceden ambos sujetos, la relación entre el facilitador y los estudiantes está influenciada por una trato que se da en el emocionar (concepto originario del biólogo chileno Humberto Maturana), quién hace alusión al despliegue de sentimientos, sentidos, emociones, etc., que logran generarse en el encuentro educativo y de manera específica en la interrelación.

¹⁴ El paradigma holográfico: concibe al cerebro como un holograma que interpreta al universo que a su vez es holográfico, proclama David Bohm que: “la fragmentariedad es una ilusión de la mente: el verdadero estado de las cosas es una totalidad indivisible”.

¹⁵ Se refiere a un tipo de fenómeno del ámbito visual o de la fotografía mediante el cual el tratamiento que recibe una imagen respecto de la luz, haciendo que parezca tridimensional por contar con varios planos al mismo tiempo.

El aprendiente: tiene la importancia que amerita como sujeto aprendiente, se le percibe como una persona o sujeto histórico (con creencias, costumbres, tradiciones, experiencias, carencias, potencialidades), con acervo ancestral, familiar y cultural que ha aprendido de su familia, del medio, en la escuela; persona con iniciativa, con capacidad de discernir y reflexionar, seres con emociones y afectos, con carencias y deseos de aprender, capaces de movilizar actitudes, determinar sus aprendizajes y comportamientos quienes toman decisiones con relación a sus propias vidas y a lo que quieren aprender.

La enseñanza: se concibe como la mediación pedagógica, concepto utilizado por Vigotsky, orientada a incentivar o despertar el aprendizaje significativo en los y las estudiantes y donde uno de los roles de los docentes es preparar rutas o caminos en, desde, hacia y para los aprendizajes: rutas en y desde el descubrimiento, en la significación, en los sentidos, en la información que posee, logrando movilizar las creencias y saberes previos. Vásquez (2011) señala que.

El constructivismo llama “rutas” de descubrimiento, el profesor debe guiar al estudiante hacia esas “rutas”, para que los alumnos puedan adquirir de forma natural las habilidades y las estrategias necesarias que le permitan organizar y almacenar la información nueva que recibe y posteriormente localizarla dentro del esquema mental creado por su experiencia previas. (p. 7)

También se privilegia el concepto de los aprendizajes, donde ambos actores (facilitador o docente y estudiante o aprendiente), están en el escenario de los aprendizajes, como aquel proceso de actividad individual y colectivo que se desarrolla necesariamente en un contexto social cultural donde igualmente proliferan los distintos tipos y estilos de aprendizajes y se reconoce que las personas aprenden con base a sus intereses, necesidades particulares, acorde a sus distintos ritmos, de maneras diferentes, acompañándose de un conjunto de experiencias previas y aspectos culturales que modulan sus aprendizajes.

Las didácticas: el uso de distintas estrategias metodológicas han de propiciar la construcción activa del conocimiento, el docente ha de disponer recursos didácticos que le permitan presentar la información (contenido) en forma accesible a los estudiantes, quienes se han de apropiarse de ellas, buscando conexiones, el descubrir y significar en un proceso de construcción activa del conocimiento. Las estrategias didácticas han de incentivar el uso de los sentidos, lo corporal, lo kinestésico, medios que

ponen en juego la expresión de la creatividad, el conversar, el evidenciar talentos o en el contexto actual de la biodidáctica¹⁶, donde se utilizan: juegos (parques, lotería, dominó), simulaciones, psicodramas, noticieros radiales, escenas de televisión, construcción de canciones, trovas, trabajo reflexivo en grupo, reflexiones colectivas, narrativas, puestas en escena, etc., para promover el descubrimiento, la incorporación del cuerpo como escenario central de los aprendizajes, se incentive la creatividad, la libertad, el relacionamiento, la colaboración, la construcción conjunta y la risa; aspectos centrales y promotores de otros aprendizajes del conocer y el hacer en procesos de simulación muy cercanos a las necesidades o inquietudes de los aprendientes.

Así pues, surge una conexión valiosa en el escenario de los aprendizajes: las *didácticas comprensivas*, donde se promuevan rutas o caminos acompañados de espacios creativos, lúdicos, colaborativos, movilizadas por los sentidos y los significados, donde el placer y el disfrute han de ser los ingredientes centrales para activar los diferentes componentes o dimensiones: el conocimiento, de los afectos, los valores, las interrelaciones.



Figura 2. Taller de hábitos saludables

Fuente: archivo propio.



Figura 3. Taller rol del agente cuidador

Fuente: archivo propio.

¹⁶ Componente de la disciplina pedagógica, que estudia, propone y desarrolla ambientes, procesos y prácticas educativas enfocadas y basadas en el goce del aprendizaje como factor de desarrollo de la vida de quienes participan y aprenden y de su entorno.



Figura 4. Taller de expresión corporal en el SPA

Fuente: archivo propio.



Figura 5. Taller evolución de la familia en Colombia

Fuente: archivo propio.

La relación entre el docente-facilitador y los participantes: se da a través un trato de tipo horizontal entre el docente-facilitador y los participantes del encuentro educativo, relaciones mediadas por: las emociones del compartir, por la conspiración de valores; de respeto recíproco, confianza, solidaridad, empatía, en un ambiente donde ambos roles se identifican en sus papeles diferentes y complementarios, consolidándose la relación en un proceso cooperativo, responsable y humano.

La relación docente-estudiante, desde luego, está inmersa en un contexto donde ambos sujetos históricos están asumiendo ciclos de vida diferentes y en apuestas distintas unidos, tal vez (consciente o inconscientemente), por finos hilos que los convocan al esfuerzo de cultivarse como mejores seres humanos, como sujetos de deberes y derechos y con el firme propósito de contribuir a la construcción de una sociedad diferente.

La evaluación: es concebida como un asunto de alcance de los logros, de los procesos de enseñanza y de los aprendizajes de manera integral en los y las estudiantes, es decir se comprende que la evaluación no puede tener dominancia solo en el campo del conocimiento intelectual, también ha de incorporar aspectos que tienen que ver con las otras áreas donde se generen otros aprendizajes en la perspectiva del sujeto (estudiante) como ser holístico, en el compartir, en el convivir, en el componente ético-político, en su actitud y capacidades para aprender a aprender. La anterior reflexión reconoce la importancia de la evaluación como una dimensión que incorpora el monitoreo de los procesos de la autoorganización y autogeneración¹⁷

¹⁷ Teoría de Santiago, o de la autoipoiesis de Maturana y Varela, quienes aportan dos conceptos centrales en los seres vivos y es su capacidad de autogenerarse y autoorganizarse para sus procesos

que los y las estudiantes construyen en sus aprendizajes; como algo que permite promover acciones de garantía para que los participantes realmente distingan, reflexionen, incorporen, discernan, comprendan y apliquen los nuevos aprendizajes con relación a modificar o transformarse a sí mismo o para incidir en su entorno.

De tal manera que la evaluación ha de promover el encuentro con los sentidos y los significados para los aprendientes frente al conocimiento que le permita una mayor ubicación en los nuevos territorios de los aprendizajes que se generen en los encuentros pedagógicos, con las familias en su práctica de cuidado y desde luego los que logre distinguir en los procesos de la vida cotidiana en perspectiva de lo valorativo y relacional frente a los nuevos conceptos referentes versus su sentido ético por lo que asume en su pensar, sentir y hacer.



Figura 6. Taller de agente cuidador: ética y política

Fuente: archivo propio.

EL PEP Y LOS PROCESOS EVALUATIVOS

El PEP (2013) de la Escuela de Enfermería de la Universidad del Valle expresa que “la mejor manera de demostrar la aplicación del Modelo del Constructivismo Social, es el cambio en la concepción de la evaluación”.

A continuación, se retoman algunos aspectos centrales de lo expresado en el PEP (2013) respecto a los procesos de evaluación, lo cual se constituye

de vida y desde lo luego para el nicho del escenario educativo, constituyendo como lo plantea Assmann la unidad denominada cognitivo-vital.

en un importante elemento orientador de los procesos evaluativos concebidos como Escuela de enfermería y a la vez permite generar algunas posturas particulares de comunión y controversiales desde el territorio de la asignatura en mención frente a las orientaciones brindadas, con la posibilidad de avanzar en nuevas comprensiones que se tejen y profundicen a partir de las concepciones centrales enriqueciéndolas o dándole nuevos sentidos y significados.

La Escuela de Enfermería de la Universidad del Valle en el delineamiento del Proyecto Educativo (2013), logra consolidar el conjunto de deliberaciones, reflexiones e intenciones respecto a los procesos evaluativos que lo han de guiar en su propuesta curricular en el contexto del modelo pedagógico social constructivista, el cual acoge en su orientación. Por ser interés del presente texto el centrarse en los procesos de *evaluación* en la enseñanza del cuidado disciplinar en los contextos de la pedagogía y cuya intención de significar desde ese contexto las ideas centrales que acompañan al territorio de la asignatura de cuidado de enfermería al individuo familia y comunidad, a fin de compartir la postura asumida en función de lo allí planteado.

Reza en el PEP que la evaluación ha sido una preocupación constante de los maestros y de aquellos que se han dedicado a profundizar respecto de la importancia que reviste de las expresiones y estrategias utilizadas en los diferentes contextos. Esta inquietud ha sido manifestada en diferentes escenarios, como lo presentó Giovanni Lafrancesco (2012) en el marco del Simposio Internacional de Pedagogía realizado en la Universidad Autónoma de Occidente sobre procesos evaluativos y aprendizaje:

Hablar hoy de evaluación, toma mayor vigencia y urgencia, pues es a través de la evaluación y de sus diferentes enfoques, formas y criterios, que se hace seguimiento a los procesos educacionales y pedagógicos y que se toma una postura crítica-interpretativa, reflexiva-argumentativa y creativa-propositiva para cualificar la educación y todos los factores implícitos en ella.

Se considera que se está frente a una instancia (la evaluación) integrante trascendental de los procesos institucionales, curriculares y de los aprendizajes, esta última dimensión nos exige identificar y comprender acerca de los referentes que la han acompañado desde el discurso pedagógico, su génesis, los desafíos actuales en la reflexión desde lo curricular y en los escenarios propios y específicos de los aprendizajes con los aprendientes; también significa reconocer los procesos de tránsito curricular para ser más conscientes de la urgencia actual de romper esquemas tradicionales que dificulten cualquier intento de cambio y transformación en los procesos

evaluativos en el escenario de la enseñanza disciplinar del cuidado en el escenario de la pedagogía.

Es necesario señalar que el construir y consolidar formas alternativas de evaluación en todos sus ámbitos (institucionales, curriculares, de los aprendizajes), conlleva a la ruptura de esquemas tradicionales e invita a tomar una fotografía o perfil situacional acerca del enfoque, orientación y desarrollo brindado a los procesos evaluativos actuales en las instituciones, pudiendo ser este aspecto un escenario de investigación-acción en el contexto de los territorios microcurriculares en los que se convive (escuelas, facultades, programas, asignaturas, etc.). Lo anterior invita a identificar las fortalezas a detectar los arraigos paradigmáticos con los cuales aún nos identificamos y desde luego avizorar y empezar a conversar acerca de las probables rupturas y nuevas iniciativas a emprender a la luz de los momentos y de las tendencias actuales, comprendiendo la invitación permanente para desatar dinámicas propias que se enriquezcan desde la cotidianidad, desde el asumir territorial y donde se está comprometido e intentar conversar con otras miradas, propuestas, experiencias y perspectivas con relación a los procesos evaluativos.

La evaluación en su concepción del PEP

A partir del presente párrafo se retoman ideas centrales del PEP (2013) con relación a las premisas generales de la evaluación intentando ubicar de manera controversial o de aceptabilidad y resignificación las ideas delineadas versus la propuesta del presente texto construido a partir de reflexionar y actuar en el territorio:

La evaluación debe ser coherente con el modelo pedagógico e implica romper paradigmas estructurales que dificulten cualquier intento de cambio. Sin embargo, las formas alternativas de evaluación conllevan más trabajo para las partes. No existen fórmulas mágicas hay que ensayar razonablemente formas alternativas que garanticen el aprendizaje reflexivo. Es necesario que los profesores se ideen formas y recursos que garanticen formas honestas y transparentes de evaluación. El hacer un examen sólo tiene sentido educativo en este modelo pedagógico si informan al sujeto que ha respondido, sobre la calidad de su respuesta, la forma de elaboración de la misma, la explicación de los fallos o errores, el proceso de comprensión y elaboración del pensamiento. Todo ello exige del profesor avanzar a una valoración informada que persiga prioritaria y exclusivamente formar, aumentar la comprensión, mejorar las tareas de aprendizaje, desarrollar el pensamiento, perfeccionar la práctica docente. Nunca será definitiva hasta que el profesor, hable, dialogue, discuta con el estudiante, pero no impone su palabra a la del estudiante. (p. 38)

La evaluación debe ser coherente con el modelo pedagógico e implica romper paradigmas estructurales que dificulten cualquier intento de cambio, la presente idea fuerza es un elemento vital y motivacional para generar el compilado de deliberaciones, reflexiones y apuestas propias frente a los procesos evaluativos que se orientan en el PEP 2013, de cara a comprender y propiciar un dialogo con los distintos dispositivos, el modelo pedagógico acogido colectivamente y a las distintas dinámicas generadas en un territorio particular; se es consciente respecto a que expresamos o decimos que adoptamos tal o cual modelo pedagógico, pero en la realidad los procesos evaluativos continúan en la trayectoria de la educación tradicional inmersa en la examinación, en la medición y en procesos individuales. Se enfatiza el esfuerzo colectivo que se emprendió, en el año 2012, por la dirección de la Escuela de enfermería, que posibilitó el ir preparando el terreno para que los docentes “se dieran cuenta” de la importancia de generar nuevas rupturas en procesos inmersos en modelos pedagógicos incluyentes.

Es claro para el actual contexto de la no existencia de fórmulas mágicas en la orientación y desarrollo de los procesos evaluativos, se empatiza con esta sustancial idea y se comprende la importancia y necesidad de lanzarse, de ensayar y de atreverse a proponer desde el escenario en el cual se transita respecto de formas alternativas que garanticen la generación de una nueva posibilidad de concebir la evaluación, de impulsar o innovar una serie de estrategias evaluativas en el escenario del componente curricular y de los aprendizajes, que sean amigables, reflexivas, innovadoras y que den cuenta de la posibilidad de ser recursivos de acercarnos a garantizar los procesos de logros y aprendizajes en los y las estudiantes desde un importante equilibrio entre lo cognitivo, lo emotivo, lo relacional y lo valorativo.

Se considera necesario que los profesores ideen formas y recursos que garanticen formas honestas y transparentes de la evaluación, se está a favor de esta idea expresada, pues conlleva a generar procesos formativos y capacitación en los y las docentes, quienes deben entender y comprender el modelo pedagógico al cual se está apostando, junto con el reconocer algunos de los referentes de la visión integrativa de reciprocidad, donde el sujeto aprendiente es histórico, holístico y social y en el que el docente en su compromiso con lo formativo y pedagógico, se lance a romper esquemas tradicionales de la examinación para proponer, innovar, transformar su práctica pedagógica integral con énfasis en nuevos procesos evaluativos donde se reconozca el tránsito de la enseñanza del cuidado en el escenario pedagógico el despertar y concientización de los aprendizajes de manera significativa.

El hacer un “examen” solo tiene sentido educativo en el modelo pedagógico tradicional a través de la verificación de un área (conocimiento, información, memoria, interpretación, etc.) y cuyos resultados se publican en notas cuantitativas sin informar respecto de: la calidad de las respuestas, de la forma de elaboración de las mismas, de la explicación de los fallos o errores, surgen reflexiones a favor del presente delineamiento, pues cuando es justo y necesario el realizar exámenes a los aprendientes para valorar o verificar ciertos aprendizajes, estos requieren ser mínimamente vueltos a conversar con los estudiantes ya sea de manera individual o colectiva, informando que esta es una manera más de incentivar los aprendizajes, permitiendo que ellos y ellas presenten las dudas e inquietudes identificadas frente a un conocimiento específico, siendo necesario que el docente incluya en sus procesos evaluativos tiempos reales para conversar con los estudiantes aspectos específicos y sea esta la oportunidad para volver a aclarar, explicitar o realizar nuevas explicaciones, solo así tendrá sentido el proceso de la examinación. Por ello, la ruptura de los procesos centrados en la examinación exige del profesor reflexionar y comprender acerca del ser y quehacer de su estilo evaluativo y avanzar en la concepción, enfoques y valoración de una evaluación creada y centrada en contribuir en los procesos de formación, aumentar la comprensión, mejorar las tareas de determinados aprendizajes, desarrollar el pensamiento, el lenguaje, la emotividad, de generar goce por los aprendizajes; todo lo anterior de manera equilibrada en los procesos evaluativos.

Se ha usado también para penalizar, coaccionar, amedrentar, excluir y verificar la incorporación de información de determinados procesos, se está de acuerdo de manera categórica con lo expresado en el PEP (2013), simplemente porque estos son referentes del modelo pedagógico justificador o tradicional (Gutiérrez, 2014) que afianzan básicamente el poder, la jerarquía, la negación del sujeto aprendiente, el estímulo y consolidación del escenario del miedo, de la aprensión y del privilegio por el rol del docente quien se torna como lo expresa Restrepo (2010) en “verdaderos mariscales de campo”. El gran desafío para la presente disertación es transgredir los dispositivos apalancados, por este tipo de evaluación, hacia la construcción de nuevos referentes acompañados por el disfrute, la construcción grupal y en colectivo, el fluir de las distintas rutas de los aprendizajes en los procesos de evaluación, el privilegiar las conversaciones y procesos comunicativos y el promover unos nuevos referentes en los procesos evaluativos en el contexto territorial, y de la enseñanza y los aprendizajes del cuidado en el entorno pedagógico, donde el compromiso pedagógico y académico, para enfermería, apunte al balance de las nuevas sensibilidades en la relación

terapéutica con las personas, familias, grupos; y en agenciar virtudes y cualidades superiores como la compasión, la empatía y el ser portador de la esperanza como son las afirmaciones de las caritas de la teoría de cuidado humano de Watson y Smith (2002).

En resumen, la evaluación debe cambiar de mecanismo de selección al camino de la integración, a la ayuda diagnóstica para atender necesidades específicas; de forma de control de conocimientos transmitidos a acto de conocimiento que estimule nuevos aprendizajes, se asume una postura un poco divergente respecto de la idea de control de los conocimientos transmitidos, se considera que la idea hace parte de la mirada solo en el plano de lo cognitivo en el contexto tradicional pedagógico, pues el sujeto aprendiente que es holístico (físico, emocional, mental, energético, espiritual, etc.), no se dimensiona solo en la transmisión de un conocimiento (considerando al conocimiento fuera de él) para disparar otros que pueden ser adheridos o incorporados por él, pues la evaluación va mucho más allá de la cognición. Estando muy a favor del cambio que ha de dar (como ya se expresó anteriormente) desde el camino de la selección (para el caso de la exclusión) hacia la construcción de caminos de inclusión, como es la integración, concebida en distintas perspectivas, incluyendo diferentes rutas que se aproximen a balancear los distintos aprendizajes, permitan trazar un sendero transversal para ir acompañando a los estudiantes en sus procesos a través del discurrir en los distintos semestres y áreas disciplinares en el contexto de lo formativo.

Dado que, la evaluación es un medio y no un fin en sí mismo, sus métodos como enfoques e instrumentos serán validados permanentemente para analizar sus aciertos o posibles deficiencias. En todo caso, esta validación se enfocará al proceso enseñanza-aprendizaje enmarcada en la disciplina en enfermería. Acogiendo las premisas del cuidado transpersonal (Watson y Smith, 2002), y ubicando a los aprendientes como sujetos del cuidado del acto pedagógico se hace necesario en el contexto evaluativo y específicamente en el microterritorio de la asignatura de Cuidado de enfermería a la persona, familia y comunidad, el conocer las características individuales del educando, dialogar con él en relación a sus intereses, anhelos, temores, expectativas asumidas, sus logros, alcances y los aspectos por continuar, trabajando en su contexto formativo durante la práctica. Al final de cada periodo académico o ciclo formativo, el colectivo profesoral de las diferentes asignaturas de la Escuela de Enfermería de la Universidad del Valle, realizará la entrega de la historia académica de los educandos para compartir experiencias exitosas y posibles fracasos que contribuyan, como colectivo, a tomar las medidas académicas y formativas para anticiparse a nuevos

fracasos o dificultades mediante reorganización de grupos, aplicación de estrategias metodológicas alternas, identificar posibles tutores, seguimiento del proceso formativo y evaluativo de los logros en el aprender a ser, saber, saber hacer y convivir.

**Mayores comprensiones de la evaluación en el PEP
en los procesos de aprendizaje:**



Figura 7. Ideas centrales del enfoque evaluativo en el PEP (2013)

Fuente: elaboración a partir de textos del PEP.

Estas importantes y significativas ideas y conceptos promovidas desde el PEP (2013), se pueden concebir a la luz de los distintos referentes del modelo pedagógico vigotskyano y del encuentro con la visión integrativa recíproca y así se manifiesta:

Desde el enfoque constructivista y la visión integrativa recíproca, la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje centra la atención en el nivel de análisis [...], es decir en las capacidades del estudiante para clasificar, comparar y sistematizar la información que recibe durante el proceso formativo. (p. 39)

Se considera que el PEP (2013) orienta en su concepción hacia los procesos de evaluación de la enseñanza-aprendizaje con énfasis en el nivel del análisis, pudiendo ser una importante dimensión en estos procesos, mas no la única ni la de mayor dominancia por ello en los procesos evaluativos es necesario dimensionar otras perspectivas: valorativa, relacional, afectiva, etc., pues se está aportando a la formación de los aprendientes como seres holísticos. Morín (2003) describe que se debe tomar conciencia y comprender la complejidad humana, “es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria. Es un súper y un hiperviviente, ha desarrollado de manera sorprendente las potencialidades de la vida” (p. 23).

Al retomar la orientación hacia “las capacidades del estudiante para clasificar, comparar y sistematizar la información que recibe durante el proceso formativo”, se enfatiza en el presente contexto en la necesidad de contrastarlo en las concepciones del modelo pedagógico social constructivista, donde se señalan que estas capacidades (mentales superiores), se dan primero en *función de interrelación con los otros*; es decir, el aprendizaje se da primero en y desde el contexto social y después en lo particular. Como la manifiesta por Lev Vigotsky:

Primero el individuo realiza las acciones exteriores, que serán interpretados por los que le rodean, de acuerdo con los significados culturalmente establecidos. A partir de esta interpretación es que le será posible al individuo atribuir significado a sus acciones individuales y desarrollar sus propios procesos internos psicológicos, que pueden ser interpretados por el mismo partiendo de los mecanismos establecidos por el grupo y comprendido a través de los códigos culturales compartidos por los miembros de este grupo.

[...]

Todas las funciones en el desarrollo del niño aparecen en dos momentos: primero a nivel social, y después a nivel individual; en primer lugar, entre las personas (inter-psicológicamente), y después en el interior del propio niño (intrapsicológicamente) [...] Todas las funciones superiores se originan a partir de las relaciones reales entre los individuos humanos. (Vygotsky, 1994, pp. 15, 75, citado por Orrú, 2012, p. 338)

Por lo tanto, la manera de interpretar los lineamientos vigotskyanos en la territorialidad de la asignatura hace necesario enfatizar la orientación pedagógica y desde luego la evaluativa en los contextos grupales, en primera instancia en la interrelación con los otros y en segunda instancia en

lo individual. Es decir, el elemento central que acompaña la reflexión desde la asignatura es con relación a las apuestas evaluativas, en primer lugar, la evaluación de los aprendizajes en la perspectiva grupal y colectiva, y también en el fomentar procesos evaluativos que recojan la incorporación de los aprendizajes desde lo individual.

El estudiante como ser holístico o unitario en sus distintas dimensiones, es el protagonista central de los procesos educativos que se desarrollan en los encuentros pedagógicos, donde la comprensión de la condición humana debe ser enseñada en los distintos niveles educativos (Morín, 2003) y donde las estrategias pedagógicas centrales deben de generar, además de lo cognitivo, las comprensiones, sentidos y significados en los aprendientes respecto de la enseñanza del cuidado de enfermería desde la promoción de la salud y la prevención de riesgos.

Así el escenario de lo pedagógico se convierte en el espacio confinado a promover alrededor de la enseñanza del cuidado, valores, interrelaciones, emociones, sentires y significados; se considera entonces que en este espacio afloran nuevos referentes que integran los aprendizajes: no solo desde lo grupal-colectivo, sino con relación a incentivar nuevas ecologías o nuevos sentidos despertados o alcanzados, desde lo relacional, lo valorativo, lo cognitivo; es decir las distintas de dimensiones evaluativas en equilibrio.

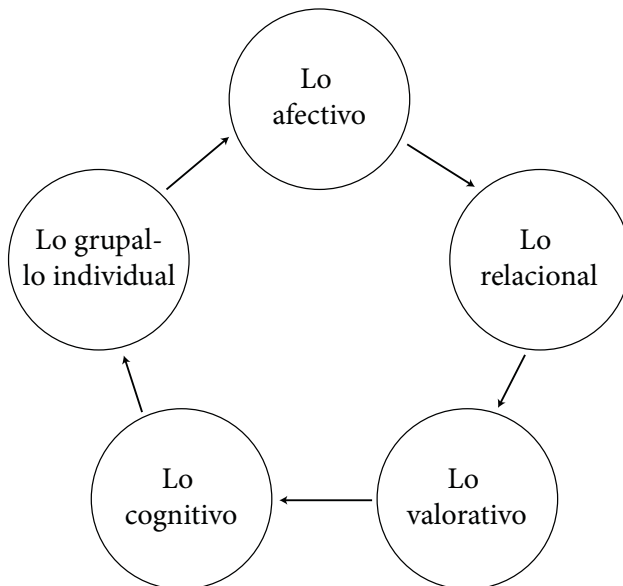


Figura 8. Aspectos centrales en los procesos evaluativos de los aprendizajes en el escenario de la enseñanza y aprendizaje del cuidado en el contexto pedagógico

Fuente: elaboración propia.

Por lo anterior, se considera que la mayor orientación que han tenido los procesos evaluativos han sido desde el privilegiar lo cognitivo, verificando cierto tipo de aprendizajes desde la racionalidad (capacidades para clasificar, comparar, analizar y sistematizar) o de ciertos procesos cerebrales. Contrastamos esta dimensión señalando la importancia del tipo de aprendizaje desde lo cognitivo precedidos por el emocionar, por el *pathos*, como lo expresan Boff y Muraro (2004):

Los contenidos están imbuidos de *pathos* (emoción), que se les confiere relevancia y valor, solo lo que ha pasado por una emoción y por la experiencia genera marca indeleblemente en la persona y permanece como capital significativo y orientativo del resto de la vida. (p. 24)

En tal sentido se considera y cree en la urgencia y necesidad de promover en primera instancia en los aprendizajes y en los procesos evaluativos en el escenario de la enseñanza del cuidado en el contexto pedagógico, el emocionar (significar, descubrir sentidos y significados, intereses y motivaciones, el despertar de sentimientos, el darse cuenta, el reflexionar) en los aprendientes frente a los aprendizajes como aspectos capaces y suficientes para generar movilizaciones interiores (marcas indelebles), en el que se develan las expectativas, los símbolos, el descubrimiento, las representaciones a partir de la experiencia vivida, partiendo del principio respecto de que las personas aprenden mejor o con mayor disposición cuando entran en contacto con sus propias emociones, experiencias y vivencias, es decir es caminar en el escenario del significar en primer lugar las emociones, los sentidos alcanzados en equilibrio con lo cognitivo. En tal sentido, Gutiérrez y Prieto (2004) al respecto expresan:

¿Qué significa significar? dar sentido a lo que hacemos, Incorporar mi sentido al sentido de la cultura y del mundo, compartir y dar sentidos, relacionar y contextualizar experiencias, discursos; impregnar de sentido las diversas prácticas y la vida cotidiana? (p. 18)

Un segundo aspecto necesario al deliberar y promover otras reflexiones a la luz de las perspectivas de lo señalado en el PEP (2013), está también íntimamente expresado en su referente de la evaluación del conocimiento:

Por lo tanto, incluye la evaluación del conocimiento técnico científico, mediante el cual el estudiante, a través del proceso de cuidado, aplica técnicas, procedimientos y protocolos, propios de la disciplina e interdisciplinarios,



***Figura 9. Lo emocional y lo grupal en el encuentro pedagógico:
preludio de los aprendizajes***

Fuente: archivo propio.

para el cuidado de la salud de las personas en los diferentes contextos. También la evaluación del dominio cognitivo, que consiste en valorar las capacidades interpretativas, argumentativas y propositivas utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, junto con la fundamentación conceptual. (p. 39)

Se considera que lo descrito anteriormente tiene importancia y validez en el contexto de una evaluación con dominancia en lo cognitivo (que es parte de los procesos evaluativos), sin embargo, no puede ser lo dominante, se señala la importancia del sentido otorgado al anterior enfoque y al tipo de estrategias evaluativas que delinea. Es la intención de resaltar la dominancia que este enfoque ha tenido sobre el componente de evaluación privilegiando el referente racional de los aprendizajes, centrando la evaluación desde la valoración de capacidades interpretativas, argumentativas y propositivas, a las cuales hay que apostar para garantizar determinadas posturas, competencias y actuaciones que abonen y cultiven ciertos aprendizajes.

Se llama la atención respecto a la necesidad de orientar o fortalecer en las concepciones evaluativas del PEP (2013), otros procesos evaluativos, con nuevos o diferentes enfoques orientados hacia la significación de las ganancias percibidas, promovidas o logros alcanzados desde y con los y las estudiantes (quienes son seres holísticos), con relación a los sentidos y significados promovidos interiormente desde lo colectivo y lo individual y viceversa en aspectos en los que logra “darse cuenta” o “caer en cuenta”, o sea en los caminos del sentir o del tener una mayor conciencia y consciencia con relación a cómo pueden implicarse o ser implicados como sujetos partícipes activos en los procesos de aprendizaje de cuidarse y cuidar a otros.

Es importante señalar que en el rol de aprendientes en formación como agentes cuidadores de personas y familias, los símbolos que logran ser distinguidos desde la cognición han de ser acompañados en la comprensión del sentir hacia el desarrollo de su consciencia, de su voz interior, de otros caminos que se abren en su mundo, los cuales están al lado del conocimiento y requieren ser conversados y reflexionados. Al respecto Rojas (2007) afirma:

Entonces, el camino de la razón para aprender nos lleva sucesivamente a atender, entender, comprender saber, y enseñar. El camino del sentir es diferente y podemos llegar al saber sin los pasos previos, ya que el sentir es del saber, por eso, quien sabe siente. Esto lo podemos ver en todos los reinos de la naturaleza. Cada ser más allá del instinto sabe lo que es y cuál es su función, gracias al sentir. Recordemos que la voz interior es el sentir, el sentir es la voz de la conciencia y la conciencia es el vehículo del alma, o sea que todo lo que le permita a nuestra alma o sentido espiritual de nuestra vida expresarse en la cotidianidad hará que la voz del sentir sea más clara en cada momento. (p. 39)

La reflexión central finalmente está orientada respecto a posicionar de manera equilibrada los procesos evaluativos en el escenario de la enseñanza disciplinar del cuidado en el escenario de la pedagogía, donde se dé lugar a la evaluación desde la dimensión afectiva, emotiva y relacional, aspectos básicos en primera instancia en los seres humanos.

Así al contrastar lo anterior con las premisas dadas por la teoría de cuidado humanizado de Jean Watson como marco orientador de lo epistemológico curricular del Programa de Enfermería de la Universidad del Valle, se hace necesario enfatizar en las caritas donde se expresa orientaciones alusivas a ese componente humano del agente cuidador de enfermería: *el agente cuidador tiene un centro de valía* (carita n.º 1), *ha de ser fuente de esperanza* (carita n.º 2), *ha de cultivar un grado de sensibilidad de sí mismo* (carita n.º 3), *ha de comprender las expresiones y sentimientos de las personas* (carita n.º 4); lo anterior entreteje y exige entonces la necesidad de fortalecer otro tipo de enseñanzas, mediaciones pedagógicas y aprendizajes que puedan ser evaluados desde el otro hemisferio cerebral (desde el derecho) y desde el corazón donde están confinadas áreas como las emociones, las interrelaciones, el espacio, la creatividad, los procesos comunicativos, etc.

Un tercer elemento en el cual se considera que también podría ser enriquecido el PEP (2013), es en la siguiente disertación:

Busca, por tanto, desarrollar diferentes formas de pensamiento como: el pensamiento lógico, discursivo, científico, junto con el desarrollo de diferentes formas de inteligencia moral, emocional, corporal-motriz y artística entre otras; y por último, pero no menos importante, la evaluación del área del comportamiento, que consiste en evaluar la creatividad, solidaridad y responsabilidad. La creatividad, como el manejo de métodos o procedimientos diferentes a los ordinarios, la expresión de opiniones y diferentes alternativas propuestas para el cuidado y la toma de decisiones para la solución de problemas. (p. 39)

Insistimos en la postura respecto a la urgencia y necesidad de equilibrar la concepción de la evaluación desde lo cognitivo junto con el despertar de las distinciones que logre sentir, los símbolos y significados en los procesos de aprendizajes en el contexto de la evaluación, aspecto necesario para dar paso a la evaluación del comportamiento entendido este como las acciones que se perciben u observan en el desempeño o en el accionar de las personas, siendo importante mencionar el papel que juegan las actitudes como motivadoras y promotoras de las conductas expresada en lo relacional, en lo ético, en lo valorativo, lo emotivo; inmersos en los desempeños específicos de las practicas del cuidado.

El modelo pedagógico social constructivista y la visión integrativa recíproca, convergen ambas en el PEP (2013) y ambas son referentes de los procesos evaluativos en el nuevo escenario de la enseñanza de lo disciplinar *el cuidado* en el escenario de la pedagogía e invitan desde la experiencia territorial en la asignatura de Cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad, a proponer y desatar otras apuestas u alternativas evaluativas que integren lo grupal, lo colectivo, lo individual, el sentir y los significados, los procesos cognitivos y los procesos valorativos y relacionales.

Al retomar el PEP (2013), se encuentra otro referente usado respecto a la evaluación “exige mucho más trabajo”; se interpreta en el contexto del territorio de la asignatura en mención, cuando se dice que implica mayor esfuerzo, en ello estamos de acuerdo, se considera que el esfuerzo ha de estar en innovar, crear, proponer o recrear propuestas evaluativas, donde se logren explorar las ganancias y logros en el sentido del ser (los procesos de crecimiento, de balance de nuevos aprendizajes, desde la creatividad, desde la recursividad, del ser-saber), para poner sus aprendizajes a su propio servicio y al de los demás, del ser en el convivir en lo relacional y desde luego en el desarrollar el pensamiento lógico, interpretativo, discursivo y otras formas de inteligencias.

Así entonces en los procesos de aprendizaje¹⁸ percibidos como docente y en la Escuela de Enfermería, bajo la orientación del PEP (2013), y de manera específica en el componente pedagógico (evaluación), es en definitiva un espacio de oportunidades para la comprensión de otros o nuevos referentes que convocan a buscar diferentes horizontes, sentidos, concepciones emergentes, que acompañen los procesos evaluativos inmersos ellos en el escenario del cuidado y la pedagogía.

Desde el anterior escenario surge entonces uno de los principales interrogantes de los procesos evaluativos en el territorio de la asignatura en mención, en el campo de lo formativo-cognitivo-valorativo, emotivo y relacional de los estudiantes, expresado en el siguiente interrogante:

¿Cuáles podrían ser los nuevos referentes acompañantes de los procesos evaluativos y cuales las estrategias evaluativas que surjan en el contexto de la evaluación de los aprendizajes los y las estudiantes, quienes se inician como cuidadores de salud y son aprendientes del Cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad?



Figura 10. Familia de patitos recién nacidos en procesos de aprendizajes

Fuente: archivo propio.

¹⁸ Término utilizado por Hugo Assmann para referirse a los aprendizajes que se van despertando en los seres humanos, adheridos a sus propios procesos de vida.

NUEVOS REFERENTES DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DISCIPLINAR EN EL CONTEXTO DE LO PEDAGÓGICO

Tiene como propósito compartir acerca de los arraigos o referentes que se impregnan desde lo cultural: el paradigma mecanicista y sus expresiones en el modelo educativo tradicional. Se presentan, desde un ejercicio reflexivo particular, las posibilidades de convergencia entre el MPSC de Lev Vigotsky y la Visión integrativa Recíproca, posibilitando la creación hipotética emergente de un nuevo escenario (la enseñanza-cuidado en el escenario de la pedagogía), acompañado de la creación de conceptos emergentes planteando que, desde ahí, puedan brindar nuevos sentidos o ecologías a los procesos evaluativos.



Figura 11. Conversaciones y deliberaciones acerca de los procesos formativos (qué me llevo y en qué cambia mi modo de pensar)

Fuente: archivo propio.

RUPTURAS O ARRAIGOS A DEVELAR

Quizá como cotidianamente lo expresa el “Chapulín colorado”, interpretado por el gran artista mexicano Roberto Gómez-q.p.d., tal vez es “sin querer queriendo”, frase utilizada en diferentes circunstancias vividas por el personaje en las distintas escenas que interpreta para mostrar que algunas situaciones le suceden de una manera insospechada: “queriendo y a la vez no queriendo”, en señal tal vez de las grandes dicotomías y contradicciones que como humanos manejamos y que hacen parte de nuestra naturaleza constitutiva.

Se considera que una gran mayoría de los docentes que laboran en la educación superior, cuentan con un importante acervo disciplinar en sus carreras profesionales (medicina, trabajo social, historia, enfermería, etc.). Sin embargo, los procesos formativos del área disciplinar de la educación para el ejercicio de la docencia requieren de una formación en ello.

Muchos profesores “nos movemos ahí sin querer queriendo”, sin haber tenido una formación en primera instancia como pedagogos o docentes y así y todo asumimos el compromiso de ser acompañantes de procesos formativos y educativos de los y las jóvenes que participan en las asignaturas de la carrera de enfermería. En uno de los primeros diplomados en Docencia Universitaria (1998), desarrollado por la Facultad de Salud, se realizó un exploratorio a nivel de los docentes participantes, acerca de ¿quiénes tenían formación específica disciplinar en el campo educativo para desempeñarse como docente?, hoy recuerdo que el 88% (de cien profesores participantes contestamos que no la poseíamos *per se*, que habíamos llegado a la docencia por diferentes circunstancias de los propios procesos de vida).

A partir de ahí surgen distintas reflexiones e historias de vida respecto a ¿cómo fue que llegamos a ser o a ejercer el rol de la docencia? En la gran mayoría de los participantes afloraron frases como: “La vida me ha puesto aquí”, “La vida me dio la oportunidad”, “Era un camino a seguir”, “Era una opción importante, pues no tenía trabajo”, “Me enganché en la propuesta de dar clases y me gustó”.

La situación de la formación y capacitación docente en las últimas dos décadas ha cambiado a nivel de la Facultad de Salud, se considera que la mayoría de los y las profesoras llegan a la docencia universitaria principalmente por las condiciones y saberes en áreas específicas profesionales, para el caso de enfermería, precedidas de áreas de formación en salud pública, materno Infantil, pediatría, administración de servicios de salud, etc.; es decir, el dominio de la formación en lo disciplinar-profesional sobre la formación en lo pedagógico, lo cual promueve desde la presente mirada el proceso de ideologización del sistema educativo, expresado a través de los

referentes o dispositivos ideológicos procedentes del discurso tradicional que hace parte de la influencia del contexto cultural al cual se apuesta “inconscientemente” en el ejercicio de la docencia.

Al respecto Francisco Gutiérrez (2002), hace alusión a cómo Platón, Russell, el filósofo Espinoza y Bernfeld, enfatizan respecto a que los docentes inculcan ciertos hábitos (obediencia, disciplina, crueldad en la lucha por el éxito, desprecio por los demás, etc.), describe también que la universidad oprime y la escuela cumple con el objetivo de la inculcación ideológica, otorgándosele un rol encantador y mágico, contrastando con su rol para contribuir a la transformación de la sociedad.

El convivir de manera inconsciente o consciente en el territorio individual y colectivo como docentes con la ideologización (el inculcar ciertos dispositivos, hábitos, modos de ver y actuar frente al sistema social, frente a la vida misma con los estudiantes), ya es parte del cotidiano vivir. Se reconoce que estos complejos culturales están incrustados en el campo neuronal de muchos de los docentes y son aprendidas desde distintas concepciones y dinámicas educativas de la sociedad, constituyendo así una manera de pensar sentir y actuar frente a la realidad y donde los procesos educativos tienen una apuesta histórica a cumplir.

Son muchos los arraigos o dispositivos mentales cultivados a través de la historia occidental que inciden en los procesos de la educación, como ya se mencionó, en el capítulo primero, elementos como la linealidad, la métrica, el individualismo, el instrumentalismo, etc. proceden principalmente del paradigma mecanicista o de la simplicidad¹⁹, por ello, los dos arraigos mentales que intentamos evidenciar en el presente capítulo son: la influencia del racionalismo y una educación al servicio del empleo y la empleabilidad.

Es necesario entonces develar que desde el escenario social-cultural, se ha instalado la educación contemporánea, siendo compleja en su origen desde el modelo Prusiano²⁰ y también en la manera de concebirse recibiendo la gran influencia del mundo industrial de los procesos educativos, acogiendo los intereses de dominación de las clases sociales dominantes e incorporándolos en sus orientaciones curriculares; lo anterior permite la asignación de un importante rol a la educación en el desempeño social.

¹⁹ El paradigma mecanicista nace en el siglo XVI, con las ideas de Newton y Copérnico, se va consolidando mediante la integración de varias corrientes de pensamiento, su símbolo central es el reloj (ensambles mecánicos) que él representa.

²⁰ Se basó en la idea de que todos los niños debían de ir a la escuela, superando ciertos niveles y obteniendo cierto conocimiento, con la excusa de prepararlos para el mundo moderno con modelos que buscaban mayormente crear gente dócil y obediente; bajo unos estándares y normas que se aplicaron en diferentes países al pasar las décadas.

En el juego ideológico donde se le ubica a la educación y su papel en los procesos de desarrollo de la sociedad, se le ha usado a favor de los intereses del poder económico y político (como se expresa en el capítulo anterior), ella es considerada como punta de lanza en la promoción de cambios sociales y mejoramiento de las condiciones de vida y de bienestar de la población, lo que a su vez permite a las personas el poder articularse al rol de la empleabilidad y la productividad, contribuyendo así a disminuir así las brechas y a atenuar la exclusión social.

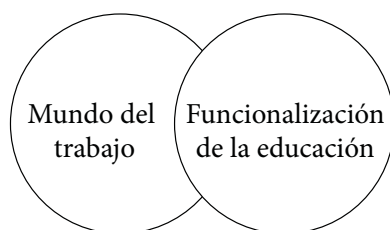


Figura 12. La educación en el mundo contemporáneo

Fuente: elaboración propia con base en textos de Assmann.

Se han presentado distintas posturas de diversos autores donde se alude al papel domesticador de la educación, ella ha sido impregnada de los intereses y directrices del gran capital económico. Assmann (2002) describe que la educación no ha sido generadora de los cambios que requiere la sociedad en ninguna época histórica, ella en sí misma es producto o se ve incidida por los cambios procedentes del entorno.

De tal manera se pone en juego la epigénesis y, también, el sentido político de la universidad, encontrándose en un camino de varias encrucijadas: por un lado se le considera para ser fuente de transformación social y para responder a la sociedad de la información con la cual se convive durante los últimos treinta años, planteándose en simultaneidad sus desempeños desde la gestión y exigencia de los procesos de calidad, o generando posturas en función de la economía, donde las llaves maestras empleo y empleabilidad se convierten en las dos ideas fuerzas o pilares centrales para obtener mejores condiciones de bienestar y vida para las poblaciones, aspectos que pueden llevar a la universidad a olvidar su gran misión en lo humanístico en centrar los procesos curriculares en términos de la formación de ciudadanos para la vida, para la transformación cultural, para lograr mejores espacios para la convivencia y el diálogo, hacia la construcción de una sociedad más equitativa e incluyente, comprendiendo que lo que está en

juego es la sobrevivencia del planeta, el posicionar las ciencias de la vida, de la connivencia o comprensión y del despertar de consciencia.

En las últimas tres décadas, la educación superior en Colombia, ha sido colonizada con las premisas del *gran capital*, haciendo que ella esté a su servicio, utilizando diferentes vías o como las denomina Vega (2015) al referirse a las múltiples máscaras de la mercantilización educativa:

Para convertir a la universidad pública en una entidad sometida plenamente al capitalismo, los ideólogos del sistema recurren a una serie de máscaras con el fin de justificar la transformación de la Educación en un vulgar negocio [...] Las máscaras implican que se utilice un lenguaje rimbombante con la finalidad de encubrir los verdaderos propósitos, nada benéficos para la mayor parte de la sociedad, de las transformaciones de la Educación superior. (p. 284)

Es decir, así como el sector de la salud en Colombia se transforma a partir del año 1993 con la Ley 100 de 1993, y se plantea con la lógica de salud como un servicio público, lo que implica su sujeción a las reglas del mercado (nuevos actores, la intermediación, el aseguramiento, el otorgamiento de las acciones de la salud mediante el acceso a ciertos paquetes denominados de servicio y la gestión del riesgo, etc.); se evidencia que esta misma lógica mercantil financiera y de empleabilidad recorre los escenarios del sector educativo, lógica que se ve expresa en normas como la Ley 30 de 1992, la cual se entreteje desde las lógicas internacionales agenciada por la creación de un gran pensamiento único a nivel mundial (De Souza), siendo la puesta en marcha de diferentes estrategias y operaciones que consolidan el capital financiero. Al respecto Assmann (2002) describe:

La propuesta de una sociedad aprendiente, una sociedad que aprende enérgicamente asumida por varios documentos de la Unión Europea parece apostar todo a la ecuación entre educación y calidad de empleo, como la vía para la superación de las exclusiones. Es innegable que esto implica, en cierto modo, una adecuación al predominio de la lógica del mercado. Los documentos a los que aludimos sitúan la cuestión de la transformación del mundo del trabajo y la funcionalización de la educación pensando en un nuevo concepto de la empleabilidad. (p. 19)

La educación también ha sido objeto de vehiculización de otro importante referente: el mundo del racionalismo²¹, el de privilegiar el mundo de las ideas, de la razón, del método; las frases célebres de Descartes (2014) en su libro *el Discurso del método*:

Enseguida advertí que en el hecho de pensar que todo era falso, yo, que pensaba, debía ser alguna cosa y observando esta verdad: Pienso, luego existo, era tan firme y tan segura que las más absurdas suposiciones de los escépticos no serían capaces de negarla, juzgué que podía aceptarla sin escrúpulos como el primer principio de la filosofía que andaba buscando. (p. 46)

La frase *cogito ergo sum* (pienso luego existo), atribuida a Descartes, se ha convertido en una máxima lingüística que ha acompañado la civilización de Occidente, en la cual se ha privilegiado el entender y vivir gran parte de los procesos de la cotidianidad (hogares, en la institución educativa, en la evaluación de los aprendizajes y de los otros procesos evaluativos institucionales, etc.), principalmente con el dominio de las lógicas del hemisferio izquierdo humano: la temporalidad, los procesos, lo cuantitativo, lo lógico, lo medible, los resultados; concepciones mediante las cuales las diversas disciplinas y profesiones contemplan desde sus propios ángulos o perspectivas al ser humano y al mundo que este ha creado a través de la cultura.

El racionalismo atribuido a René Descartes en el marco de la evolución del pensamiento moderno como su creador y desde ahí se plantea el interés de señalar de manera breve respecto a que algunos estudiosos y autores describen la epigénesis del racionalismo en el pensamiento griego con Pitágoras, Anaximandro, Tales de Mileto, Sócrates, quienes consideraron una fe profunda en la razón y quienes vieron en el predominio de la razón una fuerza movilizadora para el mundo; esperando resolver a través de ella los problemas humanos.

En tal sentido es importante mostrar la procedencia de los referentes del racionalismo en el medio de otro contexto más próximo a nuestros días, el paradigma mecanicista el cual envuelve diferentes corrientes de pensamiento (racionalismo, positivismo, teoría de la evolución, física clásica, etc.). En todas estas dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales

²¹ El racionalismo es una corriente filosófica que se desarrolló en Europa continental durante los siglos XVII y XVIII, formulada por René Descartes, quien postula que es el pensamiento y acentúa el papel de la razón en la adquisición del conocimiento, en contraste con el empirismo, que resalta el papel de la experiencia, sobre todo el sentido de la percepción.

de la humanidad surgen pues una serie de modelos de pensamiento (paradigmas, modelos, referentes, dispositivos, etc.) o concepciones que movilizan al género humano en su relación con el universo, con la naturaleza, con la vida misma, con la interrelación entre congéneres; creando así la propia cultura.

Es necesario para el actual contexto develar los arraigos de distintos referentes con incidencia directa en lo educativo y desde luego en los procesos de evaluación, los cuales son acogidos en el contexto institucional, en lo formativo, en la valoración de los aprendizajes. Algunos de ellos son:

- *El referente métrico*: es la expresión y verificación de los aprendizajes de los y las estudiantes a través de lo numérico, lo cual refleja finalmente si se alcanza el objetivo o logro con base a una escala que se establece previamente.
- *Lo individual*: es la concepción de los resultados y o el balance sobre los procesos de aprendizaje alcanzados o no por los y las estudiantes, quienes deben evidenciar bajo ciertos parámetros los alcances obtenidos de manera individual y en relación a los objetivos planteados de manera preliminar.
- *La examinación*: centra su accionar en la verificación, en la revisión, en el control, en la comprobación de aprendizajes desde la contrastación de lo alcanzado versus estándares planteados; verifica de manera central los resultados en sí y privilegia el uso de los exámenes (orales u escritos), para garantizar la incorporación de determinados saberes.
- *El privilegiar capacidades intelectivas*: promueve mayormente el uso de las capacidades cerebrales, como la memoria, la lógica, la abstracción, la síntesis, el análisis para avalar o no los procesos de aprendizaje.
- *La incorporación de prácticas o de actividades procedimentales*: el privilegiar en los procesos evaluativos formativos: lo instrumental, es decir el hacer las habilidades las destrezas obtenidas o no en el desempeño de un aprendiente.

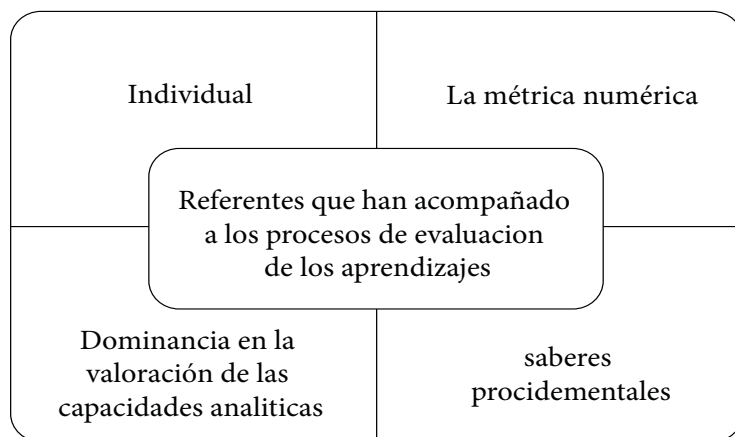


Figura 13. Referentes de la evaluación en el modelo pedagógico tradicional

Fuente: elaboración propia.

CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL ÁREA DE CUIDADO DE ENFERMERÍA, EL INDIVIDUO, FAMILIA Y COMUNIDAD

Intentando entonces descubrir y resignificar la evaluación como parte integrante de los procesos de enseñanza disciplinar del cuidado y de los aprendizajes, creció el desafío por comprender y reflexionar lo planteado en el PEP (2013), con relación al modelo pedagógico y de su componente evaluativo el contexto de la VIR y el MPSC, sin embargo lo que mayormente cobra significado para el actual desafío es referir la necesidad de profundizar las propias apuestas al tenor de la territorialidad de la asignatura junto con otras dinámicas que puedan surgir en el proceso. Tenemos entonces:

- El PEP (2013) (elementos generales de la concepción de la evaluación, ya planteados)
- El encuentro en la visión integrativa recíproca y el modelo social constructivista.
- Los procesos de reforma curricular de la Universidad del Valle, Facultad de Salud.

Desde el territorio de la asignatura se pactan con los estudiantes las intenciones de los logros del aprendizaje que se desean promover y alcanzar, acordándose logros tanto en el componente de los encuentros pedagógicos como en la práctica con las familias. Se presentan a continuación los logros de los aprendizajes desde los ejes teóricos, los cuales se expresan en: los paradigmas, las visiones de enfermería, la formación del agente cuidador, la cultura y la evolución de la familia, los estilos de vida, el cuidado de

enfermería a personas la familia y comunidad. Se describen a continuación los logros del aprendizaje planteados para alcanzar con los y las aprendientes, integrando componentes evaluativos con relación a los conocimientos (cognitivo), lo valorativo, lo actitudinal, lo relacional; incluidos en el programa académico de la asignatura, de la siguiente manera:

Los paradigmas y visiones de enfermería

1. Obtener una postura crítico-reflexiva con relación a los aspectos contextuales que permitan a los estudiantes, la comprensión de los paradigmas que nos orientan en la cultura occidental, integrando referentes centrales aportados por las áreas de franja social I y II.
2. Comprender otras miradas frente a la concepción de la salud de las personas, mediante las interpretaciones o visiones que enfermería ha desarrollado frente al cuidado de la salud, profundizando en la visión integrativa recíproca.
3. Reflexionar respecto a las orientaciones fundantes de la teoría del cuidado humano de la Dra. Margaret Jean Watson, junto con las teóricas de mediano rango acompañantes del enfoque de la asignatura, como: Kristen Swanson y Joyce Travelbee; como acompañantes de la práctica de cuidado de las personas y familias.

La formación del agente cuidador

1. Vivenciar la configuración de la persona (del agente cuidador; estudiante), como ser holístico en sus dimensiones integrativas física, emocional, energética, psicológica y espiritual.
2. Promover acciones de autoconocimiento del agente cuidador (estudiante), como elemento central para la comprensión de su ser integral del cuidado del otro.
3. Reconocer la importancia y presencia de los referentes familiares y ancestrales en el agente cuidador procedentes de la familia.
4. Reflexionar respecto a la formación ético política del agente cuidador en el contexto del cuidado primario de la salud de la persona, en su ciclo de vida y de la familia.

Lo cultural y de evolución de la familia

1. Comprender la importancia del contexto sociocultural en la formación de las creencias, costumbres, tradiciones, etc. en la configuración las actitudes y comportamientos de las personas, familias y comunidad frente al cuidado de la salud
2. Contrastar los procesos de evolución e interrelaciones que caracterizarían la conformación de las familias en Colombia.

3. Vivenciar las características y situaciones de crecimiento-desarrollo de las familias en sus diferentes etapas del ciclo vital.
4. Reflexionar respecto a los elementos contextuales del pensamiento sistémico en el enfoque de cuidado primario a la familia en el ciclo vital familiar.

Los estilos de vida

1. Analizar los aspectos centrales que configuran los estilos de vida en las personas y familias.
2. Vivenciar los elementos centrales en la aplicación de factores protectores para la vida de las personas: ejercicio, nutrición y alimentación saludable, técnicas de respiración, manejo del estrés, masaje corporal.
3. Reflexionar en el contexto de las personas, familias y medio social acerca de la presencia de los factores de riesgo: la obesidad, sedentarismo, alimentación no saludable.

El cuidado de enfermería a personas y a la familia

1. Aplicar el método de abordaje de la familia mediante acciones de valoración, priorización de necesidades, establecimiento y ejecución de un plan de cuidado para las personas y la familia.
2. Utilizar técnicas complementarias en el proceso de valoración familiar (APGAR, familiograma, ecomapa).
3. Utilizar aspectos de la educación en salud para realizar intervenciones de cuidado a nivel familiar.

El componente práctico también plantea los logros del aprendizaje

1. Caracterizar los aspectos centrales de la comunidad o área donde se desarrollará la práctica del cuidado con las familias.
2. Realizar el proceso de valoración integral familiar, la priorización de necesidades y el establecimiento del plan de cuidado.
3. Concertar con las familias los intereses y necesidades percibidas para el desarrollo de las acciones de cuidado.
4. Aplicar los elementos de la educación en salud en las acciones de cuidado a brindar a las personas y a la familia.
5. Realizar intervenciones de cuidado de enfermería de acuerdo a los elementos planteados en el estilo de vida y del saneamiento básico.
6. Cultivar los valores de respeto, compromiso, responsabilidad, frente a las acciones de cuidado que brinda a la familia.

7. Mantener procesos de interrelación y convivencia saludables con el grupo de estudiantes de práctica, con los líderes de la comunidad, con los integrantes de la familia.
8. Valorar su proceso formativo como persona y como agente cuidador de la salud y vida en el contexto de la práctica de cuidado a las personas, familia y comunidad.

Esta serie de logros del aprendizaje que se plantean inicialmente se movilizan para iniciar, comprender, cultivar y alcanzar en el componente de la asignatura, por ello surgen nuevas preguntas en este camino de reflexiones:

¿Cómo generar un proceso evaluativo en el escenario de los aprendizajes garantizando realmente aprendizajes en los aprendientes, en medio de dos corrientes de pensamiento (visión integrativa recíproca y modelo pedagógico social constructivista) que se delinean el PEP (2013)?

¿Cómo hacer realidad en el territorio de la asignatura de Cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad, los referentes distinguidos y orientadores desde el PEP (2013) y su incidencia en los procesos evaluativos desde el contexto de lo epistemológico de enfermería?

DESDE EL PEP: EN LO EPISTEMOLÓGICO

Es la intención es profundizar mayormente en el contexto del PEP (2013), desde las orientaciones epistemológicas y pedagógicas expresadas en la visión integrativa recíproca y en el modelo pedagógico social constructivista, cuyos referentes pueden apoyar la cimentación de nuevos constructos guía para la generación de diferentes procesos de evaluación.

Desde el PEP (2013, p. 19), se plantea que la enfermería como ciencia asume el cambio de *perspectivas*, inicialmente se señala la perspectiva imperante en la franja de los años cincuenta a los setenta, contrastándola con la nueva perspectiva que surge en la década de los ochenta.

En la década de los setenta, autores como Woods y Catanzaro (1988) y Meleis (2012), indican que, la perspectiva está dada por los principios filosóficos y los valores que comparten los miembros de la comunidad de enfermería y determinan la forma particular y única que emplean para desarrollar el componente científico o ciencia de enfermería. Tiene cuatro elementos que guían su desarrollo: el *humanismo* como elemento único para entender al ser humano, el *cuidado* como núcleo disciplinar, la *salud* como elemento fundamental de la práctica y la *práctica* misma como fundamento e instrumento para su desarrollo.

La perspectiva expresada tuvo su vigencia (según el PEP) por casi veinte años (1950-1970), pero dados los cuestionamientos acerca de la utilidad del positivismo para entender los seres humanos, sumado al surgimiento de nuevos referentes (la física cuántica, el pensamiento complejo, la teoría de sistema, la ecología profunda, etc.) que hacen parte del paradigma emergente²², en la primeras cuatro décadas del siglo XX, se crea en enfermería una nueva perspectiva (a partir de los ochenta), así lo describe el PEP.

Los planteamientos epistemológicos de la “nueva visión”, se basan en la incertidumbre, la percepción mental, el holismo, los patrones, la subjetividad, los valores humanos, y la integración del contexto, para tener una comprensión multidimensional de los fenómenos de interés y con ellos, una forma nueva de desarrollar la teoría y la práctica. (Munhall, 2007, p. 19)

La contrastación de las perspectivas de enfermería antes de la década de los setenta y a partir de los ochenta, genera en el entorno educativo de las primeras décadas del siglo XXI, una serie de retos y nuevos desafíos, no solamente en asumir lo propio disciplinar, sino también en lo pedagógico-formativo, debido a que las prácticas pedagógicas han de reflejar las orientaciones y proposiciones de la nueva perspectiva, en entornos cada vez más complejos, de un mundo globalizado y donde como docentes asumimos un compromiso ético y social de contribuir con los procesos formativos de los y las agentes cuidadores (estudiantes-aprendientes), desde los encuentros pedagógicos y las prácticas de cuidado de enfermería.

Sebold y Carraro (2011) retoman aspectos expresados por Freire en lo relacionado con:

Este repensar de la práctica educativa posibilita la reflexión sobre la práctica docente, que va más allá de preparar clases, obliga constantemente al profesor a pensar rectamente, y abarca también el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer cotidiano de enseñar-aprender. Configurando así el papel del profesor como una agente de transformación que contribuye positivamente a que el educando busque protagonizar su propia formación con el soporte necesario del educador. (p. 2)

²² Paradigma emergente surge a finales del siglo XIX y se extiende en las primeras cuatro décadas del siglo XXI, agenciado por los físicos cuánticos, para quienes el epicentro de nuestro existir es la vida misma; corriente donde confluye la teoría ecológica, la teoría de sistemas, la de los seres vivos, etc.; mostrándonos nuevos referentes para asumir la vida y nuestras sociedades.

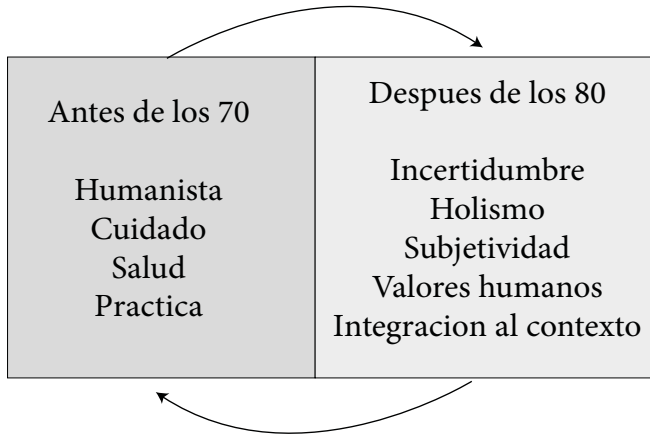


Figura 14. Perspectivas de enfermería

Fuente: elaboración propia con base en textos tomados del PEP.

Es innegable el compromiso de contribuir desde la enseñanza de lo disciplinar *el cuidado*, para forjar procesos de aprendizaje en lo formativo, cognitivo, relacional, valorativo, etc., de los y las aprendientes, a quienes se deben concebir en el espacio del encuentro educativo como los sujetos primordiales de cuidado en lo pedagógico y desde luego en la proyección a corto y mediano tiempo para desempeñarse como enfermera(o) cuidador(a) de personas. En tales sentidos, se vuelva a resignificar el PEP (2013), con relación a:

La enfermería se enfoca en el ser humano como una totalidad, y por ello se esfuerza por comprender los procesos y significados que tiene para él, la condición que está viviendo, de manera contextualizada. Los autores proponen que la práctica de enfermería debe favorecer la humanización de la atención y debe involucrar la comprensión de los significados que tienen las experiencias para las personas, la oportunidad de tomar sus propias decisiones, la calidad de vida, entendida como el valor y significado que las personas le atribuyen a sus vidas. (p. 20)



Figura 15. La convergencia de apuestas disciplinares: el cuidado (enfermería) y la pedagogía (educación) dan como resultado el cuidado en la pedagogía

Fuente: elaboración propia.

Es innegable que a finales del siglo XX y en las primeras dos décadas del siglo XXI, se teje un importante escenario de acercamiento de confluencia de significados por descubrir, de comprensiones por desatar y del reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en la enseñanza disciplinar del cuidado.

Se avizora el surgimiento del nuevo escenario: los procesos de enseñanza y aprendizajes del cuidado en el contexto de lo pedagógico, o de lo que hemos denominado la enseñanza disciplinar *cuidado en lo pedagógico*, posibilitando el surgimiento de la concepción emergente²³, el cual se configura desde las orientaciones del pensamiento complejo, creado por Edgar Morín quien es denominado el padre del mencionado pensamiento; en Latinoamérica el chileno, Vivanco, y la epistemóloga argentina, Denise Najmanovich (s. f.), quienes manifiestan acerca de la construcción o concepción de *emergencia*, como aquel dispositivo que permite el surgimiento de estructuras, patrones y propiedades nuevas y coherentes durante el proceso de auto organización en los sistemas complejos.

Así, se pueden derivar desde ahí varios derroteros que valen la pena plantearlos como unas ideas fuerza que nos acompañan de manera preliminar e intuitiva:

- Los seres (profesores-estudiantes), que concurren en el escenario del encuentro educativo son seres holísticos (físicos, energéticos, emocionales, mentales, espirituales), con cosmovisiones distintas, con antecedentes históricos sociales y familiares particulares, quienes están en el proceso de tejer su propia vida, asumiendo roles diferentes, con expectativas distintas, convergentes en el espacio de compartir (enseñar-aprender) acerca de los aspectos y enfoques del cuidado de personas, familias y comunidades.
- El encuentro educativo es concebido en el presente contexto como el primer escenario del cuidado, del cuidado en lo pedagógico y cuyo propósito es orientar el cuidado y sus acciones para y con agentes de salud, cuidadores de sí mismos en primera instancia, contribuyendo en sus procesos formativos y quienes se preparan para asumirse como próximos profesionales de enfermería para cuidar a otros.

²³ La concepción emergente, es propia del pensamiento complejo, su concepción ha evolucionado a través del tiempo, Goldstein (1999) antes de dar una definición, realiza una caracterización: “la emergencia no funciona tanto como explicación, es más bien un término descriptivo que señala los patrones, estructuras o propiedades que surgen a nivel macro”. A su juicio, la emergencia se refiere al “surgimiento de estructuras, patrones y propiedades nuevas y coherentes durante el proceso de autoorganización en los sistemas complejos.

- Los aprendientes como sujetos de cuidado son reconocidos desde sus historias de vida, procedentes de diversos espacios culturales, asumiendo el ciclo de vida propio e inmersos en los procesos de aprendizaje en su formación; siendo visualizados y comprendidos como sujetos que toman sus propias decisiones, que interactúan con otros con el entorno de manera recíproca e interpretan lo que están viviendo de manera significativa para su vida y proceso formativo.
- La enseñanza se ha de transformar en la mediación pedagógica, que es tal vez un concepto que ha de resignificarse en el campo de enfermería, para referirse a las tareas y compromisos del docente centradas en apostar a la contextualización y diseño de rutas integrales que promuevan los aprendizajes de manera significativa; se considera que los procesos de mediación pedagógica han de adquirir nuevos sentidos y significados.
- Uno de los aspectos fundamentales dentro del trabajo del docente en el escenario denominado de la enseñanza disciplinar del cuidado en la pedagogía, es promover un tipo de relaciones e interrelaciones centradas en lo ético, en lo valorativo: respeto, honestidad, compromiso, responsabilidad, en propiciar el cultivo y desarrollo de “esencias” superiores como: la gratitud, benevolencia, compasión, el derecho, el deber, el respeto, la legitimidad, etc.
- La interrelación entre docentes y estudiantes alrededor de las acciones pedagógicas para incorporar procesos propios de cuidarse (los aprendientes) y para cuidar a otros, requieren estar impregnadas de experiencias pedagógicas cotidianas de comprensión de roles diferentes, pero absolutamente complementarios e interdependientes, desde el escenario de lo humano, de la legitimidad, de dar sentido a lo que se hace, de compartir sentidos encontrados, de llenar de significado las diversas prácticas pedagógicas del cuidado en los diferentes espacios.
- Las didácticas requieren plantearse como diferentes expresiones, dispositivos, metodologías, que incentiven los sentidos, despierten las emociones (goce por el aprendizaje), promuevan el uso de la iniciativa, la creatividad, desplieguen la recursividad, movilicen concomitantemente los procesos de análisis, reflexión para alcanzar mayor comprensión de lo que se hace, siente y de lo que se piensa.
- Los procesos evaluativos tendrán que centrar su enfoque y accionar en procesos relacionados con los aprendizajes del conocimiento, valorativos, de las interrelaciones, de lo emotivo: de los sentidos y los significados; en equilibrio con los aprendizajes cognitivos.



Figura 16. Aprendientes en el encuentro pedagógico: el ser ético y político

Fuente: archivo propio.

Por lo anteriormente planteado el discurso pedagógico acompañante para la enseñanza disciplinar del cuidado tiene de manera indefectible la urgencia de delinear nuevos referentes o concepciones, enfoques y propuestas evaluativas para acompañar los aprendizajes de los aprendientes.

En las prácticas evaluativas de la asignatura del cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad emergen: el primer balance (primer parcial) el cual corresponde a los estudiantes conversar acerca de los aprendizajes distinguidos con relación a los primeros ejes. Aquí se logran reflexionar sobre los aspectos más relevantes comprendidos, lo que significa para ellos desde el punto de vista grupal e individual los nuevos conocimientos y su aplicación en su propio proceso formativo.

En el segundo parcial, los y las estudiantes desarrollan una serie de estrategias educativas alrededor de los estilos de vida saludable (ejercicio, alimentación, sueño y descanso, respiración y relajación, factores de riesgo: obesidad y sobrepeso, sedentarismo, alimentación no saludable, etc.).

El tercer parcial, está orientado a significar colectivamente los sentidos y significados obtenidos por las y los estudiantes en la práctica de cuidado con la familia; esta es una apuesta que va de lo individual a lo colectivo.

DESDE EL ENCUENTRO DE LA VIR Y MPSC

Es la intención plantear unas ideas más precisas alrededor de los referentes distinguidos en ambas corrientes de pensamiento (VIR y MPSC), en el contexto particular de la asignatura de Cuidado de enfermería al individuo,

familia y comunidad que puedan ayudar a construir nuevas ideas orientado-
ras; mediante la posibilidad de encontrar conexiones emergentes entre los
referentes de ambas corrientes de pensamiento:

Viion Integrativa Reciproca	Modelo Pedagógico Social Constructivista	Referentes para los procesos evaluativos
<p>Ser holístico (emocional, físico, espiritual,etc)</p> <p>Existen relaciones reciprocas entre la persona y el entorno.</p> <p>La experiencia humana son las significaciones para la persona en su concepcion de la salud</p>	<p>Ser histórico y social.</p> <p>El lenguaje y la cultura son referntes centrales para los aprendizajes.</p> <p>El aprendizaje movili- zado desde lo social: grupal a hacia lo individual</p>	<p>?</p>

Figura 17. Referentes conceptuales para los procesos evaluativos de la asignatura de Cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad

Fuente: elaboración propia

**REFERENTES DEL MODELO PEDAGÓGICO SOCIAL CONSTRUCTIVISTA
INCIDENTES EN LOS PROCESOS EVALUATIVOS**

La construcción de significados desde lo social

Tal vez uno de los referentes más significativos del MPSC, es el que se refiere a la construcción de los aprendizajes desde lo grupal. Lev Vigotsky hace énfasis respecto a cómo el factor social determina la construcción del conocimiento en la persona, así este factor incluye lo cultural, el lenguaje, los otros; aspectos que juegan un papel trascendental e iniciador desde lo externo (entorno) capaz de incidir en el componente psicológico (funciones y habilidades mentales) del individuo y de manera concomitante estas funciones inciden en la construcción interna de los procesos de aprendizaje, es decir la elaboración de los aprendizajes desde el interior de los participantes es generada y mediada de manera vital por los participantes sociales (los otros) y el entorno. Serrano y Parra (2011) plantean al respecto:

De esta manera el constructivismo socio-cultural propone a una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional. Este proceso de construcción presenta tres rasgos definitorios: la unidad de subjetividad–intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de relaciones asimétricas. La intersubjetividad, la compartición de códigos compartidos y la co-construcción con aceptación de la asimetría pueden lograrse porque, por medio de actividades simbólicas, los seres humanos tratan su entorno significativo como si fuera compartido. (p. 7)

Es decir, el aprendizaje se plantea según el MPSC, soportado en y desde el contexto de lo social dado en intercambios, interacciones, conversaciones, el compartir de saberes previos, experiencias, sentidos, en un espacio de intencionalidades en primer lugar con los otros aprendientes.

Con base a lo anterior se considera que este aspecto afecta a todos los componentes del modelo pedagógico entre ellos los procesos evaluativos. En tal sentido se cree que un requisito *sine qua non* de los procesos evaluativos requieren ser apreciados en el incorporar, en la comprensión y en el análisis de los logros alcanzado en los aprendizajes en pequeños grupos, en grupo y en el colectivo, abriéndose los diferentes espacios a resignificar los sentidos alcanzados desde el contexto de lo social.

El lenguaje y pensamiento

Al lenguaje desde el constructivismo social se le otorga un lugar importante y se le considera como el dispositivo central en el desarrollo intelectual y en los aprendizajes de las personas, teniendo en cuenta que las funciones fundamentales están en la formación de estructuras mentales (creación de conceptos), en la capacidad de abstracción, generalización y en la transmisión del saber. Vigotsky describe al lenguaje como el elemento crucial para promover y fortalecer el desarrollo cognoscitivo (el pensamiento, la lógica, del raciocinio, la diferenciación, las abstracciones, etc.); siendo en simultaneidad el principal medio o modo para expresar ideas, descubrir relaciones entre ellas, posibilitar el planteamiento de las dudas, las inconsistencias, los interrogantes y a su vez realizar la consolidación de los conceptos en la construcción del pensamiento. Es decir, Vigotsky plantea una correlación trascendente entre el pensamiento y el lenguaje. Orrú hace alusión a la relación entre el pensamiento y el lenguaje, mencionado que Vigotsky destaca la relación que existe entre el pensamiento y la palabra:

La relación entre el pensamiento y la palabra no es una cosa sino un proceso, un movimiento continuo de ida y vuelta entre el pensamiento y la palabra y viceversa. Durante este proceso, la relación entre el pensamiento y la palabra pasa a través de cambios que, en sí mismos, pueden ser considerados un movimiento en sentido funcional. El pensamiento no es simplemente expresado por palabras, mas es a través de ellas que pasa a existir. El pensamiento pasa por varias transformaciones hasta convertirse en habla. No es solo su expresión lo que encuentra en el discurso, más encuentra su realidad y su forma. (Orrú, 2012, p. 344)

También el libro de Morín (2003) retoma lo aludido por Vigotsky: “El pensamiento y la palabra no están cortados por el mismo patrón. En cierto sentido existen más diferencias que semejanzas entre ellos. El habla es un lenguaje para el pensamiento, no un lenguaje del pensamiento” (p. 42).

Para el presente contexto si el lenguaje y el pensamiento conforman un bucle, en donde ambos se realimentan y llegan a constituirse en ciertos y diversos momentos como uno solo donde el uno expresa al otro en coexistencia y donde el lenguaje (sus diferentes expresiones: verbales, no verbales), van más allá de ser un conjunto de signos y símbolos para describir unos objetos o circunstancias de las realidades; así el lenguaje es una excelente posibilidad humana de dar sentido a lo que hacemos, de construir los referentes para interpretar la realidad y también para brindarle nuevos sentidos y significado a lo que se desea alcanzar o construir mediante la movilización desde lo social a la dimensión inter e intrasubjetiva de los aprendientes, así, se considera que desde esa perspectiva tendrá un lugar privilegiado en nuestras propuestas evaluativas.

El ser sujeto histórico y social

La persona como sujeto individual e histórica es acogida en el MPSC con la posibilidad de detonar los procesos de aprendizaje desde la interacción con la otredad y con el grupo. Vigotsky, también plantea que el ser histórico social es quien se va configurando en su evolución, señala que la construcción de sus mundos se da mayormente y en primera instancia desde lo social cultural tejiendo su historia de lo interpersonal a la intrapersonal. Orrú (2012) describe que Vigotsky:

Hace más de 50 años, declaró que el desarrollo cultural del niño se da primeramente en el plano social y después a nivel individual, en el interior del propio niño. Explica así esta génesis: Primero el individuo realiza las acciones exteriores, que serán interpretados por los que le rodean, de acuerdo con

los significados culturalmente establecidos. A partir de esta interpretación es que le será posible al individuo atribuir significado a sus acciones individuales y desarrollar sus propios procesos internos psicológicos, que pueden ser interpretados por el mismo partiendo de los mecanismos establecidos por el grupo y comprendido a través de los códigos culturales compartidos por los miembros de este grupo. (p. 338)

Siendo concebidos como seres que trascienden la dimensión biológica hacia seres sociales y culturales, escenarios de los cuales emergemos y en los cuales nos reconstituimos como seres vivos entretejiendo desde, para, con, hacia la historia social y personal de la cual se va apropiando la persona creando conciencia, teniendo al lenguaje como mediador de todas las relaciones.

Interesa, para el contexto de las ideas que se están presentando, aludir a lo que expresa Vigotsky (2000, p. 485, citado por Orrú, 2012, p. 345) para dar una mayor comprensión respecto del sujeto histórico que evoluciona, el cual configura su conciencia a través del lenguaje, puesto que este juega un rol fundamental en su construcción y evolución; a la conciencia le corresponde entonces delinear, configurar, consolidar y expresar el pensamiento, de ahí que las palabras cobran significados para la persona, constituyéndose en la primera fuente de la formación intersubjetiva para crear la conciencia, así el pensamiento y el lenguaje son la llave para la construcción de la naturaleza de la conciencia humana.

Concepto que también es expresado por el francés, Edgar Morín (2003), quien denomina al ejercicio cotidiano asumido por el cerebro en su posibilidad de crear pensamientos, sentimientos y emociones, al espacio que le corresponde a la mente o a la conciencia. El darnos cuenta que al asumir un proceso reflexivo la mente (conciencia) sobre sí misma, y respecto a las diferentes circunstancias internas o externas puestas en el mundo de la cultura, se promueve y crea el espacio de la consideración, de la deliberación y de la reflexión del pensamiento sobre sí mismo, sobre su contexto dando lugar al surgimiento de la *consciencia*.

Morín (2003) ha llamado a la consciencia como aquella presencia de un ser más profundo en cada persona, capaz de deliberar, entender y comprender, reflexionar las diversas lógicas y las dialógicas de ella misma como mente o pensamiento, movilizándose entre lo racional y lo empírico, entre lo racional y lo mítico, lo preciso y lo difuminado, la certidumbre y la incertidumbre, los fines y los medios, nuestras certezas versus nuestros miedos y temores.

La coexistencia de mundos en los cuales se transita en la dimensión externa e interior; fluye en un ir y devenir donde emerge la *consciencia* como el producto supremo de la mente humana, rodeada de pensamientos, de la inteligencia, de los referentes particulares que van surgiendo en su propio proceso de auto organización de cada ser humano como la más rica expresión de su propio proceso (Morín), quien también plantea de manera específica que:

La consciencia puede intervenir en el curso mismo del conocimiento, del pensamiento o de la acción y constituir los momentos reflexivos del conocimiento, de la acción, del pensamiento: de este modo, el pensamiento puede pensarse al hacerse, podemos sin cesar poner nuestra mente en la órbita del metapunto de vista consciente, y después hacerla volver al punto de vista piloto, modificando de este modo el conocimiento, el pensamiento, la acción en virtud de la toma de consciencia, La consciencia no solo permite la reflexión de la mente sobre todas las cosas y la vigilancia crítica, sino también la meditación.

En el contexto particular de la presente reflexión desde el contexto del territorio particular de la asignatura ya mencionada y de la enseñanza del cuidado en el escenario pedagógico, se considera que en el marco de los procesos evaluativos estos tienen que enriquecerse con el diseño y aplicación de diferentes estrategias que pongan en juego desde lo social (grupal), hacia lo interpersonal, el evidenciar los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes desde niveles de deliberación, reflexión, de análisis, de distinción de movilizaciones, de sentidos y significados que generen en ellos y ellas los aprendizajes.

Así pues se requiere poner en escena diversas estrategias evaluativas que permitan hacer realidades estas conexiones entre el ser social-individual, el pensamiento y el lenguaje y el cultivar hacia el trascender de la conciencia a la consciencia, frente al conocimiento frente a los aprendizajes que se promueven en el encuentro pedagógico, fomentando el discernir, el deliberar, el contrastar y reflexionar con relación a distintos aspectos que son propuestos en los encuentros educativos, posibilitándose así el descubrimiento de las rutas de aprendizaje de los agentes cuidadores. Al respecto Morín (2003) plantea:

Ella desde su complejidad, que a la vez es objetiva y siempre objetivante, interior a sí y distante de sí, extraña e íntima, periférica y central, epifenómica y esencial, necesaria y amenazada. La consciencia emerge siempre en interdependencias. El pensamiento pone en actividad a la inteligencia y se aclara a sí misma por la reflexividad (consciencia). (p. 126)

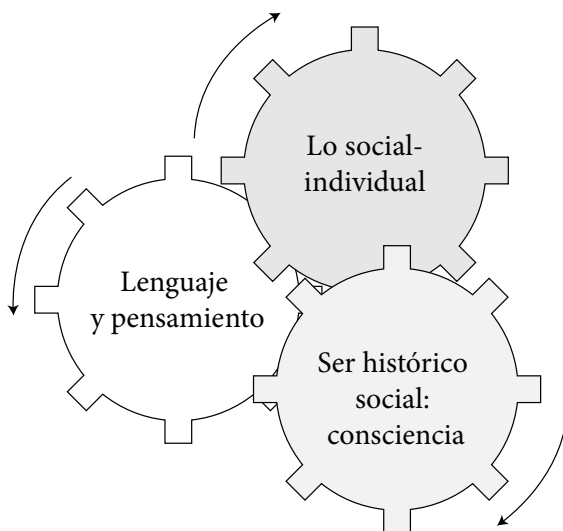


Figura 18. Referentes centrales desde el MPSC: para los procesos evaluativos

Fuente: elaboración propia.

REFERENTES A DE LA VISIÓN INTEGRATIVA RECÍPROCA INCIDENTES EN LOS PROCESOS EVALUATIVOS

La visión integrativa recíproca como paradigma que plantea enfermería para interpretar y relacionarse con el mundo, presenta varios referentes que valen la pena ser traídos a la presente reflexión: la persona holística.

El ser holístico

La visión integrativa recíproca, nos habla de seres holísticos (aprendientes, profesores, usuarios de los servicios de salud, familias, etc.), quienes son concebidos desde diferentes dimensiones como seres espirituales, emocionales, energéticos, biológicos, sociales, siendo unitarios y multiversos, quienes hacen parte del contexto socio-cultural de donde proceden o del mundo que los rodea; seres holísticos que asumen sus experiencias y vivencias con relación a la vida misma a su ciclo de vida, con expectativas, esperanzas, miedos, temores, sueños, siendo constructores de su propio mundo interior, reflejado en sus desempeños operacionales como aprendientes del proceso de la vida. La enfermera Jaqueline Fawcett (2000) nos expresa:

El ser humano es holístico; las partes se consideran solamente en el contexto del todo. La metáfora es el ser humano holístico, interactuante, que se ve como una entidad integrada, organizada y no reducible a partes discretas.

Aun cuando las partes se reconocen, solamente tienen significado dentro del contexto de la persona total. (p. 20)

Una de las ideas fuerza centrales en el presente texto es ubicar al primer sujeto del cuidado en el escenario de lo pedagógico, lo constituyen los y las estudiantes, quienes son los sujetos centrales en la provisión y enseñanza del *cuidado*; al reconocerlos como seres holísticos mediante el compartir de sus historias de vida particulares, sus arraigos culturales desde la procedencia de las diferentes regiones del país, del reflexionar a través de la pregunta ¿Quién eres tú?, el legado ancestral procedente de las tradiciones de su familia, el reconocimiento de circunstancias de los procesos de ciclo de vida como sujetos aprendientes de la vida misma en primer lugar e inmersos en la esfera de lo educativo abordando y discerniendo acerca de los conocimientos disciplinares a los que se ven abocados en el escenario del encuentro pedagógico y con los cuales debe interactuar, reflexionar y formarse.

Ese cuidado al cual enfermería apuesta como epicentro disciplinar, no puede solo ser pensado en términos únicamente de los usuarios de los servicios de salud o las personas y familias a quienes se les brindan acciones de cuidado en diferentes escenarios, sino que nos invita a pensar de manera preponderante en ese sujeto como primer beneficiario de las acciones de *cuidado desde lo pedagógico*, que se forma desde lo social a lo particular y viceversa, el o la estudiante asumiéndose como agente cuidador de sí mismo y de su entorno.

Ese cuidado en lo pedagógico desafía los esquemas reinantes de las “clases”, para considerar que el encuentro educativo ha de ser concebido como una experiencia para los aprendientes (seres holísticos), llena de sentidos en una experiencia significativa capaz de generar movilizaciones específicas en los aprendientes: conciencia.

La enfermera Margaret Newman creadora, en 1991, del modelo de salud basada en la conciencia, considera dos aspectos centrales para la presente disertación: una es su concepción de la salud y la otra acerca de la evolución de la conciencia. La salud la considera como un proceso que se extiende a lo largo de la vida de la persona y en ella se incluye: su proceso de ciclo vital, sus potencialidades, sus riesgos, la enfermedad y sus proyecciones, destacando que en esos distintos momentos vitales la persona asume de manera inherente la experiencia humana, la cual corresponde a la percepción que él individuo lee del momento que está viviendo.

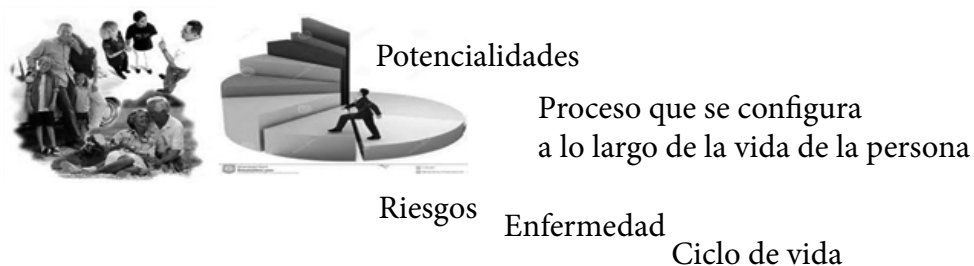


Figura 19. Concepción de la salud según Margarte Newman

Fuente: elaboración propia.

Con relación a la conciencia, Newman, manifiesta que cuando la enfermería considera al ser humano como unidad (holístico), la experiencia humana, se centra en los sucesos cotidianos es decir en su esencia indicando la característica de intencionalidad de la conciencia que permite acercarse al mundo de la vida, de la intersubjetividad o de las experiencias individuales tal como son las interpretaciones, los juicios sobre las mismas; manifestando que la conciencia es la capacidad que tiene el sistema para tener interacción con su entorno. Es decir, el ser holístico que subyace en cada sujeto presente en el encuentro educativo genera una experiencia humana escenario prodigo para el acendramiento de la conciencia

El entorno

La visión integrativa recíproca, plantea, que la realidad es multidimensional, dependiente del contexto, y es relativa. Se tienen en cuenta múltiples dimensiones de la experiencia, el contexto de la interacción persona-ambiente es considerado una unidad vital, es decir devela la necesidad de eliminar ese referente que coloca afuera de las personas el entorno, considerando que este nos rodea, pero que estamos inmersos en él, o sea que hacemos parte del mismo. Desde esta perspectiva la persona se incluye como parte del espacio del entorno, el cual se delinea en lo interno y lo externo: lo físico, lo social y lo socio político del cual se parte y en los cuales se está inmerso.

El PEP (2013) enfatiza en la interrelación: persona-ambiente o entorno, este último se concibe desde diferentes dimensiones: lo físico, lo familiar, lo social y lo cultural, como lo expresa:

El concepto de ambiente (contexto), incluye el espacio físico donde se encuentra la persona, la familia, las personas significativas, los profesionales de la salud y el contexto socio político, más las experiencias culturales del

ser humano. La percepción que tiene la persona del ambiente está íntimamente relacionada con sus experiencias pasadas, por ello cada persona lo percibe de una manera diferente. [...] Desde la perspectiva humanística, el ambiente no se limita al contexto que rodea a las personas, incluye también las condiciones y circunstancias que están en la persona y que determinan la interpretación que hace de la realidad. (p. 22)

Como seres humanos particulares y específicos producto de nuestras historias de vida, de creencias, tradiciones, costumbres, prácticas de procedencia desde lo social, todo ello constituye el acervo personal, grupal y colectivo donde lo cultural juega un papel clave, posibilitando el desarrollo de dispositivos (referentes internos y externos), que son configurados y leídos por la persona e interpretados desde sus propios constructos (PEP, 2013, p. 33), dando origen a las diversas interpretaciones o cosmovisiones, como insumo central de la configuración de los pensamientos, las actitudes (maneras de ver) y comportamientos que evidencian la forma como interpreta y actúa la persona en las distintas circunstancias; aspectos que contribuyen a hacernos únicos e irrepetibles, permitiendo que las personas se configuren desde sus propias realidades y desde su subjetividad.

El espacio físico: donde se encuentra las personas en el contexto de la visión integrativa recíproca y para el caso específico de la asignatura de Cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad, lo constituyen los distintos escenarios pedagógicos donde se realizan los encuentros: el salón de clase, el laboratorio, el spa natural, la casa de yoga, el centro deportivo universitario, la caseta comunal, el parque, la vivienda y el hogar del estudiante, etc. Los y las estudiantes inmersos en el ámbito académico y social que los rodea, es decir, los aprendientes son parte del entorno y conforman con él una unidad viviente indisoluble donde se posibilitan los diferentes aprendizajes. Al respecto Assmann (2002) describe:

las personas junto a su entorno consolidan una unidad, formando un solo sistema, dimensionándose el individuo como sujeto cognoscente y protagonista activo de la construcción o distinción de los distintos sentidos que logre captar y vivenciar a partir de sus interrelaciones biunívocas con el entorno incidiendo así en la construcción de sus múltiples realidades. (p. 36)

El espacio social: el componente social o de interrelación de los aprendientes tiene varios escenarios claves como el aula de clase, el desarrollo de prácticas del cuidado con la propia familia de los agentes cuidadores, la interrelación con los líderes comunales, con las familias asignadas a la

práctica, el contexto de las zonas seleccionadas para el trabajo práctico (comunidades 18, 20 y zona rural); espacios que favorecen las relaciones, las conversaciones e interacciones con los otros, donde los diferentes actores mediante el reconocimiento de sus experiencias, sentires, apreciaciones y cosmovisiones comparten e intercambian en los ambientes escenarios en donde interactúan.



Figura 20. Estudiantes en el compartir del encuentro pedagógico

Fuente: archivo propio.

Son los encuentros pedagógicos desarrollados en los distintos escenarios ya mencionados los que le permiten a los aprendientes ir afinando la lectura de las realidades que percibe junto con los elementos que son conversados y deliberados a través del trabajo grupal individual y colectivo, orientados alrededor de núcleos temáticos o centrales de la asignatura, los cuales pueden activar procesos de autonomía, cambio o transformación en la perspectiva grupal e individual; la toma de posturas o posiciones frente a las realidades.

Se considera que también en el entorno de lo social es el campo propicio para el desarrollo de los diferentes procesos de aprendizaje, de la búsqueda y apertura a nuevos saberes, sentidos y significados, considerando que los mismos tienen lugar en contextos significativos con los otros de preferencia cuando el conocimiento agenciado cobra sentido para ser aplicado a una realidad próxima.

Lo cultural

Se reconoce que lo cultural es uno de los integrantes claves del contexto social, hace parte de lo contextual, sin embargo, para la presente disertación se considera importante darle un espacio de reflexión específico, debido al

peso que él tiene tanto en el modelo pedagógico social constructivista como para la visión de enfermería integrativa de reciprocidad acompañante. En el contexto de la visión integrativa recíproca, es fundamental destacar lo cultural, aunque en su concepción inicial no profundiza acerca de ello, algunas teóricas de enfermería sí lo han profundizado, como es el caso de Madeleine Leininger, quien plantea su teoría de *enfermería transcultural*, presentada así por Raile:

Leininger (1991, 1995) predijo que con el tiempo habría una enfermería que reflejaría la práctica de la enfermería definida y basada en la cultura y que sería específica para guiar los cuidados dirigidos a individuos, familias, grupos e instituciones. Ella sostuvo que, puesto que los conocimientos de los cuidados y la cultura son los medios más amplios y más integrales para conceptualizar y entender a las personas, son esenciales e imprescindibles para la formación y la práctica de la enfermería. (p. 342)

Leininger, entonces, da énfasis a lo cultural como el fenómeno que representa los modelos de vida de las personas (arraigos y creencias, esquemas de vida), los valores y estimativos considerados frente a la salud, a la vida cotidiana, a las posturas que asumen y que a su vez inciden en las diferentes decisiones que toman; considerando este como el principal fenómeno a abordar en el cuidado para las enfermeras.

En el marco de lo contextual a lo particular, en la asignatura en mención, vale la pena destacar que, el componente de lo cultural se considera como un eje que ha de ganar mayor preponderancia en los aspectos orientadores de la asignatura, pero que al asumir de manera consciente el reto de ser sujetos implicados en nuestra propia realidad conlleva al reconocimiento de la presencia de los diferentes sistemas culturales (creencias, costumbres, tradiciones, mitos, tabúes y otros dispositivos) presentes en los sujetos (aprendientes, docentes, familias, personas a quien cuidar, etc.), referentes que pueden proveer pautas orientadoras para acercarse a leer, entender y comprender en primer lugar las realidades de otros, la cosmovisión y modos de actuar frente a la vida y al cuidado de la salud de las personas; aspectos que deben de tomar mayor fuerza en el presente territorio pero que ha de ser un elemento transversal en la nueva apuesta curricular de Enfermería.

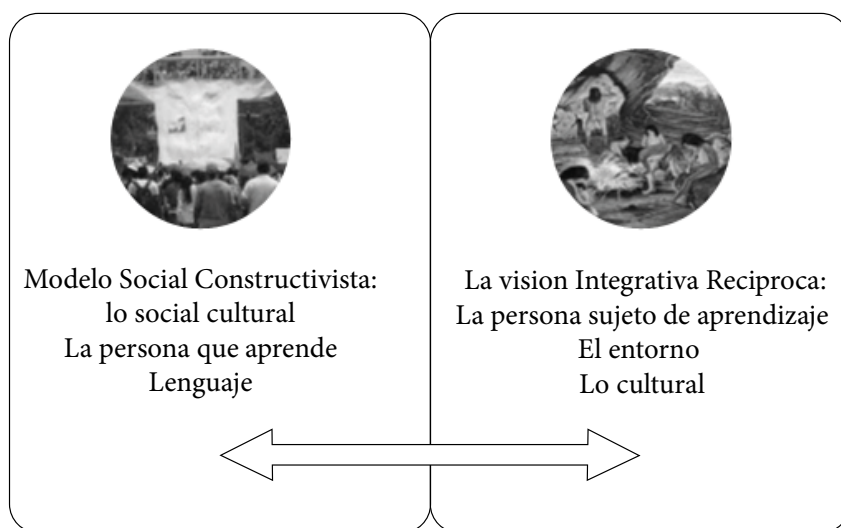


Figura 21. Referentes centrales del modelo pedagógico social constructivista y de la visión integrativa recíproca

Fuente: elaboración propia.

Los referentes distinguidos que se desprenden de cada uno de los anteriores corrientes de pensamiento, se constituyen en una oportunidad de oro para delinear replantear y redimensionar la fundamentación y las estrategias de evaluación en la asignatura de Cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad.

NUEVAS ECOLOGÍAS PARA LOS PROCESOS EVALUATIVOS EN EL TERRITORIO

Desde la influencia de las ideas fuerzas o referentes centrales de las dos corrientes de pensamiento en interface (MPSC y VIR), y otros conceptos que se van distinguiendo en el escenario de la evaluación de los aprendizajes en el componente teórico-práctico del territorio surgen otros referentes desde lo emergente, cuya concepción obedece a las ciencias de la complejidad (Najmanovich, s. f.), como un aspecto importante de la dinámica vincular, no solo porque genera algo nuevo, sino porque reconfigura lo existente en tanto modifica la trama, aspecto distinguido en el Diplomado Virtual de Complejidad (2013) orientado por Najmanovich, posibilitando desde el referente el comprender las nuevas ecologías o nuevos sentidos a la evaluación desde el desafío territorial.

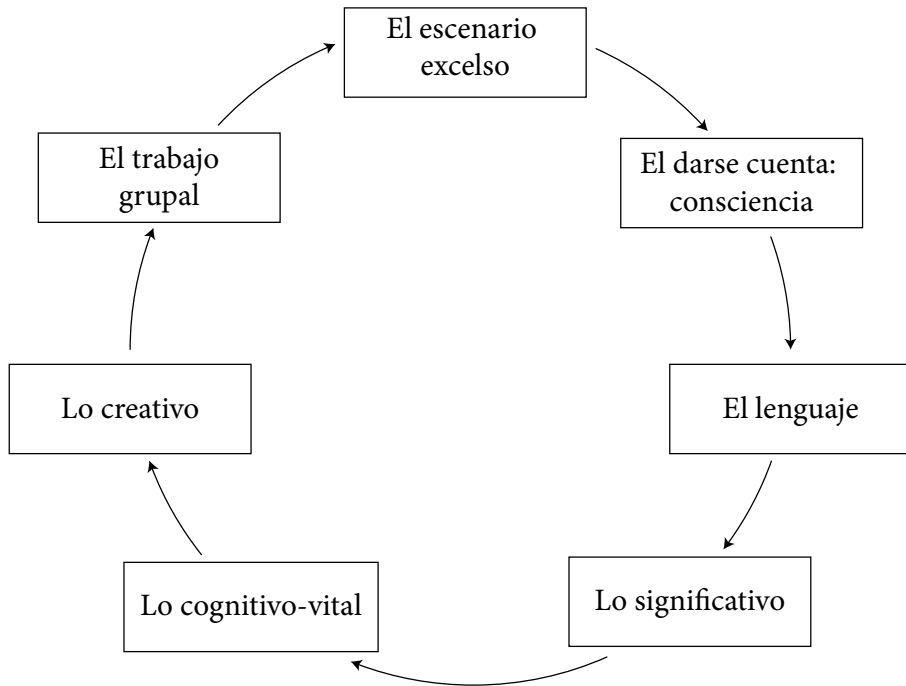


Figura 22. Nuevas ecologías de los procesos evaluativos en el territorio de la asignatura

Fuente: elaboración propia.

El escenario excelso (el encuentro pedagógico): para la enfermera Margaret Newman la experiencia humana en torno a la salud, le permite a las personas traer a la situación particular que viven su historia (antecedentes), las experiencias de vida previas, creencias, costumbres, modos de ver las circunstancias, experiencias vividas en su autobiografía, etc. En el modelo pedagógico social constructivista se asume que los estudiantes como sujetos sociales en escenarios de aprendizajes traen todo su acervo histórico al encuentro educativo donde salen a relucir, por una parte, sus constructos de vida (creencias, valores, paradigmas y modos de ver la realidad, etc.), junto a su pensar, sentir y actuar respecto a una temática o área del conocimiento singular, sus carencias de información, las expectativas de aprendizaje, sus actitudes, sentidos, experiencias y saberes previos; y es ahí, en el escenario convergente de lo pedagógico, donde el encuentro educativo es una experiencia que se vive según la percepción de cada aprendiente, se torna en una oportunidad para la exploración del potencial de los sujetos aprendientes, de promover lo relacional con la otredad; cada encuentro ha de ser mirado.

En el presente escenario, que se ha denominado excelso, están convocados estudiantes y docentes; donde, por un lado se encuentra lo humano, desde su identidad (unitario y diverso), en su complejidad, y por otra parte están los desafíos que traen consigo los aprendizajes, estos están mediados por lo cognitivo, afectivo, relacional, valorativo, lo ético, el descubrir, la legitimidad, el mundo personal versus el mundo grupal y colectivo, incluyendo lo natural y lo cultural. Lo anterior permite derivar conceptos centrales orientadores del escenario excelso que se ha planteado como concepto emergente, pues a la enseñanza del cuidado en lo pedagógico, permite inferir que la experiencia humana asumida en los encuentros pedagógicos particulares (teórico-prácticos), toca más allá de la fibra de lo cognitivo (la información *per se*, el contrastar, el discernir, el seleccionar, etc.), trasladándose a otros espacios claves del encuentro en las dimensiones de los aprendientes como son: el de los afectos, lo ético, los valores, lo relacional, lo espiritual, etc.; todo ello aglutina distintos referentes que se intercambian van y vienen con los saberes previos generando cambios: abstracciones, generalizaciones, acomodaciones, disertaciones, confrontaciones, dudas, permitiendo la movilización del pensamiento, de los esquemas mentales, de las emociones, de los sentidos y de los significados; aspectos que requieren ser visibilizados, escuchados y redimensionados a la luz de las distintas estrategias planteadas para conversar, monitorear y consolidar los procesos educativos con énfasis en las pautas evaluativas de los aprendizajes en el territorio de la asignatura, las cuales deberán acoger las anteriores premisas para que, realmente, el escenario del encuentro de sujetos históricos desafiados por la aventura de los aprendizajes, sea comprendido como ese espacio de excelencia o escenario inminente insigne.

El despertar de la conciencia-consciencia (el darse cuenta): el transitar de la conciencia a la consciencia se concibe como un estadio respecto a las propias vidas de los aprendientes, las cuales transcurren en un flujo de intencionalidades en sus experiencias cotidianas, lo que no podría verse de una manera simplista como la aproximación a un espacio para que la mente subjetiva (pensamiento) empiece a reflexionar sobre algo que le interesa e inicie sus procesos de cambio, va más allá hacia y en la posibilidad de entender la intersubjetividad (el mundo interior) en el cual se está inmerso y se está presente de manera dialógica en la naturaleza objetiva y subjetiva de nuestra unidad-diversidad, unicidad y multiversidad.

Así, se quiere enfatizar respecto del camino del *despertar de la consciencia* denominado también como el camino de la iluminación como lo manifiesta Eckhart Tolle (2000):

El pensamiento y la conciencia no son sinónimos. El pensamiento es solo un pequeño aspecto de la conciencia [...]. La iluminación significa elevarse por encima del pensamiento, no caer a un nivel inferior del pensamiento el de elevarse por encima del pensamiento [...]. En el estado iluminado, usted todavía utiliza su mente pensante cuando la necesita, pero en una forma más enfocada y efectiva que antes: la usa sobre todo con fines prácticos, pero está libre de del dialogo interno involuntario y hay una quietud interior. (p. 14)

<p>Newman</p> <p>La salud es un valor que lleva inherente una experiencia vivida, según la percepción de cada persona.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona la experiencia vivida con relación al bienestar y a la realización del potencial de creación de la persona misma. • La experiencia se centra en los sucesos cotidianos, es decir en su esencia, indicando la característica de intencionalidad de la conciencia, que permite acercarse al mundo de la vida, de la intersubjetividad 	<p>La perspectiva de la autora de el texto:</p> <p>El encuentro educativo es una experiencia vivida segun la percepcion de cada aprendiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es una oportunidad para la exploración del potencial de los sujetos aprendientes y de distinguir las diferentes relaciones que se construyen • Los aprendizajes estan mediados por lo cognitivo, afectivo, relacional, valorativo, lo etico, etc; promoviendo la toma de conciencia hacia la consciencia en un mundo que va de lo social a personal a lo colectivo y visceversa.
---	--

Figura 23. contrastación de la experiencia humana de la salud versus la experiencia pedagógica

Fuente: elaboración propia.

Por lo anterior y desde el contexto que acompaña la presente reflexión respecto de la importancia orientar el desarrollo de los procesos evaluativos para que vayan más allá de lo cognitivo hacia el promover y el fortalecimiento de la conciencia permeada por las emociones que acompañan a los aprendientes mediante la conexión con el mundo interior (pensamientos, lenguajes, sentimientos, estados emocionales) frente al nuevo conocimiento, recreado desde la interacción con los otros. Esto posibilita que las propuestas evaluativas de los aprendizajes se disparen desde lo social, lo cultural, lo individual, facilitando el “darse cuenta” de la realidad primaria del mundo interior de los aprendientes.

Así, el camino de la consciencia permite ganar el espacio de la propia identidad, el trascenderla con relación al tiempo y a las formas, es el reconocimiento del estado interior, de la aceptación del propósito de nuestra vida, de vivir el ahora (no atados al pasado ni al futuro), solo el comprender que todo está en el presente, que todo está vivo, que los diferentes estadios de la conciencia se dan de manera gradual a través de la vivencia, de la experiencia, de la reflexión y del comprender. Se cree firmemente respecto a que los procesos evaluativos tendrán que ver con el “darse cuenta”, del estadio de la conciencia a la consciencia que ha de insinuar y despertar en los aprendientes procesos deliberativos y reflexivos respecto a su vida y al camino que optó de formación.

Las conversaciones: según lo refiere Orrú (2012), Vigotsky plantea el papel central del lenguaje en la construcción y su incidencia en la formación de la conciencia, considerándolo como un instrumento de la misma a la cual le corresponde entonces delinear, configurar, consolidar y expresar el pensamiento donde las palabras cobran significados para la persona; se constituye en la primera fuente de la formación intersubjetiva para crear la conciencia, así el pensamiento y el lenguaje son la llave para la construcción de la naturaleza de la conciencia humana. Al adherirnos el anterior planteamiento en el territorio de la asignatura de “Cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad” no nos cabe duda alguna sobre el papel del lenguaje como generador de varias dimensiones en lo individual y en lo colectivo, desde lo colectivo permite la expresión de pensamientos, ideas, emociones, sentidos y significados alcanzados por las personas al asumir las diferentes circunstancias que le posibilita la cotidianidad los escenarios de lo pedagógico y la relación permanente con el entorno.

Así el lenguaje humano es prodigo para informar, para ser expresivo, para relatar hechos, para expresar lo poético y diversas construcciones lingüísticas (paradojas, símiles, metáforas, etc.); estas expresiones se consideran no pueden quedar subsumidas a una sola expresión (lo escrito o lo oral) durante los procesos pedagógicos y los evaluativos están incluidos ahí.

El lenguaje unido al pensamiento está al servicio del desarrollo cognitivo de la persona, de su capacidad mental de reconocer, identificar, diferenciar, abstraer, conectar con los diversos procesos que el entorno provea para ella. Para el caso de los procesos evaluativos en el territorio en mención toman fuerza o una importante dimensión el lenguaje verbal (habla y escritura, el dialogo, el internet, etc.), el lenguaje no verbal (como imágenes, diseños, dibujos, símbolos, música, gestos, tono de voz) y el lenguaje mixto (el uso del lenguaje verbal y no verbal, al mismo tiempo), cuando los jóvenes presentan sus reflexiones escritas respecto al sentido y significado de algunos

ejes de la asignatura compartiéndolas a su vez a través de distintas expresiones con el colectivo de compañeros, donde el lenguaje corporal juega un papel central en la transmisión de mensajes e intenciones.

Lo significativo: a lo largo de las diferentes reflexiones planteadas en el presente texto, se ha insistido respecto de los sentidos y significados, otorgando un rol preponderante al papel que juegan los sentimientos y las emociones, el interés y la motivación como elementos preparatorios y mediadores en el terreno de los aprendizajes en el orden de lo cognitivo, lo valorativo y lo relacional. Se está a favor de lo afectivo como el prelude de los aprendizajes y como el espacio donde las personas se apropian del conocimiento, se despiertan significados y se movilizan sentires. Así se permite distinguir, entender, comprender conceptos, promover o adquirir hábitos, ganar destrezas o habilidades, desarrollar o incentivar actitudes y formas de relacionamiento, como resultado de observar circunstancias, recibir y reflexionar acerca de una información, de simular, experimentar y reflexionar acerca de la nueva información o de las nuevas posibilidades de asumir el cuidado en la práctica del cuidado de manera cotidiana.



Figura 24. El componente emocional prelude de los aprendizajes

Fuente: elaboración propia.

Los aprendizajes precedidos por y desde la esfera de lo emocional (deseo, ganas, la motivación por aprender), genera o promuévela creación de símbolos, sentidos o significados, conexiones cerebrales, posibilitando a la

persona leer, contrastar e interpretar en función de su saber previo (aprendizaje significativo de Ausubel) y de la posibilidad de promover nuevos conocimientos. Es importante detenernos en el contexto de lo evaluativo y de los aprendizajes para repensar acerca de los signos, símbolos y los significados en los procesos de aprendizaje (Orrú, 2012, p. 345).

En ese proceso de discurso interior, el sentido de la palabra supera al significado de la propia palabra. Es importante destacar que, según Vigotsky, existe una diferencia entre el significado y el sentido. Citando a Pino (2000):

Para él, el sentido es la suma de los eventos psicológicos que la palabra evoca en la conciencia. Es un todo fluido y dinámico, con zonas variables de estabilidad, una de estas zonas, la más estable y precisa, es el significado. Ésta es una construcción social de origen convencional (o socio-histórica) y su naturaleza es relativamente estable. Los cambios del sentido no afectan la estabilidad del significado. Según Vigotsky, las palabras adquieren su sentido en el contexto del discurso. El cambio de contexto implica, por lo tanto, en cambio de sentido. (p. 39)

Se considera entonces relevante el aporte que con relación a los sentidos y significados que el lenguaje genera en la persona y desde ahí es necesario redimensionar la importancia en las nuevas ecologías de los procesos de evaluación. Respecto al explorar y poner en evidencia los sentidos y formas de entender el conocimiento en sí, las maneras de comprender como se ejecutan ciertas acciones y los significados ganados o adquiridos por los y las estudiantes en sus procesos de aprendizaje propios desde lo formativo como seres humanos y agentes cuidadores de la salud, ponen de presente en la actual disertación la necesidad de explorar e identificar los sentidos y significados los cuales han de posibilitar diferentes formas para sacar a flote o evidenciar las distinciones, el racionamiento sobre situaciones específicas, las nuevas comprensiones significativas, las emociones suscitadas, privilegiando así el uso y manifestación de ambos campos de los hemisferios cerebrales en el contexto y concepción del conocimiento integral y de los sentidos y significados que logre despertar.

Con relación a lo anterior el sentido se vincula con el entendimiento o las razones conducentes a la forma de entender el conocimiento con que se ejecutan ciertas acciones, por ello y según lo referido por Orrú (2012), el sentido abarca los eventos psicológicos que la persona evoca en su conciencia, mientras que los significados están impregnados del componente subjetivo o connotación y depende de cada persona e incluso de un grupo,

quienes le dan un valor mental o emotivo al significado de algo o de alguna circunstancia.

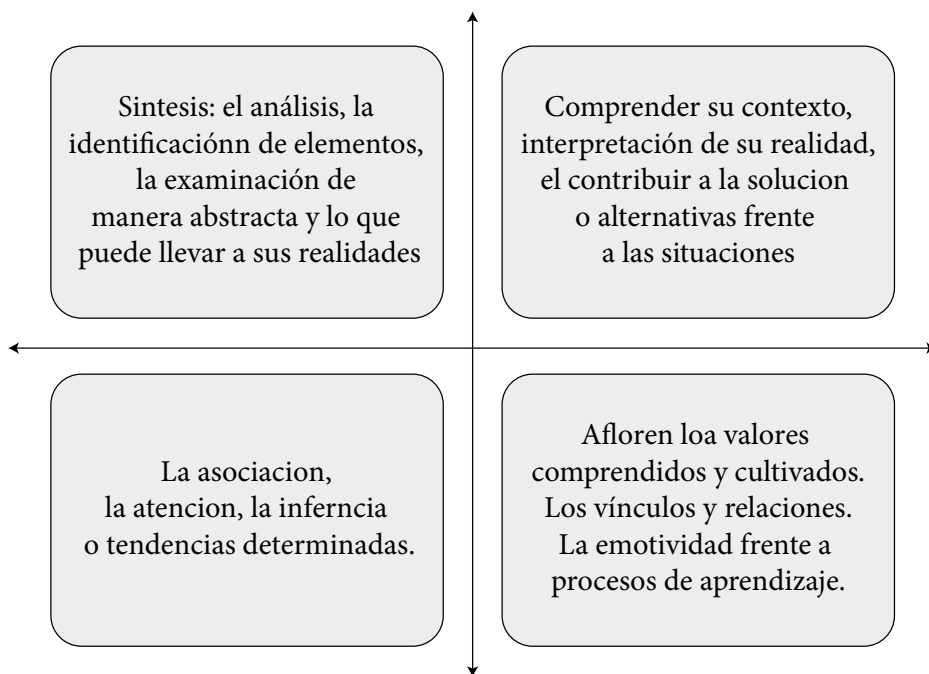


Figura 25. Aspectos de los procesos evaluativos a evidenciar

Fuente: elaboración propia.

Lo creativo: se considera que los procesos evaluativos en el escenario de la enseñanza del cuidado en el contexto de la pedagogía, deben promover y consolidar propuestas y estrategias evaluativas donde se pongan en juego la posibilidad de crear desde el potencial innovador de los y las estudiantes para evidenciar sus aprendizajes mediante diferentes apuestas que han de conllevar a reflexionar sobre lo distinguido y lo comprendido a realizar balance acerca de sus logros o aprendizajes individuales y colectivos y también requiere el imaginar, crear, expresar, el inventar o poner a prueba toda la capacidad de invención y recursiva para expresar los diferentes sentidos y significados despertados en los aprendizajes y en otras movilizaciones generadas en el terreno de los aprendizajes.

Los elementos creativos que acompañen a los procesos evaluativos en las nuevas ecologías se consideran en el presente contexto como elementos claves y acompañantes en el desarrollo de nuevas apuestas. Se parte del supuesto respecto a que lo creativo logra promover la libertad, el dejar fluir,

el hacer sinergia mediante los aportes individuales hacia lo colectivo y de lo colectivo a lo individual, que a su vez promocionan y fomentan diversos aprendizajes (cognitivo, valorativo, ético o relacional, emocional, etc.), los cuales son organizados, presentados o compartidos por los aprendientes mediante las diversas apuestas elaboradas por los participantes: cuadros escénicos, canciones, dinámicas activas, juegos, noticieros de televisión y radio u otras formas, donde los y las estudiantes expresan su potencial creativo y utilizan diferentes recursos poniendo de manifiesto sus dones o talentos.



Figura 26. Lo creativo, lo innovador en la evaluación del aprendizaje

Fuente: archivo propio.

Las propuestas evaluativas han de permear el trabajo en colectivo (trabajo por tríos o por grupos mayores o en plenaria), respecto de los aprendizajes de las distintas temáticas o de los sentidos distinguidos y comprendidos, posibilitando que del acto creativo y alusivo a los aprendizajes surja la innovación, la improvisación se manifieste y el descubrir salga a flote junto con el saber ser recursivos y por supuesto develando en simultaneidad aquellos aspectos del proceso de las estructura cognitivas centrales (el pensamiento, las distinciones, la contrastación, la inferencia, la abstracción, etc.), que han sido capaces de entender y las nuevas interpretaciones reflexiones y la internalización de conocimientos, capacidades, habilidades.

Por lo anterior se considera que algunos de estos elementos son el campo propicio en las nuevas ecologías de los procesos evaluativos para que los sentidos y significados generen una impronta en los aprendizajes, promoviendo e incentivando los procesos cognitivos y formativos (el ser interior, valores, relaciones, etc.) y a la vez den pie para entender que los procesos de evaluación en sí mismos pueden ser considerados una manera más de adherir y de promover mayor comprensión de los aprendizajes, de fomentar los

aprendizajes conscientes donde la reflexión, la deliberación, la emoción, los sentidos y significados movilicen a los y las estudiantes en sus procesos de vida; el aprender para incorporar en sus propios territorios en la posibilidad de hacer interconexión con otras áreas del conocimiento y en la percepción propia como sujetos en comprensiones significativas.

El trabajo grupal y colectivo

Pareciese un poco simplista plantear en las nuevas ecologías la importancia y trascendencia en los procesos evaluativos, orienten su accionar con procesos que aborden el alcance de los aprendizajes, a través del intercambio grupal de ideas y sentires, las comprensiones, las conversaciones, las ideas, sentires más importantes y las reflexiones, mediante los balances grupales donde se explore los diferentes tipos de aprendizajes alcanzados o despertados en los aprendientes.

Retomando un aspecto central del modelo pedagógico social constructivista, con relación al aprendizaje construido desde lo social, al respecto Vásquez (2011) refiere:

Puesto que el ser humano construye su conocimiento no solo porque se trate de una función natural sino también porque los humanos están acostumbrados a construir a través del diálogo continuo con otros, un buen ejemplo de cómo estas herramientas se convierten en mecanismos de carácter social que pueden estimular y favorecer el proceso de aprendizaje sería el caso de las discusiones en grupo en una clase de lenguas. Estos debates o discusiones potencian el poder de argumentación y los debates entre alumnos que tienen el mismo nivel de conocimiento en un tema y fomentan asimismo el proceso de aprendizaje de la lengua objeto de estudio. (p. 6)

Surge la pregunta en el presente momento del texto, si estos aspectos centrales del aprendizaje desde lo social, en construcción desde lo colectivo y lo grupal es un referente fundamental en el modelo pedagógico acompañante en el escenario del cuidado y la pedagogía, ¿cuáles son las situaciones que nos llevan a trabajar los procesos evaluativos con mayor dominancia desde la construcción individual y desde la examinación?

Se considera que al favorecer los procesos de evaluación de los aprendizajes en grupo (con mayor énfasis), donde se promueva la organización de los mismos en forma heterogénea, se fomente el intercambio cognitivo, afectivo, relacional entre estudiantes, se torna en un escenario interesante pudiéndose abordar los distintos los aprendizajes a suscitar de manera conversacional con procesos serios que los lleven al uso equilibrado de las

funciones del cerebro (hemisferio izquierdo y derecho), donde estén presentes la emotividad del corazón y del accionar de la corporalidad, dándole igual importancia a los aprendizajes del conocimiento como a los procesos sentidos y significados generados en los grupos y de manera individual en los aprendientes, con el fomento de espacios de valoración de los aprendizajes comprendidos, asimilados y significados, por lo tanto se posibilita para que los y las estudiantes asuman distintos roles en procesos de evaluación conscientes.

Lo cognitivo-vital: en el escenario emergente de la enseñanza disciplinar del cuidado en el contexto de lo pedagógico, implica comprender que en los aprendizajes y los procesos evaluativos de los aprendientes y el entorno forman un solo sistema, que la dicotomía que hacemos entre entorno y persona es más un referente cultural. Assmann (2002, p. 35), hace referencia al interrogante de ¿qué significa “aprender”? planteando de manera contundente el distanciamiento con la ecuación simplista “la buena enseñanza garantiza un buen aprendizaje”, en contraste con el gran escenario del estar aprendiendo en el medio de nuevas ecologías cognitivas (sentidos) del medio donde se convive. Plantea desde ahí un gran cambio epistemológico en la educación.

En las reflexiones y búsqueda del significado y significancia de los procesos de aprendizaje, no podemos dejar de reconocer y advertir cómo se conectan autores latinoamericanos frente al presente episteme, también Gutiérrez y Prieto (2004) señalan al aprendiente como aquel sujeto o agente cognitivo en proceso activo de estar aprendiendo de manera consciente y permanente y aprendiendo en procesos de participación real en la vida cotidiana.

Comprender lo cognitivo-vital en los aprendizajes nos lleva a entender que se aprende en todos los espacios de la vida cotidiana, que se está más cerca para dar sentido a lo que se hace, que permite relacionar, experimentar y contextualizar con la información y o el conocimiento que la persona y su entorno se relacionan de manera recíproca posibilitando la autonomía relativa de los subsistemas (persona-entorno) dentro del sistema (Bateson).

En tales perspectivas, los procesos evaluativos de los aprendizajes en el escenario del cuidado y la pedagogía, permiten que los y las estudiantes desplieguen la segunda y quinta premisa de las nuevas ecologías (el darse cuenta: consciencia) y los aprendizajes desde lo cognitivo-vital en contextos de sus propias familias, inicialmente, donde requieren recrear sus aprendizajes en función de la dinámica de organización de la familia, desde los factores protectores y de riesgo que en ella están presentes y desde las posibles intervenciones de cuidado a desarrollar en su propio territorio familiar y, posteriormente, en las familias asignadas a la práctica. Los y

las estudiantes además de planear los encuentros educativos los ejecutan y evalúan con los integrantes de su familia, espacio donde se pone en juego la responsabilidad del estudiante, el compromiso frente a sus procesos de aprendizaje, la autonomía en la ejecución del encuentro con su familia y el deber de sistematizar la actividad desarrollada para ser enviada al docente, dentro del proceso evaluativo.

Por ello, en el segundo balance de evaluación en el eje de estilos de vida, los y las estudiantes utilizan después de vivir cada encuentro educativo del eje planeando y ejecutando acciones de cuidado frente a factores protectores y frente a los factores de riesgo.



Figura 27. El componente cognitivo-vital y los aspectos que orienta en los aprendizajes y en la evaluación

Fuente: elaboración propia.

Lo cognitivo-vital tiene gran importancia en el proceso de aprendizaje y desde luego en los procesos de evaluación de la práctica de la asignatura, cuando el estudiante, mediante las acciones de cuidado que brinda a las familias acorde a las necesidades y hallazgos encontrados en la valoración, pone en juego sus aprendizajes previos y además sustenta de manera individual los procesos de valoración, la identificación de necesidades en salud de las familias, prioriza y diseña el plan de cuidado con base a los situaciones encontrados y además desarrolla el conjunto de acciones de cuidado de enfermería a las personas y familias durante ocho encuentros o visitas domiciliarias. Los aprendizajes de los y las estudiantes en cada encuentro con las familias son conversados con las docentes acompañantes al terminar la visita domiciliaria, realizándose un balance individual y grupal con los y las estudiantes de manera semanal respecto a sus aprendizajes.

APRECIACIONES DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS EN EL TERRITORIO DE LA ASIGNATURA:

Con las distinciones y comprensiones que sean ido gestando en el camino, se considera importante compartir algunas de las expresiones que se desprenden de los referentes acogidos en el contenido de la evaluación de los aprendizajes en el contexto de la orientación que ofrece la asignatura *per se*, siendo importantes develarlos para también pensar que no solo la mirada debe hacerse desde los aprendizajes de los aprendientes. Entre ellos se destacan:

La confrontación de los logros del aprendizaje: los logros para los aprendizajes se plantean en la fase inicial de orientación a la asignatura y se contrastan con los alcances o no de los mismos según la percepción de las y los estudiantes, en un encuentro de cierre de asignatura denominado balance de promesas, donde los aprendientes pueden expresar mediante la reflexión en pequeños grupos los aspectos más significativos por ellos percibidos en sus aprendizajes frente a las intenciones que presenta la asignatura en su fase de planeación y en al cierre de su ejecución. Las evaluaciones grupales en la asignatura del cuidado también están orientadas a explorar las apreciaciones con relación al balance de promesas que se realizan al partir la asignatura frente a la apreciación o percepción del cumplimiento no de estas.

Presentamos a continuación el balance de promesas apreciadas por los y las estudiantes de la cohorte del 2016 frente a los procesos evaluativos que los aglutinan en construcciones colectivas:

“En la universidad se nos evalúa a través de exámenes generalmente, es novedoso poder hacer el balance con otros compañeros”.

“Disminuye el miedo frente al examen normal, pero es exigente pues todos debemos venir preparados para las solicitudes del balance”.

“El trabajo en grupo de verdad que facilita una mayor entendimiento y comprensión, pues uno le puede preguntar a sus compañeros y puede aprender de ellos”.

“La evaluación en grupo exige tiempo y que nos veamos en tiempos diferentes a la asignatura, esto a veces se me dificulta, pero cuando me doy cuenta de mis aprendizajes, todo ello queda atrás”.

“Se aprende más en grupo así, se entienden otras cosas que no se habían visto y además el grupo responde y lo cubre a uno”.

“Si nos va bien nos va bien en conjunto, todos aportamos y todos tenemos un papel que cumplir”.

“Al principio parece fácil y uno dice ‘listo calisto’, pero es un trabajo exigente el tratar de ponernos de acuerdo, de respetar las ideas y de querer que a todos nos vaya bien y además que aprendamos”.

Lo sentido y lo significativo percibido en cada encuentro: su intención es permitir que salga a flote los aprendizajes entendidos y comprendidos por los aprendientes en cada encuentro educativo. Por ello se exploran sus expresiones, sentires y comprensiones logradas despertar respecto a dos preguntas claves: ¿qué se lleva del encuentro? y ¿en qué cambia su manera de pensar y sentir?

Elementos explorados en el año 2015 que motivaron a la sistematización denominada sentidos y significados de 13 encuentros educativos, consignados en un documento de producción de la presente asignatura denominado: *Sistematización de los encuentros pedagógicos de la asignatura Cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad* (actualmente está siendo editado por el Programa Editorial de la Universidad del Valle).

Lo escrito, verbal, gestual en el encuentro: el conversar con los y las estudiantes, organizados en grupos pequeños, frente a los aspectos más relevantes percibidos de las lecturas o materiales (videos, observaciones que desarrollan, experimentaciones previas que han de asumir, etc.) del encuentro educativo es un espacio que se desarrolla de manera inicial en cada encuentro, dando pie al compartir desde el saber inicial de los estudiantes (experiencias, anécdotas, expresión de dudas, el reconocimiento de la ausencia de información al respecto, identificación de creencias, etc.) desde lo grupal a lo individual. La actividad permite que los estudiantes realicen el centramiento de las principales ideas que se conversan y reflexionan desde lo grupal reconociendo la riqueza del compartir de ideas, saberes y experiencias que proceden a través de los intercambios, las deliberaciones, dando origen a la generación de una serie de coordinaciones y emociones que fluyen y se intercambian en el encuentro pedagógico entre los sujetos aprendientes organizados en pequeños grupos. Al tenor de autores más contemporáneos y latinoamericanos como Maturana y Zoller (2003), quienes señalan el papel del lenguaje (del conversar):

Y pienso, que al surgir lo humano en la conversación transgeneracional del vivir en el conversar todas las actividades humanas surgieron como conversaciones (redes de coordinaciones de coordinaciones consensuales, entrelazadas con el emocionar, y que, por lo tanto, todo el vivir humano consiste en vivir en conversaciones y redes de conversaciones. (p. 41)

Es decir, el lenguaje es un dispositivo central en la creación del pensamiento, en los procesos de deliberación y reflexión de él sobre sí mismo, es decir en la creación de la consciencia o ese “darse cuenta” (Morín, 2003, p. 51).

El compartir desde lo individual a lo colectivo: conlleva el formarse con los otros y otras, el compartir en el escenario de los aprendizajes se constituye en una de las piezas claves para forjar los aprendizajes, explorar las rutas de las que se vale el estudiante, para contrastar su experiencia con la perspectiva grupal, es decir es lo social (grupal o colectivo) el escenario más proclive para el impulso y fortalecimiento de los aprendizajes. Por ello el estudiante llega a cada encuentro habiendo asumido de manera previa las lecturas y actividades indicadas, observando algunas películas o documentales, etc.; elabora sus propias ideas preliminares o prepara actividades de su experiencia para llegar a nuclearse en pequeños grupos en los que a través de diversas preguntas y cuestionamientos abordan las ideas fuerza centrales de la temática en cuestión, las cuales son compartidas en plenarios colectivos, posibilitando que los participantes del proceso educativo generen sus propias deliberaciones, reflexiones, sentidos y significados respecto a los aprendizajes obtenidos o los no logrados.

Acompañados por los anteriores aspectos que están en la orientación y desarrollo de la asignatura de manera general, también se movilizan distintas propuestas evaluativas de los aprendizajes en el contexto teórico y práctico en la asignatura. Es el interés presentar de manera más comprensible los distintos significados encontrados en los anteriores referentes que movilizan el discurso pedagógico y desde luego en los procesos de evaluación en la asignatura del cuidado a personas, familia y comunidad.

La asignatura acoge el compromiso y responsabilidad en el proceso de orientación disciplinar y profesional en la formación de agentes cuidadores de la salud (enfermeros y enfermeras), asumiendo en el transcurso de los últimos 8 años (desde el 2009) diferentes cambios y transformaciones cuando la escuela de enfermería apuesta a tomar en sus orientaciones curriculares a la teórica norteamericana Margaret Jean Watson²⁴ (2002) con su filosofía y teoría del cuidado humanizado, en el año 2012 retoma nuevas orientaciones en las dimensiones socio antropológica, pedagógica, epistemológica en el

²⁴ Margaret Jean Watson, enfermera norteamericana, quien nació en los Estados Unidos en 1940, es licenciada en enfermería con una maestría en enfermería en salud mental y psiquiatría, y posteriormente realiza un doctorado en psicología de la educación y consejería. Presenta a la enfermería su filosofía y teoría de cuidados transpersonal. Sus fundamentos filosóficos del cuidado que derivan del existencialismo y de la teoría de la alteridad levinasiana y, por otra, en los 10 factores de cuidado que caracterizan su teoría.

PEP (2013); las cuales han influenciado de manera directa en la asignatura en mención en la orientación y configuración de los ejes que la integran: concepción de los paradigmas, los paradigmas de enfermería, el cuidado humanizado, los estilos de vida, la formación como agentes cuidadores en su rol y compromiso político y ético, la tradición y las tendencias de las familias, los procesos de valoración y cuidado de enfermería a personas, familias y comunidad.

La asignatura comparte espacios con otras asignaturas de: Franja social III; Fisiología, Neuroanatomía, Microbiología, Inglés, junto con la asignatura disciplinar denominada Proceso de enfermería.

Como se ha mencionado el PEP (2013), describe el concepto supremo disciplinar en el metaparadigma *el cuidado*, haciendo parte de este metaparadigma se encuentran los conceptos o proposiciones no relacionales de: *entorno, salud, enfermería y persona*. Desde el punto de vista del escenario educativo (de los aprendizajes, de la interrelación entre docentes-aprendientes, de los procesos evaluativos, etc.), con relación al concepto supremo de la enseñanza disciplinar del cuidar se plantean retos y desafíos para delinear y construir en el camino que implica: la enseñanza del cuidarse para cuidar a otros, con un sujeto aprendiente activo, participante, con intereses y motivaciones, con acervos culturales, con valores y actitudes frente a la vida y frente al propio proceso de cuidarse y cuidar a otros.

Se considera pues, que la enseñanza del cuidado de enfermería para cuidar a otros, ha de connotar: el reconocimiento de la subjetividad, de las características del ciclo de vida de los estudiantes, de sus potenciales, de su disposición para cuidar, de las maneras de aprender, mientras que los procesos pedagógicos acogidos deben referenciar y hacer operativas sus premisas guía, para el caso específico del contexto del modelo pedagógico social constructivista y sus orientaciones desde la formación de los aprendizajes desde lo colectivo a lo individual, desde lo cultural, el lenguaje, de trascender la enseñanza a la mediación pedagógica. Referentes que generan distintas disertaciones y sentidos en el camino que se está construyendo, así lo plantean Bernal y Gómez (2009):

Educar, según González, no implica solo socializar, sino introducirse en el significado de la cultura en la cual está inmerso el educando, contextualizarse en sus propias estructuras especiales, en ese sentido, la filosofía de educar y la filosofía del cuidado son una misma. En la educación se pretende, desde los postulados constructivistas que el conocimiento no sea una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano desde el vínculo de los aspectos cognitivos con los aspectos sociales del comportamiento. Se

debe construir en función de lo que construyó previamente en su relación con el medio que le rodea. Al tiempo que se pretende generar afiliación por el objeto de estudio en Enfermería, que también sea construida tanto individual como colectivamente este constructo, rotundamente humano y por tanto social. (p. 34)

Lo anterior permite enunciar que se está frente a una importante concepción: desde el propio sentido de lo disciplinar-profesional de enfermería en el campo de la enseñanza, en el campo de lo pedagógico, donde por un lado el sujeto de cuidado para cuidar a otros es el estudiante admitido como ser holístico, en procesos de aprendizaje como agente cuidador y por el otro lado inmerso en las orientaciones de formarse para cuidar a otros desde las orientaciones disciplinares y profesionales en entornos específicos (lo comunitario, lo hospitalario, lo empresarial), en áreas específicas del ser humano según su ciclo de vida y sus riesgos, enfermedades y proyecciones; enseñanzas que deben ser acompañadas de los principales dispositivos del modelo pedagógico en mención. Este nuevo escenario que se vislumbra o al cuál se desea apostar es el de la enseñanza del cuidado en el contexto de la pedagogía.

Es decir, el escenario nos invita a transitar a descubrir e ir comprendiendo que para la enseñanza de lo disciplinar: el cuidado en el contexto pedagógico se requiere de comprender, recrear y proponer innovaciones o nuevas apuestas desde el acercamiento de las dos corrientes de pensamiento o desde otras posibilidades que se vayan tejiendo en el camino de los aprendizajes mismos en el que hacer de la docencia.

Lo anterior exige la aventura de descubrir y comprender este “nuevo escenario”, en sus concepciones, rupturas, enfoques y estrategias u opciones operativas, brindando la posibilidad de generar conexión de algunos de los referentes de la mirada disciplinar: y el modelo pedagógico vigotskyano, frente al compromiso de contribuir a la formación de jóvenes: hombres y mujeres, quienes se preparan para asumirse como agentes cuidadores de la vida y de la salud desde su propia perspectiva y en su proyección de ser cuidadores de otros.

SIGNIFICADOS SUSCITADOS CON LAS NUEVAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

Describimos a continuación algunos comentarios y apreciaciones suscitados en los y las estudiantes al realizar la primera práctica evaluativa en conversaciones grupales respecto de los paradigmas y su poder, los paradigmas

de enfermería, la evolución del cuidado, la teoría del cuidado humanizado de Jean Watson, logrando expresar lo que sintieron al respecto:

“Es primera vez en la carrera que hacemos parciales en grupo” (E1, E15, E7).

“Es más comprometedor que si lo realiza uno solo, pues el balance obtenido es de tres, es necesario venir preparado a las reflexiones” (E2, E16, E8).

“El miedo por el examen se va mermando, pues uno empieza a compartir lo que sabe y piensa y ahí van saliendo las ideas que al final son las ideas de todos” (E3, E14, E6).

“Entre todos se van dando las ideas, luego lo que sale es de todos, ninguna idea es mejor que la otra, se va construyendo a partir de la valoración de los aportes de los distintos estudiantes” (E4, E13, E5).

“Al final entiendo que es chévere hacerse con compañeros del semestre, con quienes casi no me relaciono y abordar un tema que se va comprendiendo con los demás” (E9, E10, E11).

“Se aprende más, pues no es cuestión de memoria se trata de lo que se me queda para la vida, lo que realmente nos interesa” (E17, E18, E20).

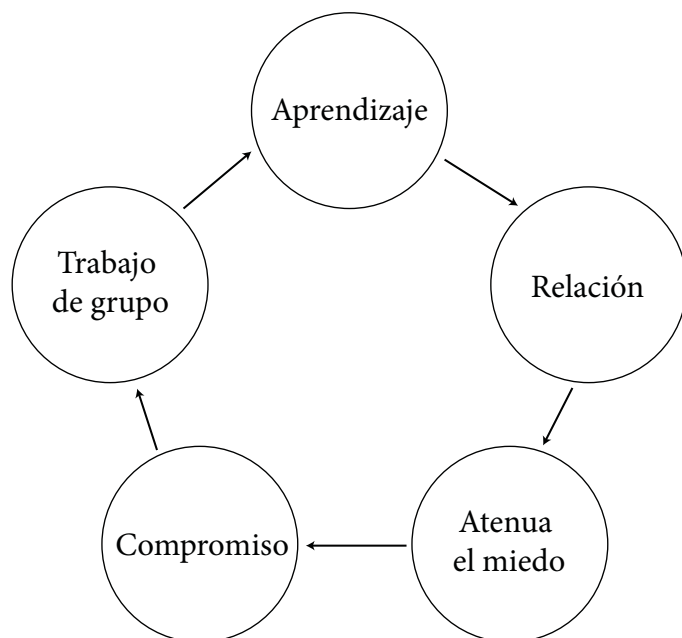


Figura 28. Sentidos percibidos por los aprendientes frente al primer balance

Fuente: elaboración propia.

El segundo balance parcial está orientado para que los estudiantes pongan en práctica los elementos del estilo de vida (ya descritos anteriormente) con sus familias o con personas cercanas a su círculo de amistades. Este balance se esboza de la siguiente manera: a medida que se desarrollan las temáticas del eje, los estudiantes en el transcurso de la semana preparan su intervención para trabajar con su familia o personas cercanas, para ello preparan la actividad educativa y desarrollan los encuentros con la familia, sistematizan toda la información desplegada (el diseño de la orientación educativa y el desarrollo de la misma y las opiniones de los participantes), acompañando el escrito con fotografías que reflejan el desarrollo de las diferentes actividades planteadas; informe que escriben y envían semanalmente por vía electrónica. Al preguntárseles al final de las cinco semanas donde transcurre el segundo parcial, ejercicio sobre el cual generaron, por parejas, las siguientes reflexiones:

“Es que con la familia de uno se siente pena, no es lo mismo, sin embargo, me exigió estudiar, planear la actividad y desarrollarla” (E1, E10).

“El que hace aprende, creo que me siento fuerte en la preparación de alimentos saludables, no tenía ni idea de eso” (E2, E12).

“Me entrene en hacer charlas educativas, ya que en el segundo semestre no me tocó, ahí la práctica es con escolares” (E3, E11).

“Al principio mi mamá no creía lo que yo le orientaba, pero poco a poco me fue apoyando y se dio la confianza que se necesitaba” (E4; E13).

“Mi familia me cuestionó y me dijo: ¿eso es lo que está aprendiendo en la universidad?, ¿eso es lo que hace un enfermero? Eso me puso triste ellos no lo valoraron” (E5, E16).

“Este ejercicio me prepara para lo que será el trabajo de cuidado en las familias” (E6, E14).

“Aprendí muchas cosas del ejercicio, de la alimentación y de la relajación, cosas que uno no sabe y por ello no las practica” (E7, E18).

“Mi familia estaba sorprendida de todas las cosas que yo había aportado, creo que todos lo sabían, pero no lo practicábamos juntos” (E8, E17).

“Me costó trabajo el desarrollar los encuentros pues mi familia no es de acá, entonces hable con unas compañeras de la universidad de otras carreras con quienes desarrolle las actividades, ellas me dijeron que aprendieron mucho y que lo practicarían en sus vidas” (E9, E19).



Figura 29. Sentidos percibidos por los aprendientes frente al segundo balance

Fuente: elaboración propia.

En el tercer balance (parcial) correspondiente al descubrir de sentidos y significados de la práctica de cuidado en las familias frente a los elementos aportados en la formación del agente cuidador los y las estudiantes organizados en grupos de práctica presentan en un trabajo grupal (escrito y vivencial) respecto de los descubrimientos y apreciaciones identificadas o sentidas desde las experiencias del trabajo con familias utilizando múltiples apuestas, las cuales llevan al escenario del encuentro educativo-evaluativo.

Al preguntárseles acerca de qué sienten cuando comparten en grupo el tercer parcial correspondiente a la práctica acerca de los sentidos y significados alcanzados en desarrollo del cuidado con las familias desarrolladas en la Comuna 20 (Siloé), Comuna 18 (Brisas de la Chorrera) y el área rural (La Buitrera), organizados en grupos expresan:

“Es muy chévere presentar un parcial desde la experiencia de la práctica, nos la gozamos y aprendimos” (G1).

“Se aprende más allá de la práctica, esto une mucho a los compañeros” (G1).

“Esta forma de evaluar se pega más a nosotros, queda en el corazón” (G2).

“Sale a flote que somos creativos, salen cosas que uno nunca se imagina” (G2).

“Se requiere tiempo para que nos sentemos a hablar sobre los aprendizajes alcanzados por cada uno y luego entrar en acuerdos de lo que nos une a todos” (G2).

“Se siente más libertad para presentar lo que aprendimos, sin embargo, es un trabajo mucho más exigente” (G3).

“Es chévere poder compartir en un ambiente donde se espera que todos aprendamos” (G3).

“Hay algo de temor cuando se realiza la presentación de lo que aprendimos, pero no es por lo aprendido, sino de pronto no llegar con el mensaje a los otros grupos” (G4).

“La evaluación del tercer parcial no solo es presentada en cuadros escénicos, sino que también exige para llevarla allá, exige ponernos de acuerdo, pensar en lo que hemos hecho, usar nuestra iniciativa y escribir acerca de nuestro proceso” (G4).

“El tercer balance (parcial) de la práctica con las familias, nos permitió ver que ella se realizó de acuerdo a las enseñanzas que nos brindaron en las clases” (G5).

“El camino de la práctica en el cuidado familiar se va aclarando poco a poco en todos nosotros y al final podemos ver muchos aprendizajes” (G5).

<p>Emociones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se siente mas libertad. • Somos creativos. • Nos la gozamos. • Temor al realizar la presentacion. 	<p>Aprendizaje</p> <p>Se aprende más. Se espera que todos aprendan. Es importante pensar en lo que se ha hecho. Exige usar inicativa. Los aprendizajes se van aclarando. Muchos aprendizajes que no practicamos.</p>	<p>Trabajo grupal</p> <p>Se une a los compañeros. Se requiere tiempo para llegar acuerdos. El trabajo es más exigente. Exige ponerse de acuerdo.</p>
--	---	---

Figura 30. Sentidos percibidos por los aprendientes frente al tercer balance.

Fuente: elaboración propia.



Figura 31. Grupo de estudiantes trabajando los valores comprendidos en la práctica con la familia

Fuente: archivo propio.



Figura 32. Estudiante sustentando el proceso de valoración, identificación de necesidades y delineamiento del plan de cuidado de enfermería a la familia

Fuente: archivo propio.



Figura 33. Pata mamá e hijo en procesos de aprendizaje

Fuente: archivo propio.

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA ASIGNATURA DE CUIDADO DE ENFERMERÍA AL INDIVIDUO, FAMILIA Y COMUNIDAD

El capítulo presenta, de manera sencilla, la utilización de las diferentes estrategias o propuestas evaluativas incorporadas en la asignatura, incluye el objetivo de la estrategia, las ventajas e inconvenientes encontrados en su aplicación y la manera como operan; estrategias que surgen a luz de los distintos referentes entrelazados en nuestra disertación en el escenario que nos acompaña, el cuidado en la pedagogía, como espacio central que recoge referentes desde el MPSC y la VIR. Estrategias evaluativas que surgen en el contexto teórico como en la apuesta de la práctica del cuidado de enfermería en las familias.



Figuras 35 y 36. Formas expresivas del proceso de evaluación

Fuente: archivo propio.

El capítulo anterior presentó las dimensiones o referentes o *nuevas ecologías* (sentidos) que han de estar presentes en los procesos evaluativos en el contexto del nuevo escenario que nos acompaña, comprendiendo que en la experiencia pedagógica las dimensiones de los aprendizajes alcanzados no solo incluyen lo cognitivo, sino lo relacional, lo valorativo, lo afectivo, lo ético.

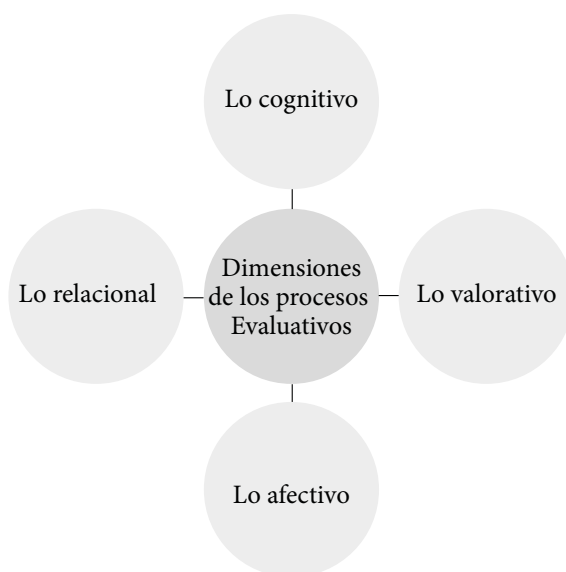


Figura 34. Referentes o dimensiones centrales del proceso evaluativo

Fuente: elaboración propia.

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS EN EL CONTEXTO DE LA ASIGNATURA

Reza en el PEP (2013), la siguiente frase “son los procesos evaluativos los que darán una verdadera expresión del cambio curricular”. En tal sentido, el vivir en el territorio de la asignatura en mención, ha permitido el ir configurando y consolidando las siguientes estrategias, junto a nuevas cartografías que se han de tejer, dándonos la oportunidad de permearnos a nuevas posibilidades, que permitan visibilizarlas como mediadoras de los procesos de aprendizaje.

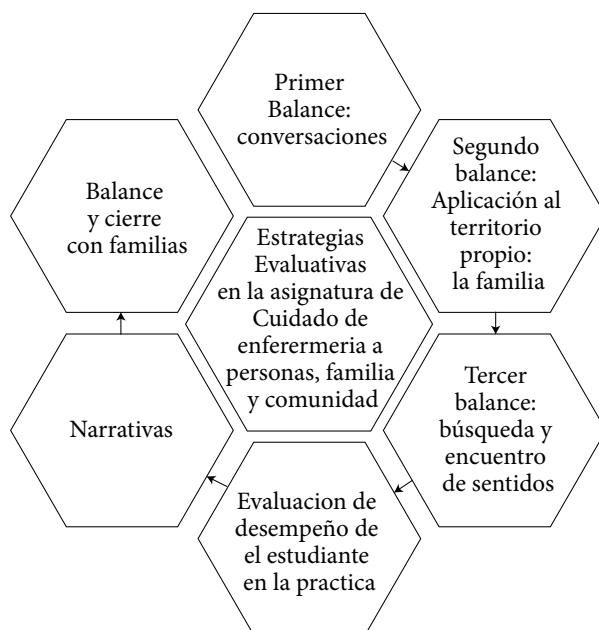


Figura 35. Estrategias evaluativas en la asignatura de Cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad

Fuente: elaboración propia.

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS EN EL COMPONENTE TEÓRICO

Es el interés compartir el propósito, el modo como opera la estrategia evaluativa, las ventajas e inconvenientes en la vivencia de cada una de ellas, lo cual se realizó por medio de conversaciones permanentes en subgrupos y en colectivo.



Figura 36. Conversaciones grupales y colectivas alrededor de los temas-ejes en el encuentro semanal educativo

Fuente: archivo propio.

CONVERSACIONES GRUPALES Y COLECTIVAS ALREDEDOR DE LOS TEMAS-EJES

Propósito de la estrategia

Conversar grupal y colectivamente acerca de las ideas y conceptos centrales distinguidos en cada eje temático, contrastando y confrontando la información central del encuentro educativo desde aspectos de la formación disciplinar y profesional específica de la asignatura, elementos que han de descubrir los aprendientes, para contribuir a su proceso formativo, mediante el intercambio de ideas, de saberes preliminares, de experiencias previas y a partir de ahí identificar grupalmente los criterios que den cuenta de los conocimientos distinguidos como nuevos e importantes en la formación como agentes cuidadores y con relación a los sentidos y significados que se logren despertar.

Modus operandi: la estrategia evaluativa gira alrededor de las conversaciones permanentes en subgrupos respecto a los ejes temáticos de cada encuentro pedagógico, centra su accionar en las diversas conversaciones e intercambios de ideas que se dan inicialmente en los y las estudiantes. En cada encuentro educativo (en la primera hora), se conforman al azar los distintos grupos de estudiantes, quienes son acompañados en sus disertaciones y reflexiones por una docente de la asignatura. En los diferentes grupos o círculos de estudiantes, las docentes en la fase inicial orientan acerca de los logros de los aprendizajes a alcanzar en el encuentro. Se recogen en una fase inicial el sentir, el compartir de experiencias previas, saberes preliminares frente a la temática, dejando como espacio inicial los primeros 10 minutos de la clase para dar salida a las expectativas frente a la temática, a los intereses despertados. Se corroboran los procesos de lectura y comprensión del área temática a través del intercambio de opiniones e imágenes de las maneras de ver y de percibir las ideas fuerzas que surjan del conversar. A partir de ahí se van aglutinando los conceptos, se evidencian las significaciones, intuiciones o formas expresivas distinguidos por los y las estudiantes, en los distintos subgrupos.

Cada subgrupo alista un resumen de las ideas o significaciones claves, preparándose para el compartir en plenaria o en colectivo. Todos y todas concurren a una plenaria, con el acompañamiento de las docentes, donde se acercan y comparten las visiones diferentes o similares sobre el eje temático y a partir de ahí, continua el ambiente del encuentro pedagógico con el debate que prepara el terreno para el desarrollo de la temática en sí, con su propuesta pedagógica y didáctica encaminadas al descubrimiento y contrastación del aprendizaje por parte de los y las estudiantes.

Tabla 1. Ventajas e inconvenientes de la estrategia de conversaciones en subgrupo y colectivas

Ventajas	Inconvenientes
<p>Favorece el compartir inicial de los y las estudiantes con sus experiencias y saberes previos. Permite la entrada a un eje temático de una manera más cercana y amigable para los y las estudiantes.</p> <p>Promueve que los y las estudiantes den a conocer sus ideas, conceptos y significaciones con menor miedo y timidez, dado el tamaño de los grupos.</p> <p>Se convierte de entrada en una expresión de las estrategias evaluativas, la cual va caminando de manera paralela al desarrollo de todos los encuentros educativos.</p> <p>Resalta el saber y experiencia previa de los y las estudiantes, canalizando sus ideas y experiencias en el siguiente momento del encuentro pedagógico.</p> <p>Fortalece la expresión de ideas, el lenguaje gestual y otros; desde la perspectiva individual y grupal en el encuentro pedagógico.</p>	<p>Requiere el trabajo conjunto de dos a tres docentes por temática.</p> <p>Exige que los y las estudiantes lean las unidades o asuman las lecturas previas que se le asignan.</p> <p>Realmente requiere de la aplicación del “tiempo independiente”, de parte del estudiante, para asumir los procesos de lectura, búsqueda de información, etc., reflexión.</p>

Fuente: elaboración propia.

El balance o primer parcial



Figura 37. Estudiantes asumiendo en subgrupos el primer balance (parcial)

Fuente: archivo propio.

Propósito: reflexionar grupalmente respecto de los principales significados y conocimientos aportados o distinguidos en los dos primeros ejes de la asignatura, con relación a la concepción de los paradigmas, a las visiones de enfermería como disciplina profesional, a la teoría del cuidado humanizado, el autoconocimiento y la formación ético-política de los agentes cuidadores de la salud.

Modus operandi: la modalidad en grupos de tres a cuatro estudiantes integrados al azar, se utiliza para realizar la primera “evaluación parcial” de los primeros tres ejes de la asignatura. Los subgrupos de estudiantes abordan una serie de preguntas referidas al conocimiento específico que se quiere analizar y reflexionar, se realizan preguntas respecto de las significaciones más importantes identificadas y las implicaciones grupales e individuales, que pueden tener los conocimientos comprendidos en su formación como futuros profesionales en enfermería.

Los y las estudiantes conversan entre sí acerca de las preguntas planteadas, seleccionan a un estudiante, quién asume la responsabilidad de recoger las ideas y conceptos que surjan del conversar colectivo, consolidando sus apreciaciones frente a las preguntas. El ambiente de la evaluación transcurre en pequeños grupos, conversando, intercambiando ideas, sentires y saberes, las cuales las plasman en un documento escrito.

A los ocho días del “primer parcial” se realiza el balance en el siguiente encuentro pedagógico, los estudiantes constituyen de nuevo sus grupos y retoman las reflexiones y deliberaciones expresadas con relación al “primer parcial”. La docente aborda las preguntas centrales y de manera oral solicita a los grupos de estudiantes compartir sus reflexiones. Este espacio también se considera un escenario más de los aprendizajes, se realizan intercambios, precisiones, aclaraciones y mayores comprensiones al respecto. Cada parcial se califica con una escala de 1 a 5 (escala numérica existente en la institución), a través de la cual se expresa el valor otorgado a las reflexiones.

Tabla 2. Ventajas e inconvenientes de la estrategia “balance del primer parcial”

Ventajas	Inconvenientes
Disminuye el nivel de temor y ansiedad de los y las estudiantes frente a la evaluación. Promueve las conversaciones, el intercambio de ideas, conceptos, posiciones y sentires entre los y las estudiantes.	Requiere que la estrategia evaluativa, sea informada a todos y todas las estudiantes, mostrando sus bondades y sentidos frente al aprendizaje, pero también, exigiendo la responsabilidad individual para el construir colectivo.

Ventajas	Inconvenientes
<p>Fomenta el trabajo grupal como eje fundamental del escenario del aprendizaje. Exige y significa la preparación de todos los y las estudiantes, antes del balance. Genera compromiso, responsabilidad y entendimiento respecto a que este tipo de propuestas evaluativas se constituyen en un elemento también de los aprendizajes.</p>	<p>Algunos estudiantes con poco nivel de lectura y procesamiento de la información prevista, aportan poco y se conforman con los aportes de otros. Causa sorpresa a algunos estudiantes, acostumbrados a los procesos de examinación (memoria, individual). Algunos estudiantes no asisten a la reunión del balance del primer parcial, por razones de haber obtenido una buena nota.</p>

Fuente: elaboración propia.

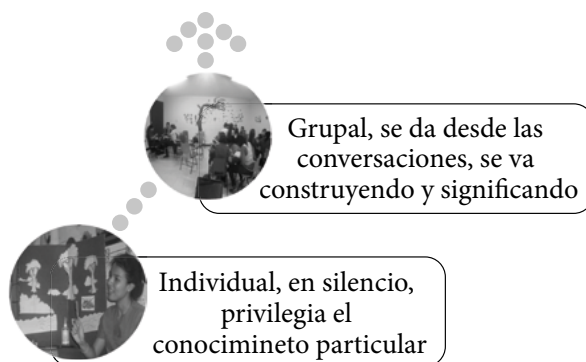


Figura 38. Rupturas que desarrolla la estrategia evaluativa del primer balance

Fuente: elaboración propia.

Aplicación al territorio o segundo parcial



Figura 39. Estudiantes participando en el taller de actividad física y ejercicio y en el taller alimentación saludable

Fuente: archivo propio.

Propósito: aplicar los elementos centrales del eje estilo de vida saludable (ejercicio, alimentación, técnicas de respiración, masaje, relajación) y la intervención de factores de riesgo (sobrepeso, obesidad, alimentación saludable) en la familia del agente cuidador.

Modus operandi: el eje de estilo de vida saludable es aquel donde los procesos de enseñanza y aprendizaje están centrados en la concepción de autocuidado, los factores protectores y factores de riesgo en los estilos de vida de las personas.

El eje en sus encuentros pedagógicos está centrado en el desarrollo de talleres vivenciales de las temáticas en mención, donde los y las estudiantes viven el encuentro educativo jugando un papel protagónico o central.

Al finalizar cada taller, el o la estudiante inicia la preparación de la temática educativa con base a la orientación dada en las asignaturas del área comunitaria (Educación en salud y Cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad), asumiendo el rol como agentes educativos y sembradores de experiencias de estilos de vida saludable y alerta sobre factores de riesgo en sus propios hogares (con sus padres, hermanos, acudientes e integrantes de la familia).

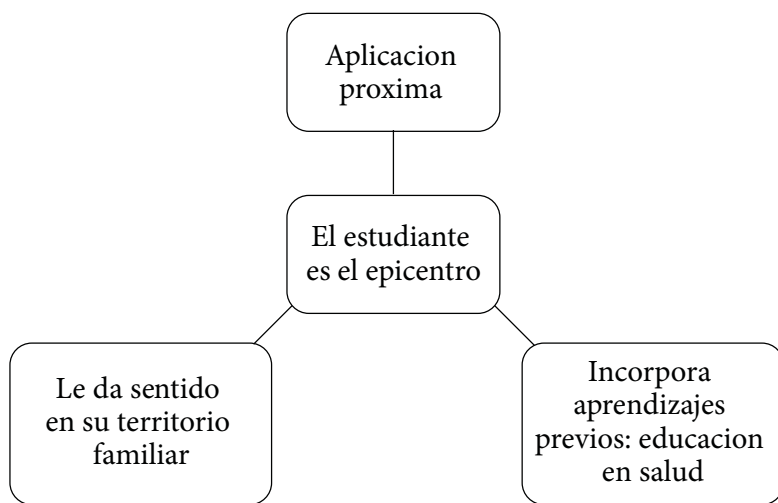


Figura 40. Elementos que propone la estrategia evaluativa “aplicación al territorio”

Fuente: elaboración propia.

En estas acciones los y las estudiantes desarrollan semanalmente en su territorio familiar, la planeación de la intervención educativa, ejecución y evaluación del encuentro, desde los aprendizajes identificados y el sentir de los familiares participantes, y desde ellos mismo como agentes cuidadores.

El o la estudiante consolida la información por escrito: presentando la fase de planeación del encuentro educativo, la temática con su respectivo diagrama que recoge los objetivos a lograr, los contenidos a desarrollar, las actividades o técnicas y métodos a utilizar, los recursos o materiales a utilizar y los procesos evaluativos (OCARE); incluye en su informe el desarrollo del encuentro educativo con sus familiares, situación que acompaña con fotos que evidencien las distintas vivencias obtenidas y finalmente recoge las apreciaciones propias y de sus familiares acerca de sus principales aprendizajes.

Tabla 3. Ventajas e inconvenientes en el desarrollo de la estrategia de evaluación en los propios territorios

Ventajas	Inconvenientes
<p>Aplicación de conceptos y técnicas claves en la formación disciplinar con relación a la educación en salud y su aplicabilidad en los procesos educativos orientadores de los estilos de vida saludable en la familia del estudiante.</p> <p>Exige a los y las estudiantes el estar presente y participar activamente en cada uno de los talleres vivenciales.</p> <p>La aplicabilidad de los conocimientos de manera casi inmediata a lo vivido en el taller.</p> <p>El compromiso mostrado por la gran cantidad de estudiantes para desarrollar el trabajo con su familia.</p> <p>El visualizar la práctica de los estilos de vida saludable en la familia como un elemento preparatorio para la práctica próxima en las familias.</p> <p>Exige que el o la estudiante ponga en juego su rol como agente educativo.</p> <p>Exige que el o la estudiante organice y consolide la información respecto de su trabajo y lo envíe electrónicamente a sus docentes de manera semanal.</p> <p>Permite recoger apreciaciones de los participantes de la familia y del mismo agente educativo con relación a sus aprendizajes.</p>	<p>Decepción y rechazo de algunos integrantes de la familia frente al desarrollo de estas acciones de cuidado en estilos de vida, versus el rol de la enfermería.</p> <p>Algunos estudiantes (30 %) no cuentan con sus familias en la ciudad de Cali, dificultándose en algunos el desarrollo de la estrategia evaluativa; requiriendo conseguir un amigo o conocido para el desarrollo de las temáticas.</p> <p>Algunos estudiantes no ejecutan los talleres con sus familias, señalando que no cuentan con los tiempos de ellos ni de sus familiares.</p> <p>Se requiere contar con un equipo de docentes que tengan la disponibilidad en tiempo para leer los trabajos desarrollados por los y las estudiantes en las familias.</p> <p>Se necesita contar con un tiempo mayor para realizar los procesos de evaluación, tiempo que generalmente se triplica con relación a los procesos evaluativos normales.</p>

Fuente: elaboración propia.



Figura 41. Estudiante en preparación de alimentos con su familiar en casa

Fuente: archivo propio.



Figura 42. Estudiante brindando orientación de sobrepeso a su hija

Fuente: archivo propio.

Despertar de sentidos grupales entre la teoría y la práctica o tercer balance

Propósito: reflexionar y compartir los sentidos y significados encontrados por los y las estudiantes y su respectiva conexión o correlación entre el componente teórico y la práctica desarrollada en las familias asignadas.



Figura 43. Grupo de práctica presentando los sentidos y significados de la asignatura en su componente práctico

Fuente: archivo propio.

Modus operandi: la estrategia evaluativa se desarrolla en los grupos de práctica, se ubica como una estrategia evaluativa que se desarrolla entre la teoría y la práctica. Cada grupo de estudiantes integrados por territorios de práctica, realizan el balance (sentido y significado) entre lo orientado en el componente teórico y la práctica desarrollada del cuidado de las familias. Ahí se identifican los principales aprendizajes comprendidos, los significados de la práctica a nivel colectivo y los elementos de los logros en su desempeño, concebidos estos últimos de manera grupal. Con base en ello escriben su reflexión y diseñan una propuesta mediada pedagógicamente, en donde expresan sus sentires y significados, para ser presentados en plenaria.

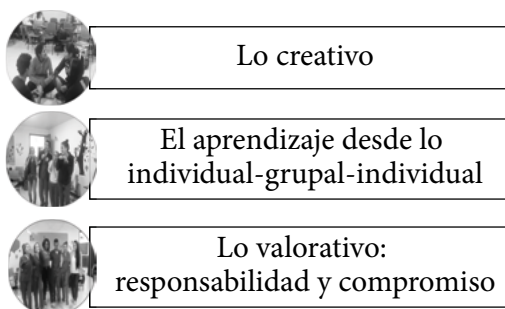


Figura 44. Elementos que propone la estrategia evaluativa “los sentidos y significados entre la teoría y la práctica”

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Ventajas e inconvenientes en el desarrollo de la estrategia de evaluación de “los sentidos y significados entre teoría y práctica”

Ventajas	Inconvenientes
<p>Promueve el compartir grupal desde lo individual para llegar a acuerdos colectivos.</p> <p>Incentiva los procesos de intercambio de ideas, percepciones y conversaciones de los estudiantes alrededor de sus experiencias de práctica con las familias.</p> <p>Se incentiva el proceso creativo e innovador para la presentación de sus propuestas.</p> <p>Se promueve el trabajo colaborativo en la estrategia evaluativa, pues solo se dan unos trazos iniciales y son los y las estudiantes, los que se comprometen y asumen la responsabilidad.</p>	<p>Los tiempos académicos en los semestres son de 17 semanas, incidiendo en el tiempo de evaluación, sobre todo para la asignatura cuya franja final coincide con la época decembrina.</p> <p>Los tiempos de finalización de semestre donde los y las estudiantes viven una alta exigencia de finalización de las diferentes asignaturas, presentando exámenes finales en las siete asignaturas en las que simultáneamente deben responder académicamente.</p> <p>Este tipo de estrategia de evaluación exige tiempo para que los estudiantes se sientan a conversar sobre el proceso vivido: sentidos y significados y además lo consoliden por escrito.</p>

Fuente: elaboración propia.

¿Qué me llevo y en qué cambia mi modo de pensar y sentir en el encuentro pedagógico?

Propósito: explorar los sentidos y significados despertados en la vivencia de cada encuentro educativo, con relación a las distinciones y apreciaciones que logran hacer los y las estudiantes, para sí mismos mediante la exploración de dos preguntas: ¿qué me llevo del encuentro?, ¿en qué cambia mi forma de pensar y sentir lo vivido hoy aquí?

Modus operandi: la actividad evaluativa se desarrolla de manera transversal en todos los encuentros pedagógicos, informándoseles a los y las estudiantes, desde el primer encuentro, acerca de la importancia que tiene para la coordinación de la asignatura el explorar y registrar las apreciaciones y significados obtenidos en cada encuentro. Se le entrega por escrito las dos preguntas en mención, respetando el deseo de participar o no del estudiante; también se les informa acerca de la confidencialidad en el diligenciamiento: que no aparecerá el nombre del estudiante y se explica el uso que se le dará a la información obtenida, en función del mejoramiento de los procesos formativos y pedagógicos de la asignatura.



Figura 45. Desarrollo del taller del ciclo vital del escolar

Fuente: archivo propio.

Tabla 5. Ventajas e inconvenientes en el desarrollo de la estrategia de evaluación “descubrimiento de sentidos y significados”

Ventajas	Inconvenientes
<p>Es una propuesta evaluativa innovadora y vital que recoge las apreciaciones (sentidos y significados) del estudiante en el encuentro educativo como experiencia humana en sus procesos de aprendizaje.</p> <p>Después de brindar la orientación respecto al propósito de la estrategia evaluativa, la gran mayoría de los estudiantes desean participar de manera abierta, tornándose en algo natural al finalizar los encuentros.</p> <p>Permite recoger el sentir individual de los y las estudiantes en cada encuentro.</p> <p>Permite sistematizar los sentidos y significados encontrados, compartir los resultados alcanzados y mejorar los procesos formativos y académicos.</p>	<p>Se requiere contar con un importante tiempo para organizar, aglutinar y reflexionar sobre los sentidos y significados de cada encuentro y poder devolverlos oportunamente a los y las estudiantes.</p> <p>Un pequeño grupo de estudiantes manifiestan su deseo de no participar, situación que se respeta.</p> <p>La información se convierte en una excelente posibilidad de sistematizarla, como parte de los procesos de indagación en el encuentro pedagógico: implicando tiempo académico para su realización y divulgación.</p>

Fuente: elaboración propia.

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS EN EL COMPONENTE PRÁCTICO

La sustentación del trabajo con la familia: evaluación de habilidades cognitivas y valorativas en el agente cuidador.

Propósito: corroborar los aprendizajes individuales de los y las estudiantes en el proceso de valoración de la familia en sus diferentes dominios de exploración, garantizando que el o la estudiante aplique los elementos de identificación de necesidades en la familia asignada, establezca y desarrolle su plan de cuidado a la persona o a la familia; ponga en juego valores éticos (compromiso la responsabilidad), habilidades cognitivas como la interpretación, la reflexión, el juicio, el análisis desde y frente a la realidad que vive la familia.

Es importante señalar para el presente contexto que el o la estudiante vive ejercicios de simulación en tal sentido en el eje denominado familia y su valoración.



Figura 46. Estudiantes sustentando la valoración de su propia familia y la valoración de la familia asignada

Fuente: archivo propio.

Modus operandi: en las primeras dos semanas de reconocimiento e inicio de la práctica con las familias, el o la estudiante han de cumplir con el logro del aprendizaje de: valorar a la familia según dominios²⁵, priorizar las necesidades detectadas y establecer un plan de cuidado de enfermería para brindar acciones de cuidado en las situaciones prioritarias de la dinámica familiar. La anterior actividad evaluativa se realiza mediante la sustentación que hace el o la estudiante frente a su grupo de compañeros a la docente acompañante de la práctica.

En la estrategia evaluativa el o la estudiante presenta a la familia (su constitución, su procedencia, el familiograma), describe los principales hallazgos encontrados en los dominios explorados, presenta las necesidades

²⁵ Campos de exploración familiar a fin de reconocer las necesidades en las familias a partir de áreas específicas como: la percepción de la salud, alimentación, ejercicio y descanso, el manejo o tolerancia al estrés, la salud reproductiva y sexual, los principios vitales, etc.).

que considera prioritarias para las acciones de cuidado a desarrollar. Al terminar de presentar a la familia, el o la estudiante recibe las observaciones y comentarios del grupo de compañeros y de su docente e igualmente los aprendientes podrán presentar las dudas, interrogantes o situaciones que considere pertinente para las aclaraciones.

Tabla 6. Ventajas e inconvenientes en el desarrollo de la estrategia de evaluación “habilidades valorativas y cognitivas con las familias asignadas”

Ventajas	Inconvenientes
<p>El o la estudiante requiere aplicar los referentes conceptuales del proceso de valoración a la familia, asumiendo la responsabilidad en un trabajo individual.</p> <p>El o la estudiante se expone a los procesos de recolección de información, identificación de prioridades, reflexión y diseño de plan de cuidado, teniendo que echar mano del compromiso y la responsabilidad en el ejercicio de su rol como agente cuidador frente a una familia.</p> <p>Los y las estudiantes promueven sus habilidades comunicativas y reflexivas al escuchar la presentación de cada familia, pues cada una de ellas es un mundo de aprendizajes.</p> <p>Los y las estudiantes despliegan sus propuestas creativas para presentar su familia y el plan de cuidado.</p> <p>Se convierte en un espacio de encuentro grupal que permite reconocer las particularidades, pero también las generalidades en los contextos familiares.</p>	<p>Pocos estudiantes no se dan cuenta de la importancia de la actividad formativa y no se preparan para el compartir.</p> <p>Se requiere contar con un grupo de docentes (cuyos procesos de contratación), incluyan horas para este importante acompañamiento en los aprendizajes de los y las estudiantes.</p> <p>Cuando el grupo es grande (35 a 40 estudiantes) se requiere contar con espacios que permitan la reunión de las docentes con sus estudiantes, contando con los soportes tecnológicos y logísticos para ello.</p>

Fuente: elaboración propia.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE

Propósito: realizar el balance de fortalezas obtenidas en los aprendizajes de los y las estudiantes durante la práctica de cuidado al individuo, familia y comunidad e identificar áreas que debe continuar trabajando y mejorando en sus procesos formativos (valorativos, relacionales, actitudinales: emotivo, etc.) y cognitivos (comprensión, abstracción, interpretación, acción de cuidar).

Modus operandi: la coordinación de la asignatura ha diseñado un instrumento de evaluación respecto al desempeño de los y las estudiantes, está orientado a evidenciar los logros del aprendizaje desde dos competencias del ser, el saber-hacer. La competencia del ser integra aspectos que dan cuenta de los procesos de comunicación del estudiante (con compañeros, familias, docente), el compromiso, la responsabilidad, el respeto por las creencias y costumbres de las personas, la puntualidad, la utilización del lenguaje de manera proactiva, la iniciativa, la creatividad en el desarrollo de las acciones de cuidado en la familia, la actitud propositiva y el manejo de las dificultades.

En la competencia del saber-hacer se evalúa si el o la estudiante aborda a las personas y familia como sujetos del cuidado de la salud, caracteriza el ciclo de vida individual y familiar, aplica y consolida de manera coherente y sistemática el Plan de cuidado de enfermería (PCE), en su fase de valoración a través de los dominios, aplica los elementos claves para identificar la dinámica de la familia a través de instrumentos y técnicas, identifica los diferentes hallazgos en la familia, según ciclo de vida de la familia, exploración de dominios y plantea acciones de cuidado a corto y mediano plazo, si sustenta con claridad y seguridad (en encuentro académico), la valoración obtenida en la familia e identifica las prioridades y las posibles áreas a intervenir acorde con las necesidades encontradas en las personas, del contexto (ambiental y familiar) y los recursos disponibles, utiliza los elementos de la educación en salud para el desarrollo de las actividades educativas en el contexto familiar.

El instrumento diseñado para consolidar los aprendizajes de la práctica del cuidado de enfermería en la familia, cuenta con una escala de evaluación cualitativa donde se expresa si el aprendizaje expresado en los diferentes criterios se cumple: con alta satisfacción, satisfactoriamente, mediana satisfacción, no se cumplió.

El instrumento es diligenciado de manera individual por el o la estudiante una vez se termina la práctica, pactándose un tiempo para el compartir de la evaluación con y desde la óptica de la docente de práctica, quien se acompaña de los registros de monitoreo donde se consignan las fortalezas y aspectos a mejorar correspondiente al desempeño de los y las estudiantes (instrumento donde la docente consigna de manera permanente los alcances de los aprendizajes, los compromisos, responsabilidades y el resto de la actuación en cada encuentro de práctica con la familia).

En el balance final de la evaluación del desempeño, dónde media el instrumento antes descrito, el cual es conversado y valorado de manera conjunta entre los y las estudiantes con la docente de práctica, se cierra

la evaluación con un plan de compromisos sobre los hallazgos encontrados que no se pudieron alcanzar satisfactoriamente durante la práctica y se plantean los diferentes acciones que el estudiante asume para continuar sus aprendizajes.



Figura 47. Elementos que propone la estrategia de evaluación del desempeño de los y las estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Ventajas e inconvenientes de la estrategia evaluativa “el desempeño de los y las estudiantes en la práctica”

Ventajas	Inconvenientes
<p>Permite corroborar o verificar los aprendizajes que se requieren despertar en el estudiante, desde una perspectiva de lo individual.</p> <p>Es la estrategia evaluativa que permite integrar en la valoración del desempeño del estudiante en la perspectiva de su ser y el saber-hacer.</p> <p>Requiere mirarse como un proceso continuo a lo largo de la práctica formativa del estudiante, acompañada del proceso denominado tutoría o encuentro con los y las estudiantes, antes del desplazamiento a la práctica.</p> <p>Plantea propuestas de seguimiento y monitoreo con base a los logros no alcanzados por los y las estudiantes, para que conductas sean fortalecidas en los siguientes semestres.</p>	<p>Se necesita que las docentes acompañantes de la práctica, incluya tiempo de asesoría individual para y con el estudiante antes de llegar a las familias.</p> <p>Se necesita que los y las estudiantes se den cuenta de la importancia del proceso de autoevaluación final que ha de asumir; algunos consideran que la evaluación es parte del papel del docente.</p>

Fuente: elaboración propia.

La narrativa, la experiencia de cuidado con la familia

Propósito: evaluar los aprendizajes del estudiante desde una perspectiva individual, mediante la elaboración de una narrativa a través de la cual el o la estudiante describa o estructure la experiencia de cuidado de enfermería que surja entre una persona o familia y el agente cuidador, elemento que permite la comprensión de las acciones de cuidado brindado a la familia y la contrastación de ese cuidado versus los referentes o premisas centrales de las teóricas acompañantes de las acciones de cuidado.

Modus operandi: en el marco de la asignatura se plantea el desarrollo del taller de narrativas del cuidado de enfermería, cuyo objeto es preparar a los y las estudiantes para que narren o describan su experiencia de cuidado con la familia asignada, promoviendo su imaginación y creatividad en el arte de escribir su propia experiencia. Una vez se termina la práctica el estudiante escribe la narrativa de su experiencia en el cuidado de la familia y configura bajo dos ideas centrales: una que exprese el sentir, los significados de la interacción vivida a través de las acciones de cuidado a la familia y el segundo que describa la narrativa o el encuentro de cuidado con la familia desde el inicio, la fase intermedia y el momento de cierre, teniendo algunas consideraciones que son brindadas en la construcción de narrativas. Terminada la narrativa, los y las estudiantes comparten individualmente su ejercicio, confrontando la aplicación del metaparadigma en sus conceptos o proposiciones no relaciones (entorno, persona, ambiente, cuidado de enfermería) frente a la experiencia de cuidado en la familia y finalmente fundamenta las acciones de su cuidar en dialogo con uno o más referentes de las teóricas acompañantes. El día de cierre de la práctica en colectivo las y los estudiantes presentan sus narrativas en grupos con docentes y luego se presentan en plenaria una narrativa seleccionada de cada grupo, constituyéndose esto en un nuevo espacio de aprendizaje.

Tabla 8. Ventajas e inconvenientes de la estrategia evaluativa “la narrativa”

Ventajas	Inconvenientes
<p>La narrativa permite una importante conexión entre los aprendizajes del orden del sentir y los significados con los aprendizajes cognitivos.</p> <p>Promueve la capacidad de los y las estudiantes, para sintetizar, describir y generar el tejido que se va hilando para dar cuerpo a su experiencia vivida.</p>	<p>En estudiantes de semestres tan tempranos, la narrativa como experiencia evaluativa, requiere ser preparada en un taller que de rienda suelta al sentir y luego contraste con la racionalidad de la historia y del cuidado en sí.</p>

Ventajas	Inconvenientes
<p>Despliega las competencias de escritura y expresión, donde el o la estudiante plasma el texto. que se está construyendo. Posibilita el compartir de experiencias de cuidado en las familias, mediante la consolidación de la técnica denominada narrativa.</p> <p>Lleva a que el estudiante valore las ideas que produce como innovadoras y creativas, por lo tanto deslinda suelta y luego las somete al proceso lógico para analizar y reflexionar sobre la interacción y el cuidado.</p>	<p>Algunos (pocos) estudiantes consideran que no fluyen al escribir sus narrativas, pues se limitan a contar de manera descriptiva las acciones de cuidado realizadas y de esto no se trata la narrativa.</p>

Fuente: elaboración propia

“Todo depende”

Se comparte una narrativa realizada por una de las estudiantes de la asignatura en el 2016:

Como dice la canción “que el blanco sea blanco, que el negro sea negro y que uno y uno sean dos, cual exactos son los números depende, todo depende”, de esto sí que me di cuenta a lo largo de la experiencia que “Viví”, conociendo a Viviana Benavides, una joven adulta de 21 años, extrovertida, “frentera” (dice lo que piensa), con muchos sueños por realizar, quien disfruta el presente sin pensar mucho en las consecuencias del futuro, con un hijo de 3 años, llamado Sebastián, que es como el motor de su vida. Esta experiencia inició una tarde del mes de octubre, el cual ya se despedía, así es la familia de la señora Viviana, a la cual, la verdad, no me siento tan cómoda diciéndole señora, debido a que tan solo me lleva en diferencia 3 años de edad (ella tiene 21 y yo 18); la familia de Viviana, fue a la que primero conocí al llegar a mi práctica con las familias en la zona de Brisas de la Chorrera en el marco de la asignatura de Cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad.

Como agente cuidador de la salud, en el cual me estoy preparando, sentí que en las primeras experiencias o primeras veces para iniciar la valoración de la familia, a fin de identificar posibles necesidades del cuidado de la salud que me permitiera desarrollar acciones de cuidado de la salud con ellos; yo sentí que estaba asustada y nerviosa, y no sabía qué pensar, pues la persona con quien me encontré en la práctica era una persona tan joven como yo, por

un lado creía que podría entablar una relación "chévere" con ella, pero por el otro pensaba en que al ser tan joven iba a ser muy difícil que me prestara atención. En esta primera interacción con la joven Viviana, quede muy sorprendida por la manera en la cual ella se abrió conmigo (me contó sobre sus gustos, sus sueños, las actividades que realizaba a diario, la interacción con sus vecinos, las dificultades de salud de su hijo, sus actividades de fin de semana y en general como veía y vivía su vida sin tapujos; haciendo que desde el primer momento sintiera que ella me veía como una persona de confiar, tanto que prácticamente el primer día ya conocía más de ella que de muchos de mis compañeros de semestre.

Al hablar con Viviana sobre temas relacionados con la salud y los hábitos pude percibir que en su familia se tenían algunas prácticas que representaban factores protectores de la salud y también había muchas otras que eran factores de riesgo presentes para todos los integrantes de la familia, para su hijo Sebastián y especialmente para ella. Inicialmente realicé la valoración según los dominios para determinar más claramente cuáles eran sus necesidades en el ámbito de la salud integral. Esta valoración nos dio como resultado varias situaciones para intervenir desde enfermería: falta de hábitos higiénicos en el preescolar y de lavado de manos, poca actividad física, prácticas sexuales riesgosas y ausencia de un proyecto de vida. En este orden de ideas, la intervención en la familia Benavides inició con acciones de promoción de la salud sobre medidas higiénicas, y los siguientes encuentros ya se orientaron más en abordar las necesidades específicas de la señora Viviana, con acciones orientadas en fortalecer el amor propio, para a partir de allí fomentar la inclusión de las prácticas saludables en la vida diaria de la familia. Durante las intervenciones se trabajaron el lavado de manos, actividad y ejercicio físico, sexualidad y proyecto de vida, encuentros de cuidado de la salud que estuvieron impregnados con un elemento central hacia el fortalecimiento de la autoestima de la señora Viviana. Cada actividad para mí, como agente cuidador significó un reto por todo lo que implicaba la preparación previa y en la ejecución. La preparación de cada actividad constituía un remolino de sentimientos encontrados, porque por un lado me sentía abrumada, por todo lo que debía hacer y por el otro mi corazón me hacía pensar y sentir en que tenía que seguir adelante porque tenía una responsabilidad con una familia esperándome expectante cada jueves.

Es necesario señalar que a pesar de que esta fue una experiencia de la cual aprendí demasiado (a relacionarme mejor con las demás personas, a no ser tan distante o cortante frente a las opiniones de los demás, a respetar las

diferencias, a trabajar sobre presión y aprendí sobre muchos temas de salud fundamentales para mi formación como profesional y para mi desarrollo integral como persona); no todo fue color de rosa y hasta lágrimas rodaron (las mías, pues hubo oportunidades en que me sentí muy abrumada con tanto que hacer, sin tener el tiempo requerido, queriendo hacer las ayudas didácticas lo mejor posible, por lo cual necesitaba más materiales, más tiempo, más paciencia, más creatividad); lo anterior implicaba un gran esfuerzo y compromiso con Viviana y con mi proceso formativo.

Como dicen no hay mal que dure cien años, así fue después de los días de tempestad, llegó la calma, y realmente después de iniciar el trabajo y de las primeras dificultades para abordar los temas en la forma en que se requería, todo fluyó y me fue mucho más fácil ir trabajando en las diferentes intervenciones. Después de haber trabajado actividad física (en mi tercer encuentro), la joven Viviana me dio el mejor aliento que puede recibir un agente de cuidado cansado y agotado, este fue que me escribió textualmente “Si le contara, me están doliendo las piernas de hacer ejercicio” cuando leí esto, sentí una corriente de aire de satisfacción pasó por todo mi cuerpo. Después de esta inyección de motivación que me dio la joven Viviana, me lancé a trabajar los cuidados frente a la sexualidad, tema al cual le tenía miedo, porque pensaba que personalmente era un tema poco explorado por mi como agente cuidador, observando que en Viviana era un punto en el cual había bastantes expectativas y la existencia de una serie de prácticas que representaban factores potencialmente de riesgo por su actividad sexual actual.

Frente a esta importante intervención del cuidado, lo cual me implicó consultar conceptos, revisar sobre enfermedades e infecciones, conocer mitos y realidades que existen alrededor de la práctica de la sexualidad, y prepararme mentalmente para asumir un tema en el que no tengo gran experiencia y poderlo abordar con Viviana de tal manera que no fuera a herir susceptibilidades; que no chocaran mi percepción del tema con las creencias y modo de pensar de ella, además que cumpliera con el objetivo de orientar y no de criticar o imponer, esto era un reto muy importante para mí. Creo que fue esta intervención del cuidado en la que mejor me sentí y en la que mayor conexión sentí con ella, durante el tiempo en el que estuve con Viviana, hablando sobre el amor por uno mismo, el amor y el respeto por el cuerpo; pude ver como ella iba creciendo y comprendiendo, pues sus frases estaban en el sentido de expresar que “verdaderamente debíamos valorar nuestro cuerpo”, ella me comentaba sobre casos que les habían pasado a algunas de sus amigas, mostrando durante el compartir *facies* en su rostro de sorpresa

frente a otras realidades sobre la sexualidad, situaciones que ella consideró en el intercambio de ideas, que tenía equivocadas, situación que se vio mayormente evidenciada después del encuentro, inicio enviándome mensajes de texto con comentarios sobre actividades que habíamos realizado, mostrándose más reflexiva respecto de ella “de ser sumamente valiosa y que debe sentirse así y proyectarse así con los demás”.

En definitiva este fue un proceso de aprendizaje tanto para Viviana como para mí; como agente cuidador, percibo que llegué siendo una “niñita” que estaba metida en una burbuja, la cual no me dejaba ver más allá de mis narices, una persona que juzgaba mucho a las personas por sus acciones, y considero que en esta interrelación salí como persona y agente cuidador, siendo un ser más consciente respecto a las realidades de las personas y de la vida misma, las cuales son difíciles, las circunstancias son complejas, las vidas son diferentes, las formas de ver y vivir la vida también lo es; esas vidas, nuestras vidas son particulares, más no malas ni buenas, solo que así es la vida.

Con relación a las otras acciones de cuidado emprendidas específicamente con la joven Viviana, fueron diversas, pero en el fondo todas orientadas al fortalecimiento de su amor propio, por ello siento que, aunque ella siga queriendo vivir el presente al máximo, ahora lo hará con mayor responsabilidad pensando en un mejor futuro para ella y para su hijo como lo plasmó en su proyecto de vida. En mi reflexión final pienso y creo que crecí como futura profesional, porque siento que gané habilidades para saberle llegar a una joven como yo, para reconocer las circunstancias del momento y afrontarlas de la mejor manera. Sin embargo, creo que como apenas estoy empezando a dar los primeros pasos en este largo camino, tengo mucho más por dar y es mucho más lo que podría haber hecho con la familia Benavides Vera, en especial tengo un asunto que siento que quedó pendiente con la joven Viviana, debido al tiempo tan corto de la práctica, no alcancé a trabajarlo y fue el orientarle acerca de algunos asuntos que fortalezcan su gestión y decisión para vincularse a la generación de ingresos económicos.

Comencé con esa estrofa de esa famosa canción, porque durante esta experiencia tuve que enfrentarme conmigo misma, con mi forma de ser, con mis creencias y con lo que creía que era correcto e incorrecto para poder respetar a Viviana, como se lo merecía. Al final me di cuenta que realmente “todo depende”, que la vida no es plana, que la vida tiene varias tonalidades, que a unos les toca o eligen vivirla de manera diferente, pero que eso es lo hermoso de este mundo.

Evaluación de balance de promesas

Propósito: confrontar a través de las voces de los y las estudiantes, la obtención del balance de promesas (expectativas generadas en la fase inicial) versus la apreciación o percepción de lo desarrollado en la asignatura (componente teórico-práctico), con relación o no a los aprendizajes obtenidos o percibidos versus lo presentado en la fase de orientación.

Modus operandi: la coordinación de la asignatura prepara para el último encuentro, la orientación o presentación de las promesas iniciales de la asignatura con relación a los logros del aprendizaje propuestos, los procesos pedagógicos y las formas evaluativas desarrolladas. Se presentan al colectivo de estudiantes y se promueve el trabajo de los grupos mediante un guía de reflexión respecto al cumplimiento o no de las promesas realizadas, los aspectos más significativos de la asignatura para los y las estudiantes en su componente teórico y desde luego los aspectos por mejorar. Se realiza plenaria colectiva a partir de las reflexiones generadas por los y las estudiantes.



Figura 48. Grupo en reflexión balance de promesas

Fuente: archivo propio.

Tabla 9. Ventajas e inconvenientes en el desarrollo de la estrategia de evaluación “balance de promesas”

Ventajas	Inconvenientes
Permite obtener una mirada real y positiva de la apreciación de los y las estudiantes con relación a la asignatura en forma global.	Se necesita disponer de tiempo y planificar esta actividad, como elemento clave de la asignatura en función de los aprendizajes evidenciados desde lo colectivo.

Ventajas	Inconvenientes
<p>Se promueve el compartir grupal y colectivo de los y las estudiantes, quienes llegan a acuerdos y también expresan sus desacuerdos.</p> <p>La estrategia evaluativa se convierte en un verdadero escenario de crecimiento para las docentes y la coordinación de la asignatura, acorde a lo planteado por los y las estudiantes, siendo considerada como un excelente escenario privilegiado para los diferentes cambios o transformaciones que se necesiten hacer.</p> <p>No tiene ninguna repercusión frente a las calificaciones obtenidas por los y las estudiantes.</p>	<p>Se requiere recoger y sistematizar toda la información surgida, situación que conlleva tiempo.</p> <p>Algunas de los y las estudiantes (lo expresan), respecto a que este tipo de evaluaciones no son necesarias, pues ya se les ha evaluado de diferentes formas con relación al logro de sus aprendizajes.</p> <p>Requiere de la concurrencia de un grupo de docentes que apoyen el desarrollo de la actividad, jugando diferentes roles en el encuentro de cierre.</p>

Fuente: elaboración propia.



Figura 49. El despertar y contemplar la naturaleza: patitos recién nacidos listos para iniciar sus aprendizajes

Fuente: archivo propio.

OTRAS DISTINCIONES Y COMPRENSIONES EN LA EXPERIENCIA EVALUATIVA Y PERSPECTIVAS

Este capítulo tiene como propósito el plantear otras reflexiones y apuntes respecto a los sentidos y significados que se han despertado en los propios procesos de evaluación de la práctica pedagógica: el asumirlos como procesos incluyentes, visualizarlos desprendidos de la praxis discursiva pedagógica, interrogándose la imparcialidad de los procesos evaluativos, dando importancia al monitoreo de los desempeños de los y las estudiantes en su práctica, mediante el diseño y aplicación de instrumentos de acompañamiento y evaluación integral y se finaliza presentando nuevas perspectivas de la evaluación en el escenario que se ha denominado emergente: la enseñanza del cuidado en la pedagogía.



Figura 50. Acciones de cuidado brindadas a la familia por el agente cuidador

Fuente: archivo propio.

En las diferentes asignaturas en las cuales desarrollo la práctica pedagógica en la Escuela de Enfermería de la Universidad del Valle, se han tenido distintas concepciones y comprensiones de la evaluación de los aprendizajes, aspecto que se ha acompañado del discurso pedagógico vigente; en los últimos cinco años las orientaciones y los desafíos del PEP (2013), logran promover diferentes motivaciones personales: reflexiones, lecturas, la participación en distintos diplomados, el empezar a pensar y a reelaborar las orientaciones del mismo para que tengan una interpretación propia y se evidencie en realidades en los territorios; también se ha posibilitado la reflexión colectiva del equipo docente respecto de lo que está sucediendo en las realidades microcurriculares espacio que de manera permanente es fuente de reflexión y enriquecimiento individual y colectivo.

Tal como lo plantea Assmann (2002), estos momentos se han convertido en verdaderos espacios de aprendizajes en el convivir y compartir como personas implicadas en nuestras realidades.

En el anterior capítulo se presentaron algunas estrategias y orientaciones de las propuestas evaluativas desde el componente de los encuentros educativos “teóricos” y de la práctica de la asignatura en mención. La idea en el presente capítulo es brindar un mayor espacio deliberativo y reflexivo con relación al proceso evaluativo en el escenario de la práctica formativa de los y las estudiantes, es también compartir otros espacios evaluativos existentes, los cuales generalmente no se presentan o evidencian siendo aspectos centrales de la retroalimentación que se requiere cultivar de manera permanente para el mejoramiento continuo del quehacer pedagógico.

Las reflexiones realizadas a partir del presente momento se comparten más desde el sentir y desde algunos momentos muy significativos vividos en la práctica pedagógica, se nuclea alrededor de diferentes ganancias y reflexiones obtenidas en distintos procesos evaluativos asumidos. Una de esas experiencias, muy significativa, que aportó muchos aprendizajes, ocurrió en el año 2013 al programar la evaluación de los desempeños en la práctica de seis estudiantes quienes habían terminado su práctica de cuidado con las personas y familias asignadas. A cada estudiante se le programó para la evaluación un tiempo de 45 minutos, contándose con los soportes de acompañamiento y el instrumento denominado “formato de evaluación”, el cual es revisado y diligenciado previamente por los y las estudiantes en un proceso previo de autoevaluación. La gran mayoría de los estudiantes llegó con los formatos diligenciados, y solo la última estudiante, expresó que no lo había realizado porque: “creí que esa era labor de la docente y no mía”.

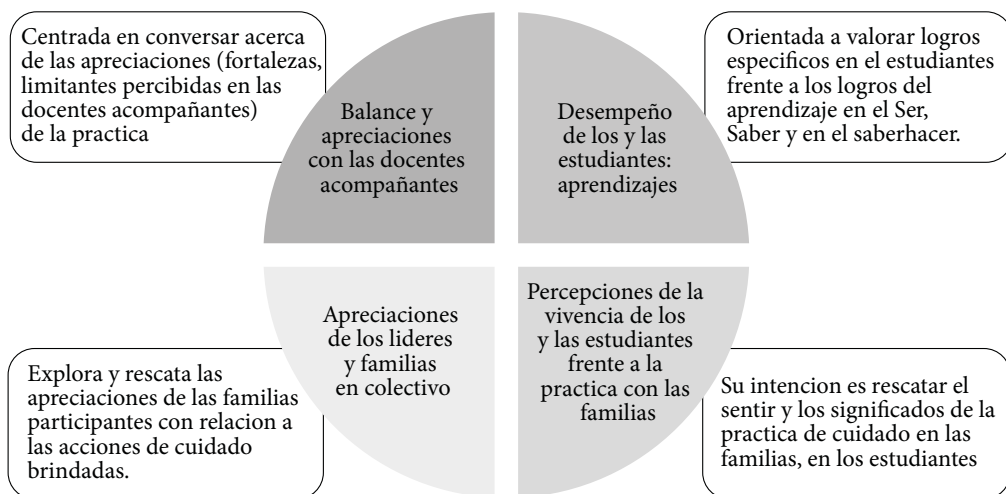


Figura 51. Estrategias evaluativas en el contexto de la práctica de la asignatura de Cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad

Fuente: elaboración propia.

La actividad evaluativa del desempeño frente a los logros a alcanzar en la práctica se desarrolló con base a lo acordado con los diferentes estudiantes, solo la última evaluación de la estudiante, quien no realizó la autoevaluación (señalo, que con la estudiante había tenido dificultades en el acompañamiento de la práctica por su incumplimiento de actividades educativas y la ausencia de ciertas responsabilidades propias de la misma); la actividad evaluativa entonces se desarrolló de manera distinta situación que se motivó desde “mi intuición”, debido a la necesidad respecto a que la estudiante realizara primero su proceso de autoevaluación en ese espacio. Se pregunta a la estudiante acerca de sus expectativas frente a la práctica se le solicita realice un balance de aspectos que ella considerara fortalezas o aprendizajes obtenidos, junto con la identificación de áreas o aprendizajes no alcanzados y cuál consideraba ella podrían ser los aspectos a continuar trabajando en su proceso formativo; alcanzado este propósito se realiza el balance del desempeño por la docente desde las situaciones y hallazgos obtenidos en la práctica, concertándose de manera final en la escala numérica la calificación de la nota.

Se cierra formalmente la evaluación y se invita a la estudiante a seguir conversando acerca de lo que había pasado en la relación docente-estudiante, había un sentir o presentimiento respecto a que no se dio la suficiente “empatía” entre las dos. La estudiante asintió a conversar se le señaló nuevamente que lo surgido en la conversación no incidiría para nada sobre la nota obtenida. Al preguntársele sobre las razones por los cuales la relación

docente-estudiante se habían dado de una manera distante, ella contestó: “usted profesora es igualita a mi mamá”, a lo cual le pregunté “¿cómo así, explíquemelo?”, la estudiante comenta: “ella me dice cosas, que yo sé que tiene la razón, que son cosas buenas para mí; pero yo no acepto, me da rabia que me diga las cosas que yo tengo que hacer”, la conversación continúa por espacio de veinte minutos más.

Se considera que son múltiples los aprendizajes que se derivan de esta vivencia, lo cual permite plantear algunas de las reflexiones en perspectiva de aprendizajes en voces de alerta frente a la vivencia en sí de los procesos evaluativos de los aprendizajes.

APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN INCLUYENTE

Una de las preocupaciones de los y las docentes no solo debe ser el aprendizaje significativo del saber disciplinar y profesional de las diferentes asignaturas o áreas, en los procesos de evaluación de los aprendizajes se requiere centrar la atención en los aprendizajes incluyentes los que generen las posturas y comprensiones para entender la educación como una dimensión potencializadora de seres humanos: históricos, ancestrales, universos, multiversos, complejos, individuales-sociales-individuales, donde el proceso de aprendizaje es significativo en la medida que el estudiante encuentra sentido a lo que hace (Gutiérrez y Prieto, 2004) y es en el encuentro educativo el escenario para las relaciones, las cuales han de lograr que los y las estudiantes se conviertan en interlocutores de sus procesos formativos, cognitivos, afectivos, relacionales en el camino emprendido en sus aprendizajes.

Es decir, se considera que se requiere romper o cambiar la estructura jerárquica de la relación docente-estudiante por una relación de acompañamiento y comprensión de las faltantes o carencias del sujeto aprendiente, viéndolo no en escasez sino en potencialidad, dando lugar mayormente a la creación de espacios para “darse cuenta” por parte del estudiante y así eleve su nivel de conciencia como estado mental, hacia la meditación, deliberación de sus actos y valores, donde pueda *reflexionar* con relación a su proceso formativo: toma de conciencia de sus situaciones de responsabilidad tanto académicas como en el campo profesional, de las situaciones que requiere cambiar o transformar, todo lo anterior en un contexto de autovaloración y autoevaluación, pudiendo fortalecer, ajustar, revisar sus actitudes y comportamientos. Los elementos que se complementan con

los procesos valorativos de coevaluación, donde el estudiante recibe otras apreciaciones desde la mirada del docente acompañante y con base a unos mínimos formativos y cognitivos establecidos en los procesos de aprendizajes y en el proceso de evaluación de los mismos. Bordas y Cabrera (2001) comentan al respecto que:

Promover la autoevaluación, que el estudiante piense acerca de cuánto aprende bien/mal, como establecer metas y por qué le gusta o no hacer ciertos trabajos. Estimular procesos de coevaluación entre el profesorado y el alumnado y entre estos entre sí. (p. 31)

LA EVALUACIÓN DESPRENDIDA DE LA PRÁCTICA DISCURSIVA PEDAGÓGICA

La afirmación está en relación a la manera de como los y las docentes entendemos el rol o papel del ejercicio de la docencia frente al conocimiento humano, al aprendizaje, al papel de la educación. Lo humano es bastante complejo de entender dadas nuestras condiciones particulares mediadas por los procesos formativos en las familias, en la escuela y desde luego la influencia directa del entorno en el mundo de las personas y la incidencia de ella de manera recíproca con su medio.

Los procesos de aprendizajes centrados en la búsqueda y alcance de conocimientos, afectos, valores, relacionamientos y comportamientos, también tienen sus gradientes complejos de entender, de aprender y de desaprender por parte de algunos aprendientes (estudiantes y docentes). Para el caso específico de los y las docentes quienes son portadores de la ideologización del sistema educativo y lo evidencian en sus prácticas discursivas bajo los referentes del discurso pedagógico al cual apuestan, entendiendo como práctica discursiva toda la representación institucional tanto implícita como explícita en lo pedagógico, académico, en las políticas guías de los comportamientos para mantener el *statu quo* del sistema social al que se pertenece, en el acto pedagógico y en sus diversas dinámicas, Gutiérrez (2014) hace alusión a ella:

Este proceso de ideologización se conoce como praxis discursiva, es esta práctica en todas sus variadas formas: calificaciones, exámenes, libros de texto, lenguajes, matrícula, premios, castigos, metodologías de trabajo, espacios físicos, controles, horarios, autoridad magisterial, relaciones pedagógicas, etc., a través de la cual se inculca y reproduce la ideología. (p. 42)

Los procesos de evaluación no están desprendidos (para nada) de la práctica discursiva tanto de la institución como del docente, siendo necesario develar que además de las actividades que reflejan la práctica discursiva como la describe Gutiérrez, en ocasiones se asumen posturas prepotentes o distantes por parte de los docentes en los procesos de evaluación, actitudes que pueden enmascarar temores, miedos, aprensiones y otros sentimientos de la complejidad humana presente en los y las docentes, así lo describe Restrepo (2010):

Quando ejercemos algún tipo de autoridad —sobre los hijos, los alumnos, los ciudadanos—, nos endurecemos porque nos da temor reflejar nuestras emociones, creyendo que si lo hacemos perdemos el respeto que nos deben quienes están bajo nuestro mando. (p. 60)

En los procesos de aprendizaje en el camino de la docencia se ha ido entendiendo que la evaluación refleja en los docentes su concepción frente a la educación, su método de trabajo y su postura frente a los procesos formativos. Los profesores podríamos movernos acorde con nuestros estilos evaluativos en los procesos de aprendizaje en dos grupos:

- Quienes realizan la evaluación como forma de intimidación (se considera que pueden darse intereses evaluativos intimidantes: autoritarios, impositivos, etc.), o siendo parte del desarrollo de manera inconsciente de tendencias de prácticas evaluativas solo en el orden de la examinación de manera predominante, o de cumplir con los tiempos administrativos para la entrega de las notas, o tal vez de no haber tenido oportunidades para reflexionar respecto a esta importante responsabilidad que conlleva el proceso educativo: los procesos de evaluación. Nos atrevemos a decir que son profesores que podrían estar caminando en sendero de la exclusión o ser excluyentes.
- Quienes descubren iniciativas, intereses, motivaciones, aprendizajes, significados, sentidos y logran identificar o encontrar falencias o carencias en los procesos formativos y cognitivos de los jóvenes y a su vez entienden y comprenden que estas son las oportunidades que brinda la vida en los procesos de acompañamiento y evaluativos para concebir de una manera positiva tomando las carencias de los procesos formativos y de aprendizaje como una oportunidad de incidir en los y las estudiantes hacia el despertar consciencia. Con la lectura de la situación como un verdadero reto o desafío de los propios procesos formativos como docentes estos serán considerados nuestros procesos de aprendencia en la práctica pedagógica.

Se cree que en este último aspecto es importante entrar a conversar grupal y colectivamente entre docentes acerca de las distintas historias y anécdotas vividas respecto de las situaciones particulares con relación a los procesos de evaluación de los aprendizajes y con seguridad desde ahí, valorar el acervo de procesos reflexivos y de aprendizaje obtenidos, la cual se enriquece día a día desde las propias realidades otorgando el espacio para repensar y resinificar lo que hacemos, con el propósito como lo expresa Humberto Maturana “Quien piensa en su hacer, cambia su ser y su saber-hacer”. Esta tendencia la podríamos considerar en profesores que caminan en el sendero de la evaluación incluyente.

La imparcialidad

La comprensión respecto a que la evaluación es un sistema dinámico que integra a los estudiantes y docentes, se considera que esta expresión es un elemento central en la presente reflexión, pues va más allá de recoger y valorar un parcial o una práctica de cuidado. Convoca al encuentro de ambos actores. Es la intención detenerse más en la perspectiva de los y las docentes, seres humanos asumidos en su gran mayoría con en el compromiso de la educación, de la transformación, del contribuir a la formación de seres únicos, por ello los procesos de evaluación deben ir más allá de: superar las tendencias medicionistas.

Aunque los modelos evaluativos y calificativos de las instituciones están volcados hacia dar resultados en forma numérica en escalas generalmente de evaluación de 1 a 5. La intención en la presente reflexión es señalar respecto a que los procesos evaluativos como se han venido desarrollando (examinativos, numéricos, llenando la exigencia institucional), no pueden seguir opacando el gran reto de brindarle nuevos sentidos y nuevas cartografías desde lo formativo, lo cognitivo y lo valorativo, etc. de los aprendientes; en el contexto de un importante y emergente escenario: la enseñanza del cuidado en el contexto pedagógico.

Por lo anterior se considera en el presente contexto que no se puede ser imparcial.

La medición y la ética: los esquema evaluativos de los estudiantes en la práctica de cuidado de enfermería a las familias, personas y comunidad, recoge aspectos que le dan salida al sistema administrativo evaluativo, como una resultante de una exigencia institucional pero se centra mayormente (80 %), en mirar desde una escala cualitativa con enunciados o descriptores en función de logros del aprendizaje en el ser, saber, en saber-hacer, el convivir de los y las estudiantes, presentando una escala cualitativa con ítems

a evaluar de sobresaliente, buen alcance de logros, el no alcance del logro y las opciones u oportunidades de mejora.

Consideramos que cuando se mide lo que ocurre en los procesos de evaluación de los aprendizajes en las prácticas de cuidado en el contexto particular permite hacer un balance de lo que ocurre y de los procesos hacia donde se va o se tiende, como lo plantea el modelo pedagógico social constructivista (Vigotsky), con relación al concepto de la zona de desarrollo próximo la cual incorpora lo real del aprendizaje (inicial), junto con la zona de desarrollo potencial (conjunto de logros de los aprendizajes mínimos a garantizar en la práctica como agentes cuidadores de personas y familias y se identifica el conjunto de aspectos que el estudiante requiere seguir mejorando en el camino de los aprendizajes en los siguientes o próximos semestres o en procesos de vida adicionales. Aspecto considerado por Vásquez (2011):

En este contexto, la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real del desarrollo (del estudiante cuando comienza la formación o se establecen los objetivos de una tarea) y la zona de desarrollo potencial (el nivel de conocimientos que alcanzará cuando ya haya completado la tarea o terminado la formación). Esta distancia entre una zona de desarrollo y otra va a depender de si el estudiante puede solucionar independientemente los problemas que aparezcan en la formación. O bien tengan que resolverlos formación, o bien tenga que resolverlos con ayuda del profesor u otros compañeros. (p. 6)

Por lo anterior se cree que los procesos de evaluación en las dimensiones valorativas, cognitivas, del ser, del saber-hacer, de lo relacional etc., han de acompañarse de lo ético, de lo contrario aleja al estudiante de comprender los verdaderos sentidos de los procesos evaluativos y lo pone a incentivar la astucia de pasar el examen y de ganar la práctica como sea y no de optar por la acción inteligente de aprender; es decir el sustento ético va más allá de la evaluación cuantitativa de otorgar una nota (medición), hacia, con y desde verdaderos procesos formativos de ambos sujetos interactuantes en el proceso pedagógico tanto teórico como práctico. Por lo anterior no se puede ser imparcial.

Para qué, qué y cómo evalúo

Durante una franja importante de tiempo en el desempeño del rol docente y en especial en los momentos de coordinación de dos asignaturas se ha

acudido a la construcción de instrumentos que permiten de una manera seria y organizada realizar un balance de los logros de los aprendizajes que alcanzan o no los y las estudiantes. Los aprendizajes comprendidos como docente en tal sentido y desde los procesos de diseño y aplicación de los instrumentos han respondido a tres preguntas:

1. *¿Para qué evaluó?* Podemos contestar a la pregunta desde diferentes argumentos: de tipo administrativo, no contestar o no hacernos la pregunta y asumir para qué evaluó como algo que lo exige el proceso educativo institucional, sin embargo, al hacer la pregunta-guía, permite saber y comprender la orientación que tiene nuestro proceso evaluativo con relación al desempeño o de los aprendizajes a lograr en los y las estudiantes. Al responder podemos enunciar intereses o necesidades distintas respecto al para qué evaluó, pudiéndose soportar en respuestas desde diferentes énfasis: evaluó para valorar lo formativo (el ser en potencial que se vislumbra en el estudiante), lo cognitivo (interesa el conocimiento que capte el estudiante o para el saber, interesa sus habilidades y destrezas en saber-hacer del ejercicio profesional), o interesa el poder explorar lo relacional o sus procesos de convivencia con la otredad, o tal vez en el para que evaluó interesa percibir los estimativos o valores que el o la estudiante tiene o está cultivando en su proceso como agente cuidador, etc. Lo importante ahí, es que el docente tenga claro a que le apuesta.
2. *¿Qué es lo evaluado?* Es complejo precisar con un grado de especificidad respecto a ¿qué es lo evaluado?, sin embargo consideramos que siendo válido evaluar conocimiento, no es suficiente, requerimos evaluar el componente formativo comprendido en el contexto como aquel que da cuenta, o proponer aspectos relacionados con la constitución (ser mismo) del estudiante desde lo personal y su proyección en el desempeño e interrelación con sus pares (estudiantes), con las familias a quienes brinda acciones de cuidado, en la concepción de valores que lo acompañan o que logra identificar como fundamentales en el desarrollo de la práctica como agente cuidador de la salud; con relación al proyecto de vida: si realmente es enfermería el campo de su interés o no, también desde los procesos comunicativos, etc



Figura 52. Elementos centrales a integrar en los procesos evaluativos del desempeño de los y las estudiantes

Fuente: elaboración propia.

3. *¿Cómo evaluar?* Este aspecto es al igual de importante que los dos anteriores, es un elemento central dentro de la evaluación del desempeño de los estudiantes. El o la estudiante debe conocer de manera anticipada respecto a las áreas en las que será observado en su desempeño. Se comparten algunas reflexiones consideradas importantes para asumir este proceso.
- El o la estudiante ha de conocer con tiempo suficiente el instrumento o formato con el cual se le va a evaluar, este se ha de dar a conocer en la orientación a la práctica misma, debe ser entregado a el o ella, para que lo revisen y lo comprendan.
 - El diligenciamiento del instrumento al final de la práctica, es acompañado o apoyado de un registro escrito de monitoreo de los logros, fortalezas y aspectos a mejorar de manera individual; y permanente durante el desarrollo de la práctica. Información que se comparte con el estudiante de manera periódica y durante el desarrollo de la práctica, insumo que se trae como soporte a la evaluación final y como elemento mediador de la evaluación final.
 - Se ha de precisar un tiempo prudencial para conversar con el o la estudiante respecto a su evaluación final de desempeño, no menor a 30 minutos y no mayor de una hora, los docentes aseguran que el espacio de la evaluación es privado y brinda condiciones básicas de confort y seguridad.
 - El ambiente convocado para ser espacio de la evaluación del desempeño del estudiante, requiere brindar un espacio cálido, de confianza y respeto mutuo.

- Después de progresar en la evaluación del desempeño del estudiante, es importante cerrar con un balance global de logros o fortalezas alcanzadas, aspectos que debe continuar trabajando el o la estudiante y dar pie para que el estudiante pueda consignar sus recomendaciones o sugerencia para el mejoramiento de las áreas.
- Requerimos como docentes, revisar el conjunto de observaciones brindadas por los y las estudiantes al respecto, auscultar que nos dicen y promover acciones de mejora para la asignatura, para el desarrollo de la práctica.

Nuevas perspectivas



Figura 53. Desarrollo del taller Autocuidado y estilo de vida

Fuente: archivo propio.

TRASFONDOS Y ALCANCES DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Se intenta dejar unas ideas fuerza para la deliberación, reflexión de los procesos evaluativos en el escenario de lo que aquí se denominado la enseñanza disciplinar del cuidado en la pedagogía (señalando que en el presente texto solo hemos enunciado aspectos generales, pero dada su importancia y su perspectiva actual se considera motivo de otras reflexiones con mayor profundidad. En tal sentido enfermeras docentes de la Escuela de Enfermería, avizoraron estas tendencias y lo expresaron, al respecto Canaval, Castillo y Osorio (2011) comentan:

La comprensión y vivencia del cuidado de sí mismo y de los otros por parte de las y los estudiantes, exigirá a las y los docentes de la Escuela de Enfermería crear y utilizar estrategias y actividades pedagógicas muy diferentes a las que han utilizado para la enseñanza y aprendizaje de los aspectos científicos y técnicos de la profesión; enseñar a ser y actuar como enfermeras(os) cuidadoras(es) y encontrar el equilibrio entre este aspecto y la dimensión técnica, humanista y científica de la formación de las (os) estudiantes de la era Internet será el gran desafío. De otro parte, los estudiantes de la era internet indudablemente tendrán características, comportamientos y hábitos que demandarán modelos pedagógicos y currículos bastante diferentes a los actuales.

La comprensión y vivencia del cuidado de sí mismo y de los otros por parte de las (los) estudiantes, exigirá a las (los) docentes de la Escuela de Enfermería crear y utilizar estrategias y actividades pedagógicas muy diferentes. (p. 42)

De la anterior postura se extraen algunos aspectos centrales los cuales pueden ser guía para iluminar nuevas apuestas con relación a los procesos evaluativos en el emergente escenario de la enseñanza del cuidado en el escenario de la pedagogía.

El pensamiento se conecta de manera inmediata con esta idea y reflexión plasmada por las docentes de la Escuela de Enfermería, pues se considera que un eje de la asignatura de cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad está centrada en el agente cuidador (el o la estudiante): en su autoconocimiento, en el reconocimiento respecto a que es un ser holístico y donde cuenta el peso de lo ancestral, lo familiar, de su relación con el entorno (micro: familia, sus compañeros, vecinos región, ciudad), de la manera que él o ella pueden incidir en el entorno y también cómo pueden ser afectados por el mismo.

La comprensión del cuidado de sí y el de los demás para el caso particular como asignatura orientado a promover el autocuidado en el agente cuidador en su familia y en las familias donde realiza la práctica; orientado en posicionar los estilos de vida saludables (promoviendo los factores protectores y alertando respecto a los factores de riesgo); lo cual desde el punto de vista pedagógico exige de acuerdo a lo que dicen las autoras de artículo que los y las docentes, en su praxis discursiva pedagógica desplieguen en los encuentros educativos teóricos y prácticos las premisas o principales referentes orientadores (el trabajo colectivo, el lenguaje: el conversar, el considerar al sujeto histórico y holístico, lo cultural, la búsqueda de

sentidos y de significados, etc.), como ejes fundamentales, posibilitándose una nueva pregunta: ¿cómo abordar aspectos evaluativos en tal sentido para que trasciendan lo cognitivo y realmente se contextualicen en lo valorativo, en lo relacional, en lo emocional, en lo comportamental, todo ello para forjar cambios de actitudes y conductas desde lo personal, familiar y desde y con otros?

"Tal vez la vía más amplia y profunda para explorar el ser y quehacer de los educadores sea su estilo evaluativo del aprendizaje".

"Por eso, en función de tal estilo convendría desentrañar los sentidos y alcances de los modelos y las prácticas pedagógicas, lo mismo que de los procesos curriculares"

Figura 54. Los procesos docentes y la evaluación

Fuente: elaboración propia a partir de las reflexiones tomadas en el Taller de evaluación incluyente, Universidad del Valle, 2015.

Las nuevas perspectivas de los procesos de evaluación en el presente contexto, se presentan como reflexiones centrales y cuya intención es compartirlas pues se cree que pueden seguir acompañando el camino actual al brindar o posibilitar así la ampliación de nuevos sentidos y significados en las apuestas evaluativas lideradas por los y las docentes.

Otras perspectivas

La evaluación es una dimensión integradora: la evaluación no puede seguir siendo considerada un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, lo dice Celman (1998), de manera enfática, cuando señala, que es posible transformar la educación y transformarla en estrategia del conocimiento:

Un enfoque prescriptivo de la educación supone que el docente limita su trabajo a ejecutar en el aula las indicaciones que otros han confeccionado para él. Esta disposición no solo es éticamente insostenible sino, también empíricamente falsa. Quienes tengan alguna experiencia en la profesión docente, saben que si hay algo que caracteriza a esta tarea, precisamente es la imposibilidad de ser realizada siguiendo pautas específicas y analíticamente prescritas. Todo currículo y cualquier metodología, por organizado que estén, son solo propuestas y sugerencias que se transforman por las acciones

mediadoras de las instituciones y de las docentes. Analizar, criticar, juzgar, optar, tomar decisiones no es algo ajeno a la cotidianidad de profesores y alumnos. Es el núcleo de este trabajo con el conocimiento y es una actividad evaluativa. (p. 36)

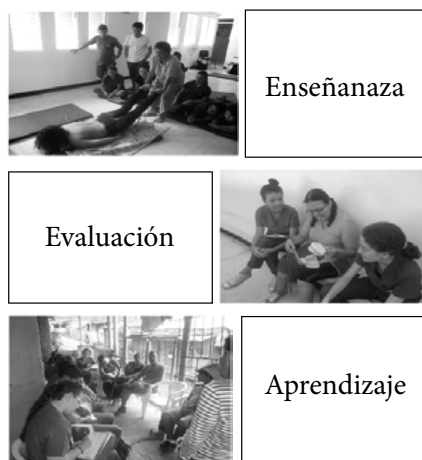


Figura 55. La evaluación integrante de la enseñanza y del aprendizaje

Fuente: elaboración propia.

Con lo anterior se quiere significar que los procesos de enseñanza o la manera como desarrollamos nuestras prácticas pedagógicas también requieren ser evaluados y no hay que centrarse únicamente en la evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes. Camilloni et al. (1998) describen:

La evaluación es un recurso indispensable para el perfeccionamiento de los dos procesos que nos interesan, la enseñanza y el aprendizaje. Encarar una acción docente significa actuar para mejorar las probabilidades de que se produzcan procesos deseables de aprendizaje. Pero es menester señalar que, aunque por lo general cuando hay enseñanza se produce algún aprendizaje, este no siempre coincide con los propósitos del docente. (p. 5)

Se considera que la evaluación de las prácticas pedagógicas en la asignatura de cuidado de enfermería a la persona, familia y comunidad, hacen parte de esta primera reflexión: La evaluación como función integradora de la enseñanza y de los aprendizajes es un elemento vital para el anterior binomio.

La perspectiva de la evaluación integrada desde y con la enseñanza plantea un vasto campo a explorar y a integrar en los procesos evaluativos a

nivel de programa de enfermería, siendo necesario reconocer que los y las docentes poseen marcos de orientación que guían su práctica pedagógica, siendo el reflejo del discurso pedagógico con el cual se identifican.

Se reconoce además, que los referentes propios del Proyecto educativo institucional (PEP), inciden en la modificación de los procesos de enseñanza y en la consolidación de los referentes que se adoptan y a la vez permiten brindar e inyectar distintas dinámicas y estrategias en los quehaceres de la enseñanza, aspectos que requieren ser observados, analizados, valorados por los docentes, como un primer referente de autoevaluación y mejora continua en la práctica pedagógica; ella es una fuente primaria que brinda importantes insumos y a la vez permite recoger en sí la mirada de los y las estudiantes respecto de lo que se vive en el encuentro pedagógico. En tal sentido señalan, Camilloni et al. (1998):

Con relación a que las decisiones de los profesores, previamente razonadas o tomadas al correr de los acontecimientos, implican analizar, juzgar sobre la base de ciertos y, por último optar. Pero paralelamente los alumnos también realizan las acciones evaluativas, ellos también critican, discuten, discriminan y juzgan. (p. 39)

Con base a lo anterior se considera importante el conocer las apreciaciones de los y las estudiantes con relación a la orientación y desarrollo que se hace cotidianamente en los encuentros pedagógicos, es decir, se requiere fortalecer en los y las estudiantes actitudes evaluativas y críticas respecto a los contenidos del aprendizaje y también el reconocimiento del convivir en un ambiente educativo.

Apreciaciones que se han de explorar de manera organizada y oportuna (terminado el encuentro o a los ocho días de reencuentro), siendo necesario auscultar las opiniones y apreciaciones de los jóvenes, escuchar la expresión de su sentir de manera general y específica frente la vivencia del encuentro: el ambiente, el relacionamiento, la presentación didáctica de la temática, la orientación y desarrollo del encuentro educativo.

La pregunta que surge en este instante es ¿hace cuánto usted exploró el sentir de los y las estudiantes al respecto?, ¿le interesa explorar las apreciaciones y vivencias de los y las estudiantes con respecto al encuentro educativo?, ¿cuáles razones nos han acompañado para hacer o no la auscultación de las apreciaciones? Se comparten algunos aspectos de la experiencia valorativa de los encuentros pedagógicos, evaluando el escenario de la enseñanza en el contexto de la asignatura de cuidado de enfermería al individuo, familia y comunidad, proceso que permitió consolidar la

información respecto a que pensaban el grupo de estudiantes (2016), con relación a la oferta educativa o manera según sus apreciaciones se percibe el desarrollo del encuentro educativo, donde la acción evaluativa se exploró desde componentes como: aspectos generales del encuentro educativo y el desarrollo del mismo.

A continuación se presenta el instrumento utilizado para explorar las apreciaciones de los estudiantes, mediante el cual se recogieron las apreciaciones de los y las estudiantes participantes de la asignatura en cada encuentro pedagógico actividades que son descritas por Cuéllar (2019).

Se es enfático en decir que estos son algunos de los criterios que se han considerado pertinentes para explorar opiniones de los y las estudiantes; se es consciente respecto a que algunos lectores podrán estar a favor de las variables propuestas o podrá incluir otras que consideren importantes, por ejemplo: en lo relacional o en la convivencia, etc.

Tabla 10. Instrumento de evaluación del desempeño del estudiante

Nombre del taller: _____ Fecha: _____

Aspectos generales: Ítem a Evaluar.	1	2	3	4	5	Total	Observaciones
Sus expectativas frente al taller se cumplieron.							
Se dieron a conocer los aprendizajes que se quieren promover en el encuentro educativo.							
Se dio a conocer la forma como se trabajaría durante todo el taller.							
La metodología (didácticas) usadas durante el taller: trabajos de grupo, lecturas, plenarias, películas, etc. las considero:							
Las pausas activas las considera.							

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Aspectos del desarrollo del encuentro educativo

Respecto al desarrollo del encuentro educativo.	1	2	3	4	5	Total	Observaciones
El trabajo en subgrupo al iniciar la temática para conversar de la temática, le aportó para ampliar o comprender mayormente su conocimiento inicial acerca del tema.							

Respecto al desarrollo del encuentro educativo.	1	2	3	4	5	Total	Observaciones
Las reflexiones del colectivo de estudiantes en plenaria, le permitieron ampliar la comprensión y conocimiento de la temática de discusión.							
Los aportes de los participantes fueron tenidos en cuenta para escucharlos, ampliarlos o profundizarlos.							
El promover la relación, e integración en el encuentro educativo, entre la mayoría de los participantes del grupo la considera.							
Los procesos de comunicación que se dan para orientar las distintas propuestas a desarrollar en el encuentro educativo, las considera.							
Se lograron los objetivos del encuentro educativo.							
Las docentes orientadoras del encuentro educativo, en su rol y desempeño como facilitadoras lo considera como.							

Fuente: elaboración propia.

Después del desarrollo de cada encuentro pedagógico se evalúan los dos componentes mencionados, se consolidan numéricamente y se analizan sus resultados y observaciones propuestas por los y las estudiantes, se grafican para hacer parte del análisis y sistema de mejoramiento continuo de la asignatura, posibilitando la creación de nuevas dinámicas, haciendo vivo el camino de la enseñanza, motivando día a día a innovar, a incrementar el esfuerzo por entender que cada grupo cada encuentro es y ha de ser una experiencia significativa y viva, donde la temática en sí es un elemento convocante (pretexto a mi manera de ver para despertar muchas cosas; sentimientos, deseos, esperanzas, interrogantes, interés por el conocimiento), por ello se quiere decir que lo que hay más allá de cada encuentro es una verdadera experiencia humana pedagógica de despertar sentidos, significados, de controversias, de confrontaciones, deliberaciones, comprensiones alrededor de áreas del conocimiento y posturas frente a diferentes situaciones que tienen que ver con lo humano, con el cuidado, Salazar (2014), señala que:

Bárceñas (2003) desarrolla el tema de la experiencia en relación a la educación. La concibe como una experiencia no de cualquier tipo, sino como una experiencia transformadora; al colocarla como transformadora, le devuelve el carácter de acontecimiento que es, o por naturaleza insólito, sorprendente, rompe la rutina, altera la vida y marca un nuevo comienzo. (p. 58)

Se quiere entonces decir que esta experiencia humana (pedagógica) del encuentro educativo también requiere ser mirada desde la óptica de nosotros mismos y desde luego desde los primeros actores participantes del proceso o del encuentro pedagógico: los y las estudiantes, quienes están en la capacidad de percibir, discernir, confrontar o apreciar desde sus miradas acerca del desarrollo del encuentro educativo; se considera muy importante este componente de la premisa de la evaluación como elemento integrador.

Presentamos a manera de compartir, un ejemplo de la evaluación de uno de los encuentros pedagógicos de la asignatura (el cuidado humanizado), en su componente de planeación y en el desarrollo del encuentro educativo; taller que es evaluado de manera individual por los estudiantes participantes del encuentro.

Tabla 12. Evaluación del taller Teoría del cuidado humanizado, agosto-diciembre, 2016

Ítem a evaluar	1	2	3	4	5	Total	Observaciones
Sus expectativas frente al taller se cumplieron.	0	0	0	6	19	25	Sobre extra pasó mis expectativas.
Se dieron a conocer los logros del aprendizaje a alcanzar.	0	0	1	1	23	25	
Se dio a conocer la forma como se trabajaría durante todo el taller.	0	0	0	2	23	25	
La metodología usada: trabajos de grupo, lecturas, plenarios, películas, las considero.	0	0	0	7	18	25	Mejorar medios audiovisuales, nos deben varios videos.
Las pausas activas las considera.	0	0	3	7	14	24	De pronto mejorar el tiempo de descanso para poder salir a tiempo.

Fuente: datos recogidos con el instrumento diligenciado con estudiantes, 2014.

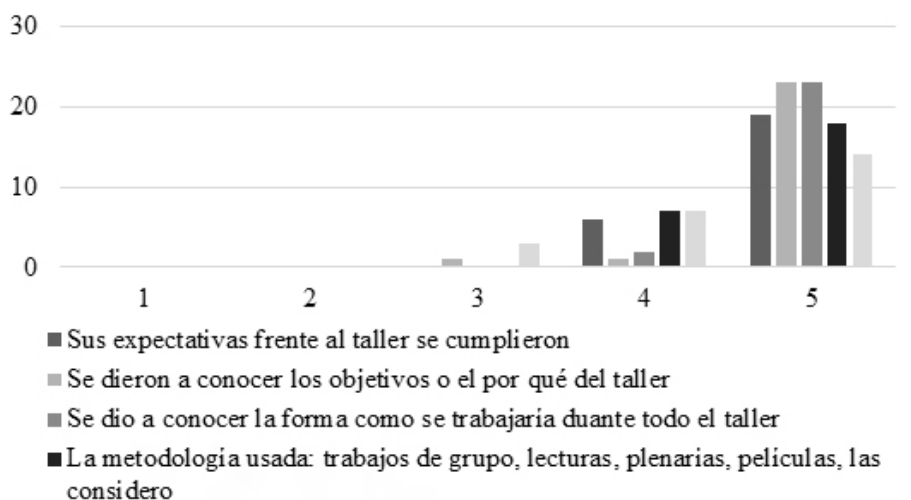


Figura 56. Evaluación del taller Encuentro del cuidado humanizado

Fuente: datos recogidos con el instrumento diligenciado con estudiantes, 2014.

Tabla 13. Aspectos del desarrollo del encuentro educativo

Respecto al desarrollo del encuentro educativo	1	2	3	4	5	Total	Observaciones
El trabajo en el subgrupo inicial sobre la temática le aportó para ampliar o comprender mayormente conocimiento acerca del tema.	0	0	0	4	21	25	Aporte, dinamicidad y enriquecimiento bidireccional.
Las reflexiones de la plenaria le permitieron ampliar la comprensión del conocimiento de la temática de discusión.	0	0	1	4	20	25	Sentí un poco impuestas cierto tipo de creencias e inclinaciones religiosas expresadas como un hecho sin tener en cuenta las creencias diversas de los demás.
Los aportes de los participantes fueron tenidos en cuenta.	0	0	0	4	21	25	
La relación e integración entre la mayoría de los participantes del grupo la considera.	0	0	0	5	20	25	Está muy fortalecida.
Los procesos de comunicación fueron claros, participativos e interesantes.	0	0	1	4	20	25	
Se lograron los objetivos del taller.	0	0	1	3	21	25	
Las facilitadoras del taller las consideran.	0	0	1	5	19	25	

Fuente: datos recogidos con el instrumento diligenciado con estudiantes, 2014.

La reflexión en la actual disertación enfatiza respecto a la dominancia que se ha ejercido frente a los procesos de evaluación de los aprendizajes de los y las estudiantes; él acércanos a observar o explorar desde algunos puntos de entrada que apreciación tienen los aprendientes de los encuentros educativos, se constituye también en una práctica importante para recoger la mirada y percepción de los jóvenes a fin de cambiar lo que haya que cambiar, mantener lo que se aprecia como fortaleza con el convencimiento respecto a que se transita en el camino del mejoramiento continuo en las prácticas pedagógicas cotidianas.

El otro componente fundamental de la evaluación una dimensión integradora, en los procesos evaluativos formativos de los aprendizajes de los y las estudiantes, son el campo en el cual se ha soportado mayormente el accionar evaluativo; es incidido directamente por el discurso pedagógico al que apostamos mayormente. Nos atrevemos a presentar más adelante, un cuadro comparativo entre las tendencias evaluativas en los dos discursos pedagógicos: el tradicional o justificador²⁶ y el de las nuevas tendencias o discurso crítico.

Se considera que la gran mayoría de los docentes que participan en la enseñanza disciplinar del cuidado en el escenario pedagógico evidencian en sus procesos evaluativos las tendencias del discurso pedagógico que les acompaña y por el cuál apuestan, las nuevas ecologías o referentes (como lo hemos mencionado), obedecen a una nueva lógica para evaluar como es lo cognitivo-racional, lo afectivo, lo valorativo, lo creativo, etc. y la situación que se desea evidenciar es que estos procesos requieren redimensionarse desde procesos evaluativos que exploren también los sentidos, los significados y significantes para los y las aprendientes. Es el interés referir lo descrito por Restrepo (2010):

La escuela, en su conjunto, siente una profunda aversión a la sensorialidad y la singularidad, lo cual puede constatarse en el manejo que se da al llamado problema de aprendizaje. Cuando una sensibilidad singular choca con el onanismo de la máquina escolar, preocupada tan solo en perpetuarse a sí misma, la forma que toma el encuentro es el fracaso académico. La razón burocrática proyecta en el individuo las causas del desencuentro, resistiéndose a echar una mirada sobre su propio funcionamiento. Al negar la importancia de las cogniciones afectivas, la educación se afirma en una pedantería del saber que se mantiene subsidiaria de una concepción de razón universal y apática, distante

²⁶ Denominado así por Francisco Gutiérrez (2002) en su libro *Sentidos del discurso pedagógico*. Para hacer referencia a la tendencia tradicional de la Educación y a las nuevas tendencias.

de los sentimientos y los afectos, afianzadora de un interés imperial que desconoce la importancia de ligarse a contextos y seres singulares. (p. 31)

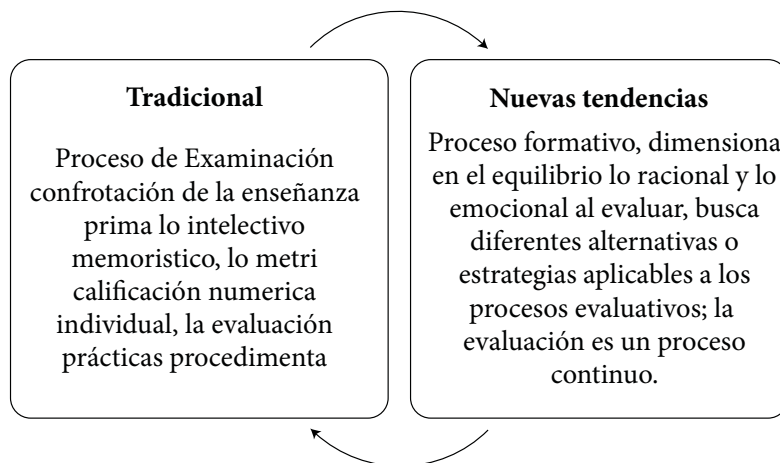


Figura 57. Algunas características de la evaluación en el modelo pedagógico

Fuente: elaboración propia.

Según las propuestas que se han planteado en el capítulo anterior (estrategias evaluativas), se requiere seguir descubriendo otros sentidos y significados en la generación de las nuevas apuestas evaluativas acorde con el discurso pedagógico acompañante.

En el ejercicio de la práctica educativa en el contexto de la enseñanza del cuidado en la pedagogía se cree necesario señalar que: una cosa son las finalidades y requerimientos pedagógicos de la evaluación y otra los administrativos. Se señala que cuando llegan a predominar finalidades y requerimientos administrativos (los exámenes parciales y la expresión de la nota numérica, los tiempos institucionales marcados para la ejecución de los procesos evaluativos (fechas de parciales), las semanas de los parciales (a veces con yuxtaposición de fechas entre parciales de diferentes asignaturas), se distorsiona gravemente el sentido del aprender lo cual obstaculiza o puede afectar el proceso formativo.

La siguiente reflexión de cierre desde la orilla de los procesos de aprendizaje y desde lo formativo en los aprendientes es vital en el trayecto que se está delineando, al intentar impulsar innovaciones y nuevas ecologías en los procesos evaluativos queda decir que el camino transitado es importante en el cual se vienen aportando nuevos referentes desde los escenarios particulares sin la pretensión de generalizar o extrapolar masivamente a las diferentes áreas del conocimiento y de los aprendizajes del cuidado en enfermería.

Vale la pena si señalar la necesidad de promover las rupturas a dinámicas instauradas acerca de los procesos evaluativos en el mencionado escenario a fin de promover desde ahí nuevas perspectivas e innovación en los propios territorios teniendo como premisa que cada estudiante, cada grupo, cada asignatura, cada semestre connota nuevas dinámicas y debe ser claro que en lo que necesitamos es avanzar en búsquedas en encontrar los nuevos sentidos de los procesos evaluativos capaces de dar salidas a las posibilidades de vivir la evaluación y sobre todo propugnar por verdaderos escenarios de aprendizajes múltiples para y con los y las estudiantes.

El inicio de la evaluación

El desarrollo y la mejoría de las distintas opciones (premisas, estrategias y actividades), para evaluar comienzan mucho antes de la aplicación de los procesos evaluativos en los encuentros pedagógicos y en las prácticas de cuidado. Es importante enfatizar que ellas (las opciones evaluativas) tienen una articulación de base para su aplicación con cada uno de nosotros mismos: como personas, en el discurso pedagógico en el que nos movilizamos, en el despertar de conciencia respecto a la concepción de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por supuesto en el ejercicio de nuestras actividades de enseñanza de manera más específica.



Figura 58. Taller actitudes efectivas en el agente cuidador

Fuente: archivo propio.

El proceso evaluativo que se lidera en la práctica de la enseñanza disciplinar y de los aprendizajes del cuidado en el contexto pedagógico, necesariamente tiene que preguntarse y contemplar la conexión que hay o

no entre las docentes y los propios procesos evaluativos, permitiendo interrogar acerca de nosotros mismos en el ejercicio de la docencia y como seres holísticos que también somos (¿quién y cómo soy?), de los elementos centrales y los procesos respecto a cómo oriento la enseñanza (¿qué y cómo enseño?) y desde luego frente a la diversidad de estudiantes (seres holísticos, históricos, en proceso de vida particulares, influenciados por su procedencia y características generales y particulares de su ciclo vital), desde las maneras como ellos y ellas aprenden más significativamente, cuales son las principales limitaciones que podrían presentar frente a la captación, comprensión, interiorización y proyección de los nuevos conocimientos en los encuentros pedagógicos.

En simultaneidad al estar intentando escribir algunas reflexiones del presente capítulo y de la actual premisa, llega vía *Watsapp*, el siguiente mensaje: “la Universidad se ha convertido en una fábrica de certificación” (2016):

María Acaso, profesora de la Complutense, emplea una metodología disruptiva²⁷ para acabar con las clases magistrales [...] Muy pocos lo saben, pero en la primera planta, en el aula 116 B, se está teniendo lugar a una a una *microevolución*. En esta clase, la jerarquía del profesor-alumno no existe. Las mesas están colocadas con las patas hacia arriba, cada uno busca su hueco y en uno de los extremos varios chavales se sirven café recién hecho o preparan un té. Aquí la evaluación no está en el centro del proceso educativo: el conocimiento no es unidireccional y los temarios se amplían con la suma del conocimiento de todos los presentes. La responsable de este cambio es María Acaso, profesora titular de Bases didácticas para la educación artística [...]

El objetivo de la docente es dar voz de aliento a los alumnos y motivarles hacia la búsqueda del conocimiento. “La Universidad se ha convertido en una fábrica de certificación en donde el aprendizaje no sucede y todo conduce a sacar una nota” critica Acaso. “La clave de la educación del futuro es el índice de participación. Hay que buscar experiencias que les transformen, que les empujen a emprender proyectos reales fuera de clase y no a memorizar información y aprobar un examen”.

La segunda reflexión (de otras perspectivas) es cuando inicia la evaluación, intenta decir como se ha mencionado anteriormente que los sujetos que

²⁷ Educación disruptiva: las características de estas tendencias educativas incluyendo el uso de tecnologías innovadoras, ruptura con la jerarquía asociada a la relación docente-alumno en el sistema tradicional, y el aprendizaje colaborativo entre otras (Galante, 2016).

se descubren en el encuentro pedagógico son seres holísticos ambos (docente-estudiante), compartiendo en procesos vivos en el encuentro pedagógico.

Se cree que este aspecto debe ser parte de las indagaciones en el presente campo, en esta reflexión se da paso al ser holístico del docente, quien como sujeto en la historicidad de su vida ha construido su propia ruta conoce conscientemente sus propios procesos de autoconocimiento. En tal sentido es importante que los y las docentes, reconozcan su propio proceso formativo en dos aspectos centrales: uno con relación al autoconocimiento y la aceptación de sí mismo, como requisitos para la salud psicológica; mental y emocional, el crecimiento personal y la capacidad de conocer y aceptar a los demás.

El segundo aspecto está relacionado como el autoconocimiento nos puede llevar a incrementar los niveles de conciencia, aumentando la posibilidad de repensar y reflexionar respecto de la capacidad para reconocernos como seres humanos con una misión a desarrollar en nuestros procesos de vida, en el darnos cuenta de las premisas éticas en las que transitamos, en las capacidades (talentos, fortalezas) que poseemos en las potencialidades, en los límites y limitantes, en las cegueras que coexisten en nuestras vidas y en los aspectos que requerimos seguir transformando en un despertar de consciencia, Durante (2007) expresa:

El profesional de enfermería necesita conocerse a sí mismo como persona para luego desarrollarse como profesional, a su vez en la medida que sea capaz de detectar y actuar sobre sus propias necesidades estará espiritualmente habilitado para dedicarse a la satisfacción de las necesidades del otro (persona cuidada). La autopercepción más que un ejercicio intelectual o de introspección, es una forma de estar en el mundo, una filosofía de vida. Si no nos percibimos a nosotros mismos como personas, como sujetos (con nuestras debilidades y fortalezas) no podremos percibir objetivamente al destinatario de nuestros cuidados, ya que estaremos expuestos continuamente a depositar en él sentimientos o percepciones equívocas. (p. 84)

La reflexión de *cuando inicia la evaluación*, también le da cabida a la importancia de repensarnos en: ¿qué y cómo enseño? y ¿por qué enseño esto y no otras cosas?, se considera con relación a *qué y por qué enseñamos*, que estos interrogantes tienen necesariamente una fuerte articulación con los procesos de vida profesional y laboral, con las apuestas, gustos y preferencias, oportunidades aportadas también por la vida misma; son todas estas dinámicas y circunstancias que se viven las que profundamente van tejiendo un camino específico y real en el trasegar de la docencia.

El cómo enseñó también incide en una serie de derroteros del discurso pedagógico en el cual fuimos formados, o distinguidas en las nuevas oportunidades de capacitación o formación por los cuales se han optado a fin de mejorar la práctica pedagógica.

Se piensa que necesariamente la decisión de optar por procesos evaluativos incluyentes e integradores se evidencia en la orientación compromiso y deseo de proyectarnos con otras y otros seres humanos en un escenario de servicio, en un campo del saber específico, el cual también genera en nosotros pasión, movilización y construcción de un conocimiento con mayor comprensión y significado para nuestra formación y vida de docentes. Salazar (2014) expresa:

Dice María Zambrano (1995) que el término vocación proviene del verbo latino *vocare*, cuyo significado es “llamar” y que, a su vez, *vocare* viene de *vox* cuyo significado viene de “voz”, lo que ha llevado a asociar la vocación con un llamado que invita a realizar una misión importante por la humanidad, que requiere sentido social, voluntad de servicio, disposición y entrega, condiciones que generan un vínculo entre el hombre y la sociedad. (p. 41)

La reflexión: respecto a que, cuando empieza la evaluación, también le da cabida a los siguientes interrogantes que se consideran importantes para los aprendizajes y para los procesos evaluativos: ¿cuáles son los rasgos fundamentales de los y las estudiantes?, ¿pueden aprender los y las estudiantes significativamente?, ¿qué hago para contribuir a los aprendizajes significativos para los y las estudiantes?, ¿qué otras cosas aprenden y dejan de aprender los estudiantes? Se puede preguntar ahora, en el momento de la lectura y del compartir de estos interrogantes específicos, ¿en realidad los y las docentes en el escenario del cuidado en la pedagogía sí nos damos espacio y tiempo para repensar sobre los estudiantes y sus procesos formativos respecto a cómo aprende cada uno de ellos y ellas de manera significativa? Se considera que en la mayoría de las veces el pensar, emocionar y actuar está en la enseñanza *per se*. Pocas veces se preguntan los y las docentes respecto de ¿quiénes llegan a los encuentros pedagógicos?, ¿a qué horas averiguo cómo aprenden?, ¿a qué horas preparo los encuentros de acuerdo a ciertas características que presentan los participantes de los encuentros?

Lo que está pasando alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje del cuidado en la pedagogía y con especificidad de los procesos evaluativos es una oportunidad de oro lo cual necesariamente nos debe llevar a plantearnos nuevos retos y desafíos para preguntarnos: hemos desarrollado acciones investigativas que nos lleven a reconocer las formas como aprenden nuestros

estudiantes de los cursos en los cuales estamos comprometidos?, ¿hemos preguntado a nuestros estudiantes acerca de cómo consideran que ellos y ellas aprenden?, ¿qué nuevas propuestas y actividades evaluativas han de emerger para garantizar realmente los aprendizajes de manera significativa?, “siendo necesario conocer la manera y grado de apropiación que los estudiantes han realizado de un conocimiento (importante y digno) para ser reflexionado”, así lo expresa Celman (1998):

Entonces se considera que el cuidado en la pedagogía requiere generar y transitar nuevas posibilidades evaluativas adheridas o gestadas al interior de los diferentes aprendizajes y por supuesto acorde a los desarrollo que se logren alcanzar en los propios escenarios del encuentro pedagógico, también en búsqueda del fortalecimiento de los propios territorios pero también en la búsqueda de los elementos comunes que unan o conecten las nuevas búsquedas, las cuales respondan a las nuevas demandas y orientaciones educativas del cuidado como disciplina de Enfermería, de las apuestas de los proyectos educativos institucionales o de los PEP, del comprender algunas de las formas y tendencias de los aprendizajes de los y las estudiantes y desde luego de algo innegable para el escenario educativo como son las TIC.

Todo lo anterior connota una nueva o redimensionada mirada de los procesos evaluativos, la cual comparten Bordas y Cabrera (2001):

Hoy el aprendizaje y la evaluación deben tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir, sus expectativas, su nivel inicial, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses, sus necesidades y proyección futura. Desde esta perspectiva, el reto de la evaluación es cómo debe plantearse para ser congruente con las teorías que se propugnan para un aprendizaje significativo y respetuoso con las peculiaridades individuales y culturales del alumnado y sus necesidades.

La evaluación de los sentidos y los significados

La tercera reflexión de las otras perspectivas está orientada a desarraigar algunos elementos propulsores de la enseñanza disciplinar del cuidado en la pedagogía, sustrayéndose desde el cuidado mismo y el cómo enseñar el cuidado, respecto de algunos interrogantes y dispositivos que pueden ayudar a desatar propuestas evaluativas que se articulen o desprendan con procesos formativos del ser, de lo humano, que trasciendan los elementos de la información, la inducción y deducción, las relaciones de categorización y de la aplicación de ciertos pasos y técnicas que han de guiar los procedimientos;

si bien este aspecto planteado en la anterior frase es bien importante por la necesidad de incidir en la comprensión de conceptos, definiciones, elementos o referentes teóricos que guían el saber propio de lo disciplinar y profesional de las y los enfermeros, asunto en el que en la gran mayoría de las escuelas formadoras de enfermeras, se considera que han sido los ejes orientadores a nivel del país; sin embargo el llamamiento actual está con relación a proponer y dar un nivel de importancia relevante a la evaluación que tiene que ver con los sentidos y significados. Prado y Gutiérrez (2011) señalan respecto a los sentidos:

Lo que no se hace sentir no se entiende, decía Simón Rodríguez, y lo que no se entiende no interesa. Sentido viene de sentir. Si queremos dar sentido a lo que hacemos, es evidente que el sentido, la intuición, la emoción, la dimensión subjetiva, es el camino a seguir.

[...] El sentido no se traspa ni se enseña, el sentido se construye, se hace y rehace en un proceso de descubrimiento y enriquecimiento permanente.
(p. 7)

En medio de la complejidad en sí que conlleva el acto educativo de la enseñanza del cuidado en el escenario de la pedagogía es imposible no pensar en las diversas relaciones que surgen entre los participantes del encuentro, en las interacciones que se tejen con y entre las personas convocadas al espacio pedagógico y posteriormente con las familias y comunidades donde se desarrolla la práctica. Todos los escenarios que se incluyen para promover el proceso formativo y de los aprendizajes de las acciones del cuidado y en las que los y las aprendientes asumen las propuestas educativas para descubrir los aprendizajes.

Los encuentros educativos se plantean desde unos propósitos y logros a alcanzar acompañados de un conjunto de actividades o propuestas, que se delinearán hacia la búsqueda y encuentro de sentidos y significados que tengan relación con el conocimiento nuevo o temática de interés que se propone abordar con los y las estudiantes, como elementos centrales que les permita ser conscientes acerca de lo que están aprendiendo, de los beneficios, de las dificultades para entenderlo e incorporarlo el nuevo conocimiento, de las razones de aplicación o beneficio para las propias vidas y para el de los demás.

Es válido el preguntar, en el buen sentido de la vivencia institucional, ¿si la Escuela de Enfermería, desde el punto de vista epistemológico, se ubica en la visión integrativa recíproca (centra su abordaje en el ser integral y su

relación con el entorno) y ha adoptado el MPSC, ha forjado el espacio de reflexión-acción entre sus docentes y directivos acerca de las implicaciones de los anteriores referentes en los procesos de aprendizaje y en los procesos evaluativos?

También es fundamental señalar que el proceso evolutivo del programa de Enfermería a partir del 2013 con su PEP, se acompaña por el marco conceptual de la teórica Jean Watson, quien enuncia los referentes claves del cuidado transpersonal y el proceso caritas (10 premisas centrales que guían la teoría de cuidado humanizado). Las premisas del cuidado transpersonal expresadas por Watson (2009) en el marco del Primer Congreso Internacional el Cuidado Humanizado, celebrado por la Universidad Mariana de Pasto, incluyen:

El cuidado es transpersonal: se toca la vida de la persona, pues es algo que va más allá de las dos personas (paciente y la enfermera(o), todo esto afectado por los pensamientos y actitudes de la enfermera(o).

Integra modalidades de curación y sanación.

Señala que el enfermero(a) tiene valores (amor, solidaridad, compasión, perdón, etc.) y estos los trae y proyecta a través de su campo electromagnético que cada uno de nosotros tiene, proyectando pensamientos, actitudes y comportamientos que afectan al campo electromagnético del otro.

En la concepción del humano la ética de la cara, o de la conexión cara a cara: plantea que es lo que permite ver la profundidad de nuestra propia humanidad.

Pasar de ver el caso (objeto), al ver al sujeto —ser humano— a quien debemos de cuidar o ayudar.

Pasar de la concepción de un trabajo a la presencia amorosa para la persona que se cuida.

Pasar de ver a un paciente a una relación de servicio o persona con quien nos interrelacionarnos en un proceso de ayuda.

Pasar de ver un material clínico a verlos como personas que son de una dimensión: mente, cuerpo y espíritu.



Figura 59. Estudiante en interrelacion con mujer madre cabeza de familia, comuna 18

Fuente: archivo propio.

¿Cómo las orientaciones en la enseñanza del cuidado desde y con lo pedagógico (en el primer escenario del cuidado como es lo formativo), pueden llegar a mediar o a evaluar los aprendizajes en el orden mayoritario del ser, de lo humano, de lo relacional, de los valores? tipo de aprendizajes en nuestros estudiantes o aprendientes?

En medio de un escenario tan complejo lleno de varias aristas (la característica particular de nuestros estudiantes, el discurso pedagógico en el que estamos instalados, las orientaciones de nuestro PEP y de nuestras prácticas particulares disciplinares en las distintas áreas); las cuales se conjugan de manera invisible y o visible, generando sus tramas, dinámicas diversas, concepciones distintas y unos inmensos deseos e intenciones a favor de las prácticas formativas, para que ellas logren incidir y promover aprendizajes significativos desde el emocionar (lo afectivo, lo motivacional, el sentir) en nuestros aprendientes y en equilibrio con lo cognitivo relacional.

Por lo anterior, si la evaluación es un integrante del proceso de la enseñanza-aprendizaje, como lo presentamos en la reflexión primera de las otras perspectivas, la reflexión respecto a que la evaluación que recoja el sentir (los sentidos y significados) conlleva a considerar o refrendar (para aquellos que ya lo están asumiendo en su trayectoria), el proceso de evaluación en el cuidado en la pedagogía en la perspectiva fundamental del sentir, de los sentidos y significados despertados.

Las preguntas que pueden surgir ¿cuáles son los aprendizajes más significativos para los y las estudiantes?, ¿qué sentidos para sí logran “interiorizar” los aprendientes en los encuentros pedagógicos y en nuestras prácticas cotidianas con personas y familias?, ¿cuáles son los aprendizajes

en el desarrollo de sus propias capacidades para aprender?, ¿en qué puede cambiar el modo de pensar y sentir con relación a?

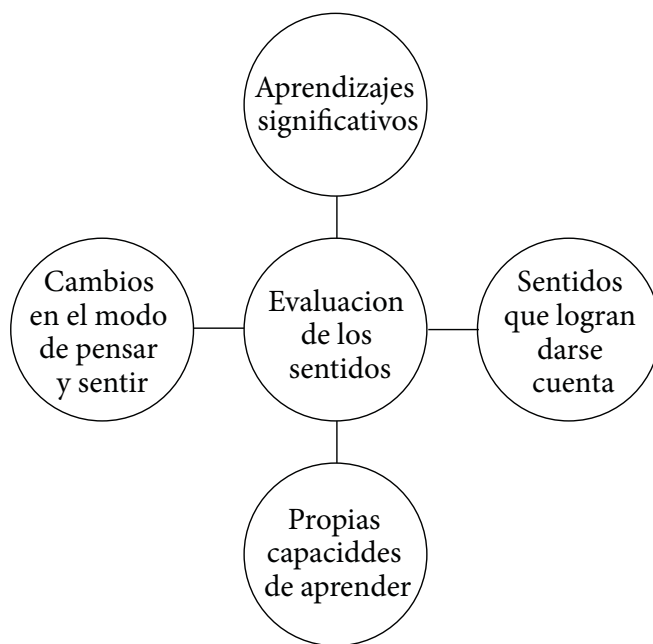


Figura 60. Dimensiones que pueden ser evaluadas en los sentidos y significados

Fuente: elaboración propia.

En otras palabras, se quiere significar que hay un vasto escenario el de los sentidos y significados que se logran despertar en los y las estudiantes, el cual ha de ser objeto central de los procesos evaluativos: Las ciencias psicológicas plantean hoy en día el papel de la emoción, de la inteligencia emocional como precursor de los procesos de aprendizaje, Prado y Gutiérrez (2011) describen:

Todo lo que la persona hace es válido en la medida en que logra involucrarse subjetivamente. La vivencia subjetiva, la creación imaginativa, la percepción intuitiva, son resortes poderosos que tienen que ser educados desde la niñez. Esto porque como ya lo hemos dicho, la intuición, los sentimientos, la emotividad, la imaginación en una palabra, la inteligencia emocional involucran al estudiante vivencial y hasta pasionalmente en un proceso educativo. (p. 16)

Se expresa que existen diversas formas para incorporar estas apuestas de evaluación que recogen los sentidos de los y las estudiantes en el escenario

del cuidado en la pedagogía, las cuales pueden ser utilizadas en el componente teórico y práctico: la exploración de sentidos hallados o distinguidos desde lo individual y colectivo frente a los encuentros, las narrativas se convierten en espacios de reflexión de los propios procesos, de las capacidades percibidas por los estudiantes, del cuaderno pedagógico (algunos le llaman diario de campo), el cual es el testimonio escrito o gráfico de lo que aprende cada día, siendo una ayuda memoria y de monitoreo de los procesos de aprendizaje, junto con la puesta en escena de los balances de los aprendizajes ganados desde contextos teóricos y de práctica, el balance de las promesas realizadas que se realiza confrontando lo ofrecido inicialmente versus los procesos de aprendizaje desde lo cognitivo y desde sus ganancias o limitaciones.

La riqueza: las reflexiones, interpretaciones y juicios desencadenados

En concomitancia con la anterior reflexión (sentidos y significados), se considera que la actual reflexión que se presenta es acompañante *sine qua non* de la anterior. La información acerca de lo que se desea evaluar es apenas un aspecto del proceso evaluativo, la riqueza consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios desencadenados; esto es lo más complejo y lo que menos se hace en los procesos evaluativos y es un compromiso clave a apostar en el presente contexto. Se presentan una serie de razones que nos pudiesen ayudar a ver las innumerables riquezas que están en este tipo de procesos evaluativos:

Los sentidos vienen del sentir: esta dimensión subjetiva nos permite decir que los sentidos se entretajan en los aprendientes en las relaciones e interrelaciones que logre construir en el espacio cotidiano del encuentro educativo, con sus compañeros con quienes comparte espacios y es orientado a compartir en didácticas y metodologías que lo acercan a la valoración o comprensión de una temática o un conocimiento en particular, logrando no solo acercarse al conocimiento (información) en sí, sino generando sentidos y significados del proceso de aprendizaje cuando conversa con los demás, cuando escucha reflexiones en común en divergencia o cercanía con sus ideas, logrando despertar en él o ella una serie de vivencias, movilizaciones, sentimientos, afectos, sentidos, emociones, Todo ello ocurre en el encuentro pedagógico y no lo podemos dejar pasar por alto. Al respecto Vásquez (2011) nos recuerda que:

Primeramente, Vygotsky destaca que lo más influye en el aprendizaje es el papel que desempeña la comunidad y el medio social, y que lo que rodea al

estudiante afecta a cómo este ve el mundo, lo interpreta y a partir de esto cómo aprende. Así, el conocimiento sería el proceso de interacción entre el sujeto y el medio, entendiéndose este medio como algo no solo físico, sino también social y cultural. (p. 4)

- *Dar sentido a lo que se hace*: los procesos pedagógicos tanto teóricos como prácticos han de ofrecerle al estudiante oportunidades reales para que logre dar sentido a lo que hace, para que pueda compartir sus sentidos y significados hallados con los otros estudiantes, para que se “dé cuenta” o impregne de su descubrir o su propio sentido todas las prácticas cotidianas tanto en la escuela, familia o fuera de ellas; así lo expresan Prado y Gutiérrez (2011):

Los procesos de Evaluación que intenten explorar o recoger el dar sentido a lo que se hace: han de tratar de comprender el *qué y cómo* de lo que está aprendiendo el estudiante mayormente, que en aquello que se aprende. Esto significa que: el aprendizaje significativo y la formación son procesos que comprometen de manera simultánea y decidida a profesores y estudiantes. (p. 8)

Por lo tanto el discurso pedagógico tanto individual como el institucional también entran en la reflexión de *darle sentido a lo que hacemos*, como esa capacidad que está dentro nuestros territorios personales, pedagógicos y académicos de significar el mundo de la educación, de la evaluación, de los sentidos y los sinsentidos que reflejamos en nuestra orientación y práctica pedagógica, que lleva inmersa con ella los procesos evaluativos; también permite descubrir los sinsentidos de los procesos pedagógicos y evaluativos emprendidos. Lo anterior inmerso en espacios y escenarios de reflexiones aproximativas y transitorias, donde las preguntas que surgen apuesta por esa exploración de los sentidos y los sinsentidos, permitiéndonos explorar:

- ¿Qué le dejó el encuentro?, ¿qué le dejó la práctica?
- ¿Qué inquietudes o preguntas le generó?
- ¿Qué aspectos amplió o logró comprender con relación a lo que usted esperaba?
- ¿Qué aspectos nuevos o dudas le surgen o quisiera mejorar en su comprensión?
- ¿Qué nuevos saberes se generaron en usted como persona?
- ¿Qué aspectos considera fueron positivos para su formación, qué considera negativo y qué considera interesante para su proceso formativo?

Se considera que el explorar y valorar estos sentidos despertados en los procesos pedagógicos, son los que van dando soporte a la formación en lo humano de los y las estudiantes. Requerimos ser conscientes que en el fondo es el profesor quien también se evalúa cuando evalúa a sus estudiantes.

Experiencia, información, reflexión, innovación y apropiación

La evaluación en el escenario de la enseñanza disciplinar del cuidado y la pedagogía se convierte en una experiencia propia que evidencia el tipo de aprendizajes que intentan promover los docentes a luz de lo epistemológico, lo estético, lo lúdico, lo valorativo y lo formativo; también da cuenta de los discursos pedagógicos y de manera directa da cuenta de cómo entendemos que es el conocimiento humano, el aprender de la contribución o no a la edificación de lo humano: en el alcance de las autonomías. También en el núcleo fundante de los aprendizajes, es necesario pensar y sentir en la *pasión* por el aprendizaje y no en la lógica o contenido de lo enseñado.

Cuando se transita desde referentes de lo educativo (p. ej. modelo pedagógico social constructivista) y el compromiso de la formación de seres holísticos (nuestro estudiantes), quienes interactúan con el entorno de manera recíproca en el escenario de lo que hemos denominado la enseñanza disciplinar del cuidado en la pedagogía, donde los procesos evaluativos son parte de los procesos de aprendizajes, se despiertan y evidencian nuevas experiencias o distintos referentes de las prácticas pedagógicas evaluativas; constituyendo ellas mismas en fuentes de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas, si se las organizan y usan en perspectiva de continuidad, de reflexión en el accionar permanente y de sistematización de las mismas, permitiendo así indagar también como viven los estudiantes esos procesos evaluativos que tienen varios propósitos en sí (lo cognitivo, lo emotivo, lo relacional, lo formativo), con la búsqueda de sentidos en los procesos de aprendizaje, en sus capacidades de aprendizaje despiertos.

Solo cuando seamos conscientes de mirar nuestros procesos evaluativos como escuela, el reflexionar en perspectivas colectivas y particulares desde las asignaturas en las cuales se está comprometida con relación a las prácticas evaluativas, de consultarle a los y las estudiantes sobre que sería lo pertinente que se evaluara, de realizar encuentros donde compartamos las estrategias de aprendizaje y evaluativas desarrolladas en las asignaturas disciplinares junto con las ciencias sociales y las ciencias básicas, acompañadas o no por las apuestas de la orientación pedagógica y el PEP de las diferentes escuelas de la facultad, estaremos en la posibilidad de compartir

las experiencias y vivencias alrededor de ello, de aproximarnos a sistematizar las prácticas evaluativas a reflexionar respecto a los elementos comunes en los procesos evaluativos, en identificar colectivamente las nuevas ecologías y sentidos que requieren tomar el rumbo del proceso evaluativo para comprender, significar y transformar las prácticas evaluativas y por ende el modelo pedagógico.

El uso de la información proveniente de las acciones evaluativas compartidas a través de encuentros de docentes, de las conversaciones, de las apuestas de indagación, de los procesos que logremos sistematizar y logren dar cuenta del transitar en este importante campo, pone de manifiesto el tema de la apropiación democrática del conocimiento que se produce en nuestras prácticas pedagógicas, dan pie a la creación reflexiva y consciente de nuevas cartografías en nuestro cotidiano vivir pedagógico, entendiendo que la evaluación tiene un sustento ético, cuyo compromiso central es hacia los procesos formativos.

REFERENCIAS

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea.
- Bernal, M. L. y Gómez, P. G. (2009, enero-marzo). Propuesta para la enseñanza del cuidado de enfermería. *Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, 6(1), 33-41.
- Boff, L. y Muraro, R. (2004). *Femenino y masculino: Una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias*. Trotta.
- Bordas M. I. y Cabrera F. (2001, enero-abril). Estrategia de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 25-48.
- Camilloni, A. R. W. de, Celman, S., Litwin, E., Maté, M. del C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Canaval, G.; Castillo, E. y Osorio, A. (2011). Enfermería Universidad del Valle, Cali: 65 años a la vanguardia; aportes, logros y perspectivas. *Colombia Médica*, 42(2), 120-133.
- Capra, F. (1982). *El punto crucial*. Simón & Schuster.
- Ciriza, A. Fernández, E. Prieto, D. Gutiérrez, F. (2013). *El discurso pedagógico*. RNTC; Universidad San Carlos de Guatemala; Universidad Rafael Landívar.
- Cuellar, L. (2009). El cuidado de enfermería en la salud individual, familiar y comunitaria. Ponencia presentada en el *Primer Congreso Internacional de Cuidado Humanizado*. San Juan de Pasto: Universidad Mariana.
- Cuéllar, L. (2019). *La Sistematización de los encuentros pedagógicos: Sentidos y significados*. Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Descartes, R. (2014). *Discurso del método*. Alianza Editorial.

- Durante, S. (2007). *El acto de cuidar: Genealogía epistemológica del ser enfermero*. El Uapití.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. (G. A. Ortiz, trad.). Sígueme.
- Fawcet, J. (2000). Analysis and Evaluation of Contemporary Nursing Knowledge. *Nursing Models and Theories* (p. 20). F. A. Davis Company.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. 45.^a ed. Siglo XXI.
- Galante, L. (2016, enero 17). Metodologías de educación disruptiva. Recuperado el 2 de febrero de 2019, de <https://bit.ly/2y4nxdU>
- Gutiérrez, F. (2002). *El sentido del discurso pedagógico*. Costa Rica: Universidad de la Salle. Serie Holografías, 4. Documento del Doctorado de Educación.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2004). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación alternativa*. 10.^a ed. La Copia Fiel.
- Lafrancesco, G. (2012, abril 19-20). “La propuesta de Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora, EEPT”: Modelo Pedagógico Holístico. Conferencia presentada en el *Simposio Internacional de Pedagogía: Educación y Humanidades, Escuela y Pedagogía Transformadora*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Maturana, H. y Zoller, G. (2003). *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano*. Lom Ediciones.
- Medina, J. L. y Sandín, M. P. (2006, abril-junio). La complejidad del cuidado y el cuidado de la complejidad: un tránsito pedagógico de los reduccionismos fragmentantes a las lógicas no lineales de la complejidad. *Texto & Contexto: Enfermagem*, 15(2), 312-319. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072006000200016>
- Meleis, A. (2012). *Theoretical nursing: Development and progress*. Wolters Kluwer Health.
- Morín, E. (2003). *El método V: La humanidad de la humanidad: La identidad humana*. Cátedra Anaya.
- Munhall, P. L. (2007). *Nursing research: A qualitative perspective*. 4.^a ed. Jones and Bartlett Publisher.
- Najmanovich, D. (s. f.). Aproximaciones al pensamiento complejo. Redes y complejos vinculares; de circulación en el diplomado virtual de complejidad, p. 21.
- Orrú, S. E. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 337-353.
- Prado, C. y Gutiérrez F. (2011). *Las siete claves de la mediación pedagógica*. Costa Rica: Universidad de la Salle. Serie Holografías, 3. Documento del Doctorado de Educación.

- Pino, A. (2000). O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*, 24, 32-43.
- Raile, M. (2018). *Modelos y teorías de enfermería*. 9ª ed. Elsevier.
- Reales, Edilma de (2012). En el marco del Diplomado de formación docente en Filosofía del cuidado en Enfermería, p. 8.
- Restrepo, L. C. (1995). *Derecho a la ternura*. Arango Editores.
- Rojas, S. (2007). *La estrategia del ave fénix*. Grupo Editorial Norma.
- Salazar, B. M. (2014). *La alegría de enseñar para una pedagogía po-ética*. Caza de Libros-Club de Lectores.
- Sebold, L. E. y Carraro, T. E. (2011). Práctica pedagógica del docente de enfermería: una revisión integradora de la literatura. *Enfermería Global*, 10(22). 1-12.
- Serrano, J. M. y Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoque constructivista en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(01). <https://doi.org/10.31876/re.v2i12.138>
- Souza, B. de (2007). *La universidad en el siglo XXI*. ASPU.
- Tolle, E. (2000). *En el poder del ahora*. Grupo Editorial Norma.
- Universidad del Valle, Facultad de Salud, Escuela de Enfermería (2013). *Proyecto Educativo del programa de Enfermería*.
- Vásquez, M. I. (2011). Aplicación de teorías constructivistas al uso de actividades cooperativas en la clase de E/LE. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 21, 1-22.
- Vega, C. R. (2015). *La Universidad de la ignorancia*. Ocean Sur.
- Watson J. (2009, junio 10). El cuidado desde el corazón. Ponencia presentada en *Primer Congreso Internacional "El Cuidado Humanizado"*. Pasto: Universidad Mariana.
- Watson, J. y Smith, M. C. (2002). Caring science and the science of unitary human beings: a trans-theoretical discourse for nursing knowledge development. *Adv Nurs*. 37(5), 52-461. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2648.2002.02112.x/abstract>
- Wilber, K.; Bohm, D.; Pribram, K.; Ferguson, M. y Capra, F. (1987). *El paradigma holográfico*. Ken Wilber (ed.).
- Woods, N. F. y Catanzaro, M. (1988). *Nursing research: Theory and practice*. Mosby Incorporated.

Leonor Cuéllar Gómez

Enfermera y docente de la Escuela de Enfermería de la Universidad del Valle en las áreas de cuidado de enfermería a la persona y la familia, y salud de los colectivos. Ha realizado el acompañamiento a estudiantes de Enfermería en áreas de la gerencia de servicios durante 30 años.

Especialista en Administración Total de la Calidad y magíster en Administración de Salud, Universidad del Valle. Egresada del doctorado en Educación con Mención en Aprendizaje Social, Universidad Central de Nicaragua.



Programa ditorial




Universidad del Valle

Ciudad Universitaria, Meléndez
Cali, Colombia

Teléfono: (57) 321 2100 ext. 7687

<http://programaeditorial.univalle.edu.co>

programa.editorial@correounivalle.edu.co

   | programaeditorialunivalle