



CLAVES DIDÁCTICAS PARA EL PROFESORADO NOVEL QUE SE INICIA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Material elaborado con financiamiento
PAPIME - PE 311720

PROGRAMA DE MENTORÍA
PEDAGÓGICA PARA
PROFESORES NOVELES
DE ENFERMERÍA

ESCUELA NACIONAL DE
ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

AUTORAS:

- › IRMA PIÑA JIMÉNEZ (Responsable)
- › MARÍA DEL ROSARIO ORTEGA GÓMEZ (Corresponsable)
- › ALMA GUADALUPE GARCÍA ALJAMA
- › AMBROSÍA CELIA RAMÍREZ SALINAS

CLAVES DIDÁCTICAS PARA
EL PROFESORADO NOVEL
QUE SE INICIA EN LA
DOCENCIA UNIVERSITARIA

Material elaborado con financiamiento del PAPIME PE 311720
Programa de mentoría pedagógica para profesores noveles de enfermería.

Primera edición.
Junio, 2022

AUTORAS:

- › Irma Piña Jiménez
Responsable
- › María del Rosario Ortega Gómez
Corresponsable
- › Alma Guadalupe García Aljama
- › Ambrosía Celia Ramírez Salinas

DISEÑO E ILUSTRACIÓN:

- › Bárbara Núñez Piña

D.R. 2022 UNIVERSIDAD
NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

Av. Universidad No.3000,
Cd. Universitaria, Ciudad
de México, C.P. 04510.

ESCUELA NACIONAL DE
ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA

Camino Viejo a Xochimilco y
Viaducto Tlalpan s/n
Col. San Lorenzo Huipulco,
Alcaldía Tlalpan,
Ciudad de México. C.P. 14370.
www.eneo.unam.mx

ISBN: 978-607-30-6306-7

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN TOTAL O
PARCIAL POR CUALQUIER MEDIO SIN LA
AUTORIZACIÓN ESCRITA DEL TITULAR DE
LOS DERECHOS PATRIMONIALES

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO

CLAVES DIDÁCTICAS PARA EL PROFESORADO NOVEL QUE SE INICIA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

PROGRAMA DE MENTORÍA
PEDAGÓGICA PARA
PROFESORES NOVELES
DE ENFERMERÍA

PAPIME - PE 311720



AUTORAS:

- › Irma Piña Jiménez (Responsable)
- › María del Rosario Ortega Gómez (Corresponsable)
- › Alma Guadalupe García Aljama
- › Ambrosía Celia Ramírez Salinas

Índice

INTRODUCCIÓN	8
EL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA EN EL CONTEXTO DEL PLAN DE ESTUDIOS	10
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA	18
CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA	22
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	26
EVALUACIÓN DEL Y PARA EL APRENDIZAJE	32
REFERENCIAS	40

La enseñanza tiene efectos sustantivos no solo por los contenidos que se enseñan sino, fundamentalmente, por lo que se hace y la forma en que se realiza. Forma y contenido, discursos y prácticas forman parte de un sistema explícito e implícito, determinando toda una gama de comportamientos.

Philip Jackson (1975)



Introducción

Estimados profesores y profesoras, sean ustedes bienvenidos a la docencia universitaria en esta casa de estudios.

Este material se ha elaborado con el propósito de ofrecer una orientación a las(os) profesoras(es), que se incorpora por primera vez a la docencia universitaria, destacando los elementos didácticos que es preciso considerar para desempeñar exitosamente su trabajo en el aula.

Al incorporarse como profesor(a) en alguna asignatura de los Planes de Estudio, es preciso conocer el programa de la misma, pues es el referente inicial y el principal instrumento de trabajo de su actividad docente, a partir del cual se seleccionan y se despliegan una serie de acciones que posibilitan el aprendizaje del alumnado.

La planeación didáctica de la asignatura, posibilita analizar, prever y considerar las acciones necesarias a implementar, en el espacio y el tiempo de la clase para favorecer el aprendizaje del alumnado. Al planear la clase el docente toma decisiones a manera de una hipótesis de trabajo, sobre el devenir de un proceso que se pone a prueba en la ense-

ñanza en un contexto real y concreto, en el que emergen las diversas interacciones de los (las) participantes.

El trabajo de la docencia si bien requiere de una planeación previa, antes de la acción, no implica que posteriormente ésta sea inamovible, pues en la práctica es factible que se presenten dinámicas que emergen al interior del grupo o bien situaciones no previstas que demandan de un espacio y tiempo propios, que el docente deberá considerar y atender implementando ajustes a dicho proceso.

Esperamos que este documento, aporte elementos claves que orienten el trabajo de la docencia y que la reflexión sobre los resultados que deriven de su práctica, lo incorporen en un devenir de mejoramiento permanente de la misma.

Este documento se realiza con el soporte del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PA-PIME) DGAPA/UNAM, que en su convocatoria 2020, dictaminó en forma favorable el Proyecto "Programa de mentoría pedagógica para profesores noveles de enfermería" con el registro PE311720.

1. El Programa de la asignatura en el contexto del Plan de Estudios

La primera clave didáctica que se recomienda atender por el profesor(a) novel que se incorpora a la docencia universitaria, es conocer y analizar el plan de estudios en el que impartirá alguna(s) asignatura(s) y que constituye el elemento referencial para la formación de los profesionales, pues en éste se establecen límites dentro de los cuales el docente puede retomar sus propias experiencias profesionales y desplegar sus conocimientos y creatividad en su práctica educativa.

En este apartado se presentan de manera precisa los elementos fundamentales que integran el plan de estudios y sus niveles de abordaje para poder transitar del proyecto escrito a la planeación precisa o analítica que se pondrá a prueba en el espacio áulico, de laboratorio o clínico, para alcanzar los perfiles de formación deseados.

1.1 DEL CURRÍCULUM FORMAL O PENSADO AL CURRÍCULUM REAL O VIVIDO

Cuando nos enfrentamos a la tarea de ser docentes, es preciso considerar el contexto en el cual nos insertamos a realizar esta labor, por lo que el primer elemento de referencia a considerar es el proyecto educativo, plasmado en un documento denominado plan de estudios. Sin embargo, esta tarea de acercamiento no es sencilla pues nos enfrentamos a la brecha interpretativa del currículum formal o pensado y el currículum real o vivido.

Es decir, si bien tenemos un documento que nos establece el rumbo que nuestras acciones como docentes han de seguir, estas acciones parten de un esquema de significados concebidos como correctos a través de nuestras propias experiencias, sin embargo las experiencias que para un profesor son importantes y válidas, no necesariamente lo son para otro.

Por tanto, si bien el plan de estudios es una expresión simbólica de la normatividad educativa y del proyecto cultural, ese referente simbólico no puede desconocer la subjetividad de la cual es objeto, en este sentido los proyectos educativos son sometidos de manera permanente a una recreación activa de quienes los leen, los interpretan y los traducen en una práctica educativa.

En consecuencia, su puesta en marcha amerita una profunda reflexión del docente quien tendrá la responsabilidad de escenificar dicho proyecto, de comunicarlo a los demás miembros que forman parte de la institución, de encontrar una fina articulación entre el proyecto escrito y la práctica real.

1.2 EL PLAN DE ESTUDIOS, PRIMERA HIPÓTESIS DE TRABAJO

La enseñanza como tarea fundamental del docente es un complejo tránsito de interacciones donde se pueden producir desbordes de los propósitos del plan de estudios, por lo

que es importante reconocer que el plan nos proporciona un marco referencial importante que guía nuestra tarea y que nos permite visualizar una primera hipótesis de trabajo.

De acuerdo con la Legislación Universitaria, en el [Marco Institucional de Docencia](#) en su segundo numeral respecto a los Principios Generales Relativos a la Docencia, se señala lo siguiente:

- La tarea docente de la UNAM es consustancial al principio de libertad de cátedra según el cual maestros y alumnos tienen derecho a expresar sus opiniones, sin restricción alguna, salvo el respeto y tolerancia que deben privar entre los universitarios en la discusión de sus ideas. La libertad de cátedra es incompatible con cualquier dogmatismo o hegemonía ideológica y no exime de ninguna manera a maestros y alumnos de la obligación de cumplir con los respectivos programas de estudio.
- Para el óptimo desempeño de su función docente, el personal académico de la UNAM debe mostrar, conforme a los lineamientos que marca la Legislación Universitaria y los respectivos órganos colegiados, su vocación y capacidad para la docencia; su participación creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; su actualización y dominio de conocimientos y métodos de enseñanza y su actitud y comportamiento consecuentes con los principios éticos y académicos de la Institución.
- La función docente de la UNAM se concreta en el proceso que comprende la planeación, realización y evaluación de la educación formal y no formal que se imparte en la Institución. Este proceso debe incluir todas aquellas experiencias que sus protagonistas, maestros y alumnos, pueden tener dentro del campo de la docencia y de la investigación, así como las acciones que institucionalmente deben diseñarse y llevarse a la práctica para favorecer el desarrollo integral de esta función.

Fuente: UNAM (2003). Marco Institucional de Docencia. México: UNAM. <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/242.pdf>

Si bien la libertad de cátedra y la participación creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son elementos fundamentales en el ejercicio de la docencia, claramente se señala que es una obligación cumplir con los respectivos programas de estudio.

Por lo que el docente tiene la responsabilidad de leer, reflexionar, analizar y reinterpretar el plan de estudios para poder proponer a partir de sus experiencias vividas, prácticas innovadoras y creativas como posibilidades de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, bajo propuestas intuitivas y razonadas.

1.3 ELEMENTOS BÁSICOS DE LA ESTRUCTURA DE UN PLAN DE ESTUDIOS

En este apartado, se muestran los elementos que integran la estructura de un plan de estudios, así como su conceptualización, estos permitirán al docente de manera inicial analizar el proyecto educativo en el que se inserta.

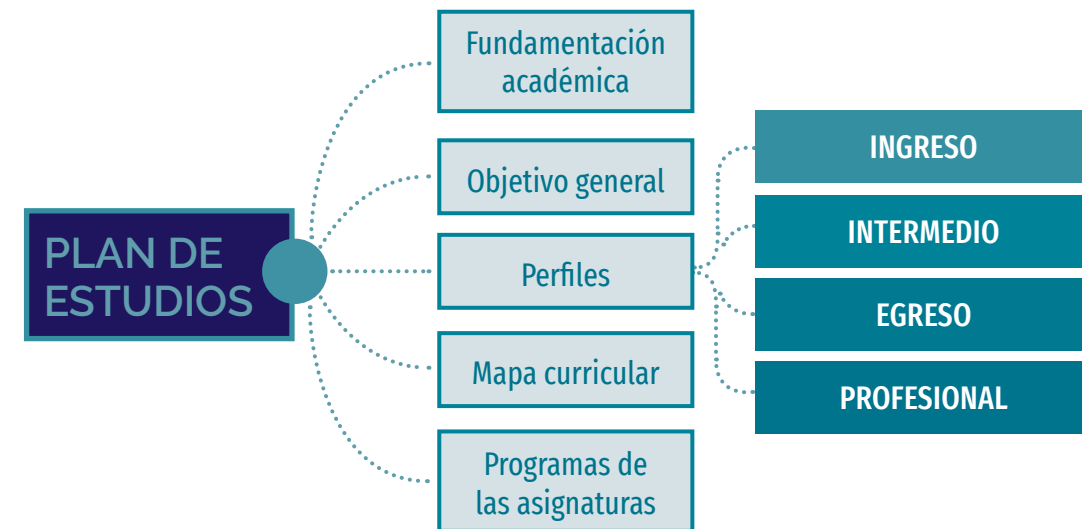


Figura 1. Elaboración propia, a partir del (2015) *Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio (2015)*.

Es importante señalar que cada componente de la estructura de un plan de estudios aporta elementos para su análisis y reflexión por parte del docente, es por ello que se recomienda efectuar una revisión en su conjunto, sin omitir ninguna parte.

ELEMENTO	¿QUÉ ES?
FUNDAMENTACIÓN ACADÉMICA	Constituye el sustento del proyecto. En ella se exponen las razones académicas que lo justifican. Se argumenta sobre grandes tópicos como: <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos sociales, económicos y culturales de un país. • Aspectos internacionales. • Modelo educativo. • Situación de la disciplina.
OBJETIVO GENERAL	Es el logro educativo amplio que se espera alcanzar durante el desarrollo del proceso formativo y al término del mismo.
PERFIL DE INGRESO	Establece los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe tener el alumno que ingresa a la carrera.
PERFILES INTERMEDIOS	Establece los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe tener el alumno en cada ciclo de formación.
PERFIL DE EGRESO	Establece los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe tener el alumnado al concluir su formación.
PERFIL PROFESIONAL	Establece los espacios laborales en los que se puede insertar el egresado.

ELEMENTO	¿QUÉ ES?
MAPA CURRICULAR	Es la descripción gráfica de la estructura y organización de los contenidos del plan de estudios. Debe mostrar con claridad el tipo de organización curricular (áreas, ciclos, competencias), así como el carácter de las asignaturas (obligatorio u optativo) y sus relaciones horizontales y verticales, así como la carga crediticia.
PROGRAMAS DE LAS ASIGNATURAS	Es un programa que contiene elementos generales, tales como: <ul style="list-style-type: none"> • El nombre de la asignatura. • La modalidad: curso, taller, seminario, etc. • El semestre en el que se imparte . • El tipo: teórica, práctica o teórico-práctica. • El valor en créditos. • El carácter: obligatorio, optativo. • El número de horas teóricas, prácticas y teórico-prácticas. • El objetivo general que se pretende alcanzar y los objetivos particulares • El listado de los contenidos temáticos con las horas teóricas, prácticas y teórico-prácticas para cada tema o unidad de aprendizaje. • Las estrategias didácticas para los procesos de enseñanza-aprendizaje • Las formas de evaluación. • El perfil profesiográfico de quienes puedan impartir la asignatura. • La bibliografía básica y complementaria.

Figura 2. Elaboración propia a partir del *Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio (2015)*.

Por ejemplo si nos detenemos en la **fundamentación académica** podremos encontrar en la situación de la disciplina los elementos conceptuales del metaparadigma, perspectiva global y abstracta de la disciplina enfermera que incluye al cuidado, la persona, la salud y el entorno, así como la conceptualización del cuidado como su objeto de estudio, esto nos permitirá tener un entendimiento de la profesión en la que nos insertamos. En este mismo apartado, el modelo educativo señalará las teorías y enfoques pedagógicos, que subyacen a la propuesta educativa, elementos fundamentales para decidir el rumbo que tomarán las estrategias educativas, en la planeación detallada que elaborará el docente para su asignatura.

Por su parte el **objetivo general**, posibilitará visualizar el fin al que se desea llegar, nos marca límites en el abordaje de la información. Mientras que a través de los perfiles podremos visualizar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que poseen los alumnos a su ingreso, en el proceso y al finalizar su formación, información que dará pauta en el establecimiento de estrategias de trabajo, y en el nivel de abordaje de los contenidos.

A través del **mapa curricular**, lograremos observar las relaciones horizontales y verticales que establece nuestra asignatura con el resto, así seremos capaces de generar puentes que articulen los saberes.

Finalmente, los **programas de las asignaturas** institucionales o sintéticos, darán pauta para la elaboración del programa del profesor o analítico que tendrá que ser exhaustivo y detallado, en el que se incluyan todos los elementos que le ayuden a impartir mejor su asignatura en la temporalidad del semestre. Este contendrá, de manera mínima, los aspectos generales del curso y la planeación para el abordaje de cada tema, unidad o sesión de trabajo (Zarzar Charur, 2006).

2. Objetivos de aprendizaje

2.1 ¿QUÉ SON LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE?

Son declaraciones explícitas de lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer como resultado de la instrucción. Existen diferentes maneras de formularlos, desde perspectivas conductistas a cognitivas y desde definiciones generales a específicas. Zarzar Charur los define como "aquellas líneas generales que van a orientar el trabajo del docente. En este sentido, es más importante la respuesta a la pregunta: ¿qué quiero que aprendan mis alumnos?, que la forma en que estén redactados" (2006, p.17).

Aunado al trabajo docente, orientan también el trabajo de los estudiantes en la dirección que permita el [logro de los aprendizajes implicados](#) en cada una de las asignaturas que integran su plan de estudios.

2.2 ¿POR QUÉ SON IMPORTANTES LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE?

Porque una vez enunciados los objetivos, se convierten en la guía de la cual va a depender todo el posterior trabajo del profesor: "estructuración del contenido, organización del curso, diseño de actividades de aprendizaje dentro y fuera del

aula, mecanismos y criterios de evaluación, etcétera" (Zarzar Charur, 2006, p.17).

2.3 TIPOS DE OBJETIVOS

En consonancia con el autor antes citado, abordaremos la [tipología de los objetivos](#) en dos vertientes: los de tipo informativo y formativo.

2.3.1 OBJETIVOS INFORMATIVOS: se refieren al contenido temático que provee la información que deberán aprender los estudiantes como parte fundamental de la asignatura que impartiremos en el contexto de su formación profesional; definen o describen el nivel o grado de apropiación que debe conseguir con relación a ellos. En este sentido, podemos hablar de tres niveles en que se dividen los objetivos informativos de aprendizaje: conocer, comprender y manejar o aplicar los contenidos.

El primer nivel del aprendizaje [conocer](#) se refiere al conocimiento de cosas, hechos, contenidos, ideas, etc., que existen o existieron, sin llegar a una mayor profundización o comprensión de ellos; el aprendizaje de tipo memorístico se ubica dentro de este nivel, solamente posibilita al estudiante la repetición del contenido. Por ejemplo: tomando como referencia el proceso enfermero conocer las etapas que lo conforman sería un objetivo de este nivel, que lleva a un aprendizaje que posibilite al estudiante repetir las etapas sin comprender la interrelación entre ellas.

El segundo nivel del aprendizaje **comprender** se refiere al entendimiento a fondo de los contenidos o ideas que se están viendo en el curso, posibilita la explicación de las teorías a través de la comprensión y conexión de los conceptos por medio de sus relaciones lógicas. Continuando con el ejemplo del proceso enfermero, explicar la relevancia e interdependencia de la etapa de diagnóstico con las restantes, implicaría la comprensión del proceso.

El tercer nivel del aprendizaje **manejar o aplicar** se refiere al manejo de los contenidos, o a su aplicación en situaciones que pueden ser tanto teóricas como prácticas, es decir, hacer algo concreto con lo que se conoció y comprendió, por ejemplo y retomando el ejemplo anterior, plantear un caso clínico al estudiante para que a partir de él realice su proceso enfermero.

2.3.2. OBJETIVOS FORMATIVOS: se refieren al conjunto de habilidades que habrá de desarrollar el estudiante en aras de una formación profesional integral, comprende varias áreas como son la intelectual, social, humana y profesional propiamente dicha; casi nunca se encuentran plasmados en el programa de la asignatura, más bien se hayan contenidos en los perfiles intermedios o de egreso de los planes de estudio, motivo por el cual resulta importante conocerlos.

- **La formación intelectual** se orienta al desarrollo de habilidades complejas de pensamiento como es la capacidad de análisis y síntesis que son la base para el pensamiento crítico y la solución de problemas, y formas de aprendizaje permeadas por la metacognición; de igual manera se abocan al dominio de lenguajes y métodos propios de la disciplina. Dentro de esta formación podemos incluir objetivos como los siguientes: que el alumno aprenda a pensar, razonar, analizar, sintetizar, deducir, abstraer o inducir; que aprenda a leer y a comprender lo que lee, que sepa resumir y esquematizar; que aprenda a preparar exposiciones y a exponer sus ideas; que aprenda a expresar sus ideas por escrito de manera clara y correcta; que aprenda a investigar, experimentar, comprobar o refutar sus hipótesis.
- **La formación social y humana** comprende la adquisición o el fortalecimiento de valores y actitudes por parte del alumno que promuevan una convivencia armónica y el trabajo colaborativo, y de manera especial aquellos va-

lores y actitudes que soportan la ética profesional de la disciplina en cuestión. Incluyen objetivos como fomentar en el alumno la honestidad, el sentido de responsabilidad, el valor civil, el sentido de justicia, la búsqueda incesante de la verdad, etc.

- **La formación profesional** comprende en conjunto los valores, actitudes, habilidades intelectuales y el dominio de métodos con sus técnicas, que permean el futuro ejercicio profesional. Incluyen objetivos como resolver dilemas éticos, resolver situaciones de simulación o in situ de los problemas clínicos propios de la profesión a través de la realización de planes de cuidado.

Como observamos, es de gran importancia definir los objetivos informativos y formativos para nuestro curso, ya que de ellos depende el trabajo de planeación didáctica a realizar en un primer momento, y después de instrumentación y evaluación; de manera que la primera pregunta sobre la que debemos tener claridad es ¿qué quiero que aprendan mis estudiantes?, refiriéndonos tanto a lo informativo como a lo formativo, dárseles a conocer y monitorear permanentemente su grado de avance.

3. Contenidos del programa de la asignatura

Al revisar el programa de la asignatura el docente pone especial atención en las unidades, temas y subtemas, es decir en el contenido, de inmediato empieza a evaluar sus fortalezas y debilidades en el dominio de la asignatura, en sus capacidades didácticas, en sus propias experiencias escolares, todo ello ocurre simultáneamente y de manera previa al trabajo dentro del aula, justo al momento de mirar los contenidos del programa.

¿Por qué sucede esto? el profesor de recién ingreso, tiene formación disciplinar y experiencia laboral, esta condición le permite valorar la pertinencia de los contenidos científicos del programa e identificar el grado de dominio que tiene sobre los mismos (Cabrero et al., 2016) y aunque algunos profesores cuentan con cierta experiencia docente, no implica necesariamente que se hayan formado para el ejercicio de la [docencia universitaria](#).

Ante este dilema (experiencia en el ejercicio de la profesión, pero no en el ejercicio de la docencia universitaria) Paulo Freire señala:

"El ser humano, reinventándose a sí mismo, experimentando o sufriendo la tensa relación entre lo heredado o lo recibido o adquirido del contexto social [escolar] que crea y lo recrea, se fue convirtiendo en este ser [docente], que para ser, tiene que estar siendo" (1994, p.85).

3.1 ORGANIZACIÓN Y SECUENCIA DEL CONTENIDO

Ahora bien, en la planeación didáctica específicamente en el rubro contenido hay una pregunta clave ¿cómo [organizar y secuenciar](#) las unidades, temas y subtemas en función del logro del objetivo de aprendizaje?

Se sugiere tener presente el objetivo de aprendizaje al conectar los contenidos con la acción didáctica, para lograrlo el docente debe asumir la toma de decisiones, sin conceder excesiva importancia al contenido, porque esto conlleva a que el profesor/a observe con rigidez el programa, se empeñe en cumplirlo a cabalidad y ciña su función a la de un aplicador, también hay que evitar [restar importancia al contenido](#). Ninguna de estas posturas favorece los procesos necesarios de práctica y experimentación que los docentes requieren para instrumentar didácticamente el programa de la asignatura.

Por lo cual es conveniente identificar los temas fundamentales de la asignatura con la intención de asignar prioridades y organizarlos en secuencias didácticas, se pone a su alcance el siguiente esquema que le permitirá observar la relevancia de algunos temas respecto de otros en la formación del alumnado y el posible diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como, ir delineando los criterios para llevar a cabo la evaluación formativa y los tiempos en los que se deberá realizar.

UNIDAD O TEMA

.....

.....

OBJETIVO (aprendizaje esperado)

.....

.....

CONTENIDOS (temas y subtemas)	TIPOS DE CONTENIDO		BÁSICO	PROFUNDIZACIÓN
	DECLARATIVO (parte teórica del conocimiento; teorías, explicaciones, leyes, conceptos...)	PROCEDIMENTAL (parte práctica del conocimiento, procesos y/o procedimientos)		
.....				
.....				
.....				

Figura 3. Fuente Elaboración propia

3.2 MAPEO DEL CONTENIDO DEL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA.

A la actividad que hace uso del esquema le denominaremos mapear el contenido del programa de la asignatura. Si el profesor presenta al grupo escolar su propuesta de planeación de las unidades temas y subtemas, explica cómo y por qué los

organiza de esa manera, seguramente comunicará con mayor claridad la secuencia de aprendizaje y la significatividad que los alumnos deberán otorgar a los contenidos y al propio acto de aprender (Serrano et al., 2011)

Otro aspecto que favorece el mapeo de contenidos es la adaptabilidad del ejercicio docente a la propuesta institucional de la planeación académico-administrativa de una carrera como Enfermería, que dependiendo de los semestres se organiza en bloques teórico y práctico, que se implementan durante el tiempo que marca el calendario semestral, lo que puede implicar que en menos semanas se tenga que abordar la parte teórica del programa para posteriormente ir a la práctica, o incluso contar de manera alternada con dos semanas de bloque teórico y dos semana de bloque práctico en áreas hospitalarias o comunitarias, lo que significa un gran desafío para el docente que debe integrar en su planeación tiempo y recursos de otros ambientes de aprendizaje fuera de las aulas y laboratorios escolares

Al entrar en juego todos los factores descritos es imprescindible la planeación didáctica con un enfoque accesible para el alumnado, que le brinde certeza acerca del trabajo escolar y contribuya al desarrollo de sus capacidades y habilidades de autorregulación y aprendizaje autónomo.

Los contenidos son el núcleo que convoca al profesor y a sus alumnos en el aula, priorizar, organizar y secuenciar didácticamente es una tarea exigente. Sin embargo, también propicia en el docente la posibilidad de ir conformando expresiones propias de la dimensión intelectual de su trabajo (Díaz Barriga, 2009) y eso es lo que espera la universidad de su práctica educativa. Sin perder de vista como lo señala Schoenfeld citado por (Cabrero, 2008) que los procesos que ocurren previamente a la acción didáctica dentro del aula, como es el caso de la planeación o el pensamiento didáctico del profesor, se estarán actualizando constantemente durante la interacción con el alumnado, los contenidos, la exposición de temas, discusiones o debates y muy seguramente el docente hará los ajustes necesarios para la mejora en la conducción del aprendizaje.

4. Actividades de aprendizaje

Este apartado requiere toda la atención y creatividad de parte del docente, pues comprende el diseño de las actividades que conducirán al alumnado a alcanzar los objetivos que se persiguen en la asignatura, considerando la naturaleza de los mismos, pues algunos pueden centrarse en la adquisición de ciertos conocimientos, mientras que otros se orientan al desarrollo y ejercitación de habilidades, la reflexión o valoración de actitudes o bien la integración de todo ello.

La enseñanza por parte del docente requiere de organización y estructura, pues lo que finalmente se persigue es la generación de aprendizajes sólidos en el alumnado, en un tiempo y en un espacio determinados. Con ello queremos destacar que si bien las explicaciones claras y comprensibles del profesor hacia sus estudiantes son necesarias, es el involucramiento [cognitivo y emocional](#) del alumno con los contenidos, sus conocimientos previos, la actividad que realiza y la interacción de los alumnos entre sí y con el profesor, lo que finalmente genera en ellos (ellas) los aprendizajes esperados (Biggs, 2010), lo que implica que el alumnado se traslade de una actitud pasiva y receptiva a una activa, comprometida y participativa.

Las actividades que seleccione el docente, deben ser potencialmente generadoras y pertinentes para lograr los aprendizajes previstos, deben indicar cómo se espera que el alumnado se relacione con el objeto de estudio y qué espera derivarse de ello, así como precisar claramente las instrucciones para su desarrollo.

4.1 SELECCIÓN DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Las actividades de aprendizaje que se seleccionen deben ser afines a las evidencias de aprendizaje que se considerarán para evaluar al alumno(a) y permitir su avance en la dirección prevista, a manera de ir construyendo y desarrollando los aspectos que importan en el programa de la asignatura.

De esta manera si se pretende que el alumnado conozca un principio o los conceptos de una teoría, deben incorporarse en la planeación actividades que conduzcan a este logro, evitar solicitar actividades que por sí mismas no favorecen el logro pretendido, por ejemplo transcribir un texto, es preferible solicitar que se realice una lectura del documento base y que elaboren un [mapa conceptual](#) del mismo o bien organizar un foro en el que se analice el sentido y significado de tal concepto, así como su relevancia en la práctica profesional.

Evitar cubrir el temario del programa asignando los temas a los alumnos(as) para su mera exposición, considerar que los contenidos son nuevos para ellos, por lo que sólo se limitarán a repetir lo que dice un texto, con un nivel de comprensión elemental, mientras que lo que se necesita es alcanzar una comprensión amplia y profunda del mismo, así como la consideración de las situaciones en que estos contenidos estarán presentes en las actividades cotidianas que realizarán en un futuro como profesionales de la salud.

En el caso de contenidos declarativos, puede ser útil partir de la lectura de un texto y solicitar posteriormente la elaboración de una [infografía](#), un cuadro sinóptico o un mapa conceptual; también puede considerarse el análisis de un [caso](#) controvertido, que comprende la presencia de un dilema y solicitar al alumnado la elección de una postura y la argumentación de la misma; cuando se pretende habilitar en ciertos dominios por ejemplo el cálculo y la dilución de medicamentos, considerar la realización de ejercicios.

Por otro lado si se pretende que el alumnado desarrolle habilidad sobre ciertos procedimientos, se recomienda partir de su definición e invitarlos a observar una demostración ya sea en forma real y presencial, o bien virtual mediante un breve video; posteriormente ensayar, modelar su proceder y ejercitar varias veces tal procedimiento, realimentar su ejecución para perfilar un mayor perfeccionamiento. Por último, abrir a la reflexión y al análisis en el grupo sobre lo que han experimentado, de esta manera los alumnos(as) aprenden a compartir sus experiencias con el profesor y con sus compañeros del grupo, enriqueciendo sus saberes.

Dentro de la gama de actividades posibles, seleccionar aquella que va de acuerdo con los aprendizajes que se persiguen en el programa y considerar los conocimientos previos que deben poseer los alumnos(as). La elección de la actividad por parte del docente, debe responder a la pregunta ¿qué conocimientos, habilidades y actitudes, se pretende que los alumnos(as) ejerciten para lograr un mayor dominio?

Entre las actividades posibles a seleccionar se encuentran también: la elaboración de un ensayo, los debates, las búsquedas y análisis de información o bien los estudios de caso, la resolución de un problema, la elaboración de un proyecto o la simulación en un ambiente de laboratorio. Esta última comprende un escenario en que el alumno(a) queda inmerso en una situación que simula un problema real y que demanda su intervención, de manera que puede aplicar directamente procedimientos en un contexto semejante al de la realidad, pero en un ambiente seguro, de tal forma que la ejecución, experimentación y su análisis reflexivo posterior, aporten grandes posibilidades de aprendizajes vinculados a situaciones específicas posibles.

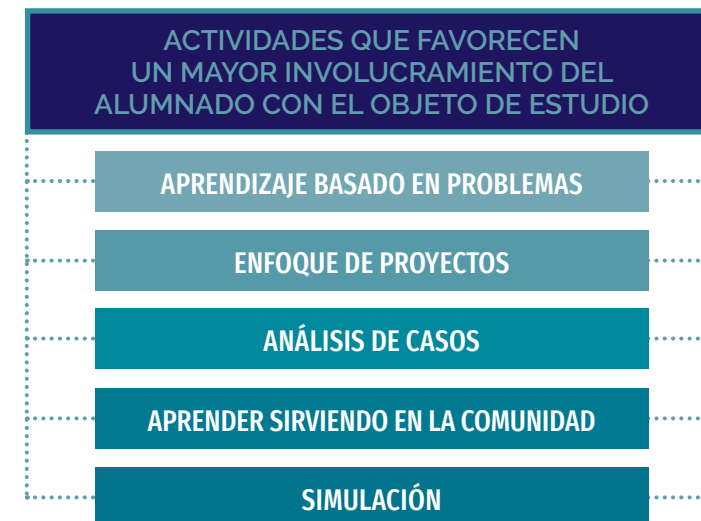


Figura 4: Elaboración propia.

La adecuada selección e implementación de las actividades de aprendizaje, favorecerá el desarrollo de diversas habilidades, generando un papel más activo en el alumnado y en la construcción del conocimiento.

Las actividades que incorporan la participación en pequeños grupos promueven actitudes colaborativas y favorecen el intercambio de experiencias y opiniones así como autonomía, pensamiento crítico y capacidad de autoevaluación (Benito y Cruz, 2011).

4.2 RECURSOS PARA EL LOGRO DE LOS APRENDIZAJES

Por otro lado también es necesario prever la **selección de los recursos idóneos** para el aprendizaje y **ponerlos a disposición** del alumnado. Los recursos para el aprendizaje comprenden además de los acervos bibliográficos y hemerográficos (físicos y digitales), la diversa gama de recursos que ofrece en la actualidad el contexto cibernético (videos,

4.3 LOS MOMENTOS DIDÁCTICOS DE LAS SESIONES DE CLASE

El desarrollo de la clase tiene un ritmo propio y comprende tres momentos didácticos: apertura, desarrollo y cierre.

En la **apertura** el profesor abre al grupo la temática que se va a tratar, plantea su importancia y trascendencia en el desarrollo profesional del estudiantado en formación. Es un primer momento en que se puede despertar un interés y motivación en el grupo por el tema y dimensionar su magnitud y relevancia.

Desarrollo: en este momento didáctico se entra de lleno al desarrollo de las temáticas a tratar en la sesión. Este momento puede incluir actividades tanto individuales como en pequeños grupos, su elección se hace considerando que se quiere generar en el alumnado en la idea de incrementar un mayor dominio de aquello que se estudia, o bien favorecer el desarrollo de habilidades y destrezas tanto a nivel cognitivo como procedimental.

Implicar activamente a los alumnos(as) en las actividades que se realicen, el intercambio de ideas y la interacción con los compañeros de clase, los motivará y generará en ellos(as) entusiasmo e interés por aprender.

Cierre: este momento didáctico permite la recapitulación de lo tratado en la clase a manera de un recuento, o bien la reconstrucción de una síntesis colectiva que integra lo visto en clase, de esta manera se puede recapitular y realimentar en forma crítica y reflexiva lo aprendido y promover la autoevaluación y el compromiso de cada integrante del grupo.

A continuación se presenta un formato que puede llenarse al planear las sesiones de trabajo en clase, seleccionando una temática particular del programa de la asignatura que se imparte y asignando tiempos y actividades concretas para su logro, incorporando paralelamente los recursos didácticos que apoyen la sesión de trabajo.

**LICENCIATURA EN ENFERMERÍA/
LICENCIATURA EN ENFERMERÍA Y OBSTETRICIA**

ASIGNATURA:

.....

TEMÁTICA(S) DEL PROGRAMA:

.....

NO. DE SESIONES Y HORAS QUE SE DESTINARÁN A LA TEMÁTICA	SESIONES:	HORAS:
--	------------------	---------------

OBJETIVO DE LA UNIDAD:

.....

ACTIVIDADES A REALIZAR	RECURSOS
ACTIVIDAD DE APERTURA:
ACTIVIDAD DE DESARROLLO:
ACTIVIDAD DE CIERRE:

EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE :

.....

Figura 5: Elaboración propia a partir de la fuente. (Díaz Barriga, A. 2013).

5. Evaluación del y para el aprendizaje

La evaluación ha acompañado el trabajo escolar desde sus inicios, a lo largo del tiempo su realización ha adoptado diversas formas vinculadas a las perspectivas didácticas prevalecientes y ha cumplido diferentes funciones orientadas principalmente a la legitimación del saber que la sociedad demanda.

En este momento podemos decir que no existe una sola definición de la evaluación así:

"Se otorga al verbo evaluar el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material. En la práctica cotidiana dominante, el significado de evaluar es menos polisémico: consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones" (Gimeno-Sacristán y Pérez- Gómez, 1996, p.337).

5.1 EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CALIFICACIÓN

Dada la multiplicidad de conceptos que se utilizan erróneamente de manera sinónima, cabe **diferenciar entre evaluación, acreditación y calificación.**

La evaluación implica realizar un juicio de valor sobre la calidad del proceso de aprendizaje y del aprendizaje mismo, es de tipo cualitativo y es fundamento de la evaluación formativa, mientras que la calificación se refiere a la cantidad y profundidad de los aprendizajes logrados, es decir "mide" lo aprendido, por lo que es de tipo cuantitativo y fundamento de la evaluación sumativa. Finalmente la acreditación, es un criterio académico administrativo que establece la institución para certificar los

aprendizajes (Zarzar, 2006), en el caso de la UNAM, un ejemplo es el que establece la Legislación Universitaria sobre la calificación mínima aprobatoria correspondiente a seis.

Históricamente, en la escuela ha prevalecido **la perspectiva sumativa de la evaluación** del aprendizaje, orientada a la calificación sin embargo, las demandas educativas actuales exigen un cambio en la forma de conceptualizar la evaluación y sus fines, de manera que centre su interés en el proceso para ponerlo al servicio del aprendizaje, es decir, que la información recabada sirva para informar al estudiante sobre sus aciertos y errores e identificar áreas de oportunidad para la mejora y el logro de los objetivos de aprendizaje.

De esta manera, siguiendo a Moreno (2016) se requiere transitar de una evaluación del aprendizaje hacia una evaluación para el aprendizaje, buscando un balance entre ambas, que permita a los estudiantes se mantengan aprendiendo y permanezcan confiados en que ellos pueden continuar avanzando de forma productiva.

5.2 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

En este contexto, la **evaluación formativa es un proceso continuo** y sistemático a través del cual el profesor reúne evidencia acerca del aprendizaje del alumnado, con el propósito de identificar el nivel alcanzado en cada momento y brindar la realimentación oportuna y pertinente que le posibilite, reorientar sus esfuerzos para alcanzar el aprendizaje deseado, por ello es relevante:

- Identificar el estado actual del estudiante y la distancia o carencias para llegar al nivel esperado en términos de los objetivos de aprendizaje.
- Brindar realimentación clara y específica sobre su nivel actual y las posibles acciones de mejora a realizar. Por ejemplo, si ante la revisión de un ensayo le asignamos ocho de

calificación a un estudiante y colocamos la nota: puedes mejorar, ¿cómo podría interpretar esta información? seguramente de muchas formas, pero ninguna que le permita realmente mejorar. Caso diferente, si tiene el mismo ocho pero le comentamos: puedes mejorar a) la presentación b) la redacción y comprensión de las ideas c) la conclusión d) referencias más recientes, etc. Tiene referentes claros hacia dónde dirigir sus esfuerzos para la mejora.

- Asegurarnos que el estudiante interpretó la información de la manera que pretendimos, incluso que cuenta con los recursos para ello, por ejemplo tomar un curso de redacción, etc., para ello es indispensable haber construido un vínculo de confianza a través de la relación profesor-estudiante y una comunicación eficaz que permita un intercambio de ideas, preguntas y reflexiones tendientes a la superación de dificultades por parte del estudiantado.
- Revisar las progresiones subsecuentes, es decir, cómo va mejorando.

Como vemos esta mirada sobre la evaluación reconoce lo particular, único y diverso de cada estudiante, favoreciendo el desarrollo de **procesos metacognitivos** (conocimiento sobre qué y cómo lo sabemos) para que tal como plantea Camilloni (2004), aumente su capacidad de pensar y reflexionar acerca de su aprendizaje.

Para que esto se logre es necesario que cada estudiante conozca y comprenda los objetivos de aprendizaje y que éstos guíen su proceso de reflexión. Con ello se busca promover la toma de consciencia del estudiante acerca de su proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de su autonomía (Anijovich, 2019).

Otro aspecto relevante de la evaluación formativa **vinculado con la metacognición, es la autoevaluación del estudiante**, la cual le posibilita realizar un juicio crítico sobre su desempeño y su resultado, comparado con los estándares planteados tanto por los objetivos de aprendizaje como por los establecidos para la realización de las tareas solicitadas por el profesor,

es decir, los estudiantes sólo pueden evaluarse a sí mismos cuando tienen una imagen suficientemente clara de las metas que se pretenden alcanzar; de manera que conjuntamente con la realimentación brindada por el profesor, el alumnado pueda reorientar sus acciones.

En este sentido, es que la **realimentación cobra relevancia en torno a la evaluación para el aprendizaje**, en tanto que esa información se convierte en un disparador y motivador para la mejora.

El aprendizaje no es sólo un ejercicio cognitivo, implica a la persona en su totalidad con su pensamiento, sus emociones, motivación y expectativas, de manera que el efecto que tiene el aprendizaje y lo que le rodea como es el caso de la evaluación, afecta también al estudiante en su totalidad, así, una de las funciones pedagógicas más importantes de la evaluación es la motivación que puede producir en los evaluados, ya que invertirán esfuerzos en una tarea sólo si creen que pueden lograrla.

5.3 MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación del y para el aprendizaje implica necesariamente la **recolección de información, lo cual nos remite a los métodos, técnicas e instrumentos de evaluación**, éstos dependen del sentido y la forma que se le dé a la evaluación en consonancia con nuestra forma de trabajo, nuestra experiencia y las necesidades evaluativas. Entre las técnicas se encuentran la observación, la entrevista, el portafolio, el ensayo, el estudio de caso, etc., y entre los instrumentos el examen de cualquier tipo (abierto, cerrado de respuesta de opción múltiple) las listas de cotejo y rúbricas, cabe mencionar que cada uno de ellos se apega a criterios técnicos que apoyan su elaboración.

Las rúbricas son guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los alumnos, que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la

retroalimentación.

Las rúbricas se usan típicamente, por tanto, cuando se necesita emitir un juicio sobre la calidad de un trabajo y pueden emplearse para evaluar un amplio rango de asignaturas y actividades. Se pueden usar para evaluar ensayos o trabajos individuales de los alumnos, pero también para evaluar actividades grupales breves, proyectos amplios realizados en equipo o presentaciones orales colectivas (Moreno, 2016).

Revisemos un ejemplo de rúbrica para evaluar un mapa conceptual que puede ser utilizado como actividad de aprendizaje (cuando lo realiza el alumno), de enseñanza (cuando lo utiliza el profesor como recurso didáctico) y de evaluación del y para

el aprendizaje como forma de reunir evidencia sobre la comprensión de un tema.

La función pedagógica de la evaluación del y para el aprendizaje (evaluación formativa) implica propiciar la reflexión de los estudiantes en torno a su propio proceso de aprendizaje, con el fin de comprenderlo y asumirlo con mayor compromiso al tiempo que analiza en qué medida se han cumplido los objetivos de aprendizaje, de manera que posibilite unos criterios de acreditación basados en un conocimiento profundo del estudiante, de sus procesos y de sus resultados de aprendizaje (evaluación sumativa).

RÚBRICA CON SISTEMA DE PUNTAJE PARA EVALUAR MAPAS CONCEPTUALES DE LECTURA DE COMPRENSIÓN	CRITERIOS A EVALUAR	3	2
	CONCEPTO PRINCIPAL	El concepto principal es adecuado y pertinente con el tema y la pregunta de enfoque.	El concepto principal es relevante, pero puede ser auxiliar, y/o no presenta pregunta de enfoque.
	CONCEPTOS SUBORDINADOS	Incluye todos los conceptos importantes que representan la información principal del tema o pregunta de enfoque. No repite conceptos.	El mapa conceptual incluye la mayoría de los conceptos importantes que representan la información principal del tema o la pregunta de enfoque. No repite conceptos.
	LIGAS Y PROPOSICIONES	La mayor parte de las proposiciones son válidas de acuerdo a la pregunta de enfoque o tema y representan la información principal.	Algunas de las proposiciones son inválidas o no representan la información principal de acuerdo a la pregunta de enfoque o tema.
	ENLACES CRUZADOS Y CREATIVIDAD	El mapa conceptual integra enlaces creativos y novedosos. Contar por enlace.	El mapa conceptual muestra enlaces cruzados adecuados gramaticalmente pertinentes y relevantes en términos de la información principal del tema.
	JERARQUÍA	Todos los conceptos están organizados jerárquicamente. Presenta más de 4 niveles jerárquicos (ninguno de ellos es ejemplo) y más de 7 ramificaciones.	Todos los conceptos están organizados jerárquicamente. Se presentan al menos 3 niveles jerárquicos (ninguno de ellos es ejemplo) y 6 o 7 ramificaciones.
	ESTRUCTURA (complejidad estructural)	Presenta estructura jerárquica compleja y equilibrada, con una organización clara y de fácil interpretación.	Presenta estructura jerárquica compleja y equilibrada, pero un tanto simple, o un poco desequilibrada pero clara y de fácil interpretación.
	TOTAL		

1	0	PUNTAJE
El concepto principal pertenece al tema, pero no es fundamental ni responde a la pregunta enfoque.	El concepto principal no tiene relación con el tema ni presenta pregunta de enfoque.	
Faltan la mayoría de los conceptos importantes que representan la información principal del tema o la pregunta de enfoque. Repite algún concepto.	El mapa conceptual incluye solo algunos conceptos importantes que representan la información principal del tema o la pregunta de enfoque, pero faltan los más significativos. Coexisten enunciados con varios enunciados completos. Repite varios conceptos y/o aparecen varios conceptos ajenos o irrelevantes.	
Sólo algunas de las proposiciones son válidas de acuerdo al tema o a la pregunta de enfoque. Presenta varias proposiciones irrelevantes o muy generales.	Presenta proposiciones inválidas de acuerdo al tema con enlaces que describen una relación inexistente, afirmaciones completamente falsas. Presenta afirmaciones vagas y/o más de una liga sin palabras de enlace.	
El mapa conceptual muestra enlaces cruzados adecuados gramaticalmente pero un tanto irrelevantes en términos de la información principal del tema.	El mapa conceptual muestra enlaces cruzados irrelevantes, redundantes o erróneos tanto gramaticalmente como en términos de la información principal del tema.	
Se presentan al menos 3 niveles jerárquicos, pero uno de ellos corresponde al nivel de ejemplo y presenta al menos 5 ramificaciones.	Presenta menos de 3 niveles jerárquicos y menos de 5 ramificaciones. O bien la estructura del mapa es lineal.	
Presenta estructura jerárquica clara pero no equilibrada, o bien, una apariencia equilibrada pero en exceso simple, o un tanto desordenada y difusa.	Mapa lineal, con varias secuencias de oraciones largas hacia los lados o hacia abajo; o bien, presenta una estructura ilegible, desorganizada o encimada, caótica o difícil de interpretar.	

Figura 6. Fuente: Domínguez- Marrufo L, et. al. (2010) p. 213

Referencias bibliográficas

Anijovich R. (2019).

Orientaciones para la formación docente. Retroalimentación formativa. Chile: SUMMA en colaboración con Fundación La Caixa.
<https://educaixa.org/es/-/guia-docente-retroalimentacion-formativa>

Biggs, J. (2010).

Calidad del aprendizaje universitario. Narcea

Benito A. y Cruz A. (Coords.) (2011)

Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Narcea

Cabrero, B. G., Ceballos, S. P., García Vigil, M. H., Niebla, J. C., Garduño, C. M., Soto, Y. M., Rodríguez, A. S., Cervantes, D. I., Sánchez, S. M., & Villanueva, Y. A. (2016).

Las competencias del tutor universitario: Una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 38 (151), https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/54918

De Camilloni, A. (2017).

La movilización de procesos metacognitivos en la formación de los conocimientos de los profesores. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 4(4).
<https://ng.cl/ss1we>

Moreno Olivos T. (2016)

Evaluación del y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa
https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf

UNAM (2015)

Marco Institucional de Docencia. UNAM.
<http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/242.pdf>

UNAM (2015)

Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio. UNAM.
<http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/219.pdf>

Zarzar Charur. C. (2006).

Habilidades básicas para la docencia. Patria.

Referencias de vínculos incorporados en el texto

Alonso- Martín P. (2019).

El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía. Perfiles educativos. Vol. XLI, Núm 164.
Recuperado de:
<https://acortar.link/Vm7C88>

Anijovich R. (s/f).

La evaluación formativa en la enseñanza superior. Voces de la educación. Vol. 1, año2.
Recuperado de:
<https://acortar.link/CX4oO4>

Barrón-Tirado M.C. (2009).

Docencia universitaria y competencias didácticas. Perfiles educativos. vol. XXXI, Núm. 125 IISUE/ UNAM.
Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13211980006.pdf>

Branda L.A. (1994).

Preparación de objetivos de aprendizaje.
Recuperado de:
<https://acortar.link/gtRX0g>

Docentes al día. ¿Cómo diseñar una Secuencia Didáctica en 5 pasos?

Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=ih-hKj-kRxI>

Gatica-Lara, F. Uribarren-Berrueta, T. (2013).

¿Cómo elaborar una rúbrica?

Investigación en Educación Médica, Vol. 2, núm. 5, enero-marzo, 2013, pp. 61-65. Universidad Nacional Autónoma de México

Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230010>

Goleman, D. (1995).

Enfoque del modelo de rasgos o modelo mixto de inteligencia emocional.

Recuperado en:

<https://acortar.link/saTckH>

Ibero Ciudad de México. (s/f).

¿Cómo organizo los temas?

Recuperado en:

https://eduonline.ibero.mx/DEDSitio/dsfi/2_Organizar.pdf

Orkaizagirre-Gómara A., Amezcua M., Huércanos- Esparza I. y Arroyo- Rodríguez A. (2014).

El Estudio de casos, un instrumento de aprendizaje en la Relación de Cuidado. Index de Enfermería.

Vol.23, no.4

Recuperado en:

<https://acortar.link/8nABiF>

Rodríguez- Puerta A. (2020).

Taxonomía de Marzano ¿en qué consiste y para qué sirve?

Recuperado en:

<https://www.lifeder.com/taxonomia-marzano/>

Sin autor.

Ejemplo de mapa conceptual.

Recuperado en:

<https://informacionimagenes.net/wp-content/uploads/2018/09/mapa-conceptual-tierra-e1494943319640.jpg>

Sitioincreible.mx. Prevención del cambio climático (2020).

Ejemplo de mapa conceptual.

Recuperado en:

<https://acortar.link/ZYpLxf>

UNAM. (2003).

Marco Institucional de Docencia. México: UNAM.

Recuperado en:

<http://abogadogeneralunam.mx/PDFS/COMPENDIO/242.pdf>

La incorporación permanente de profesionales a la docencia universitaria, demanda la instalación de dispositivos que apoyen su integración a la misma, a fin de favorecer una mejor inserción a la vida académica y propiciar el desarrollo de mejores prácticas educativas, que direccionen los procesos formativos en el alumnado.

Este texto tiene el propósito de ofrecer de manera sintética, elementos didáctico - pedagógicos que guíen su trabajo en el aula o bien en otros escenarios de enseñanza y aprendizaje, como son los laboratorios o las comunidades en que se implementan las asignaturas curriculares de enfermería, aportando orientaciones básicas a los profesores noveles de reciente incorporación.

El cuaderno *Claves didácticas para el profesorado novel que se inicia en la docencia universitaria* es fruto del proyecto PE311720 *Programa de mentoría pedagógica para profesores noveles de enfermería*, que en la Convocatoria 2020 del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) DGAPA/ UNAM, fue aprobado para recibir financiamiento.

La docencia es una actividad compleja y creativa, en la que el personal docente en su interacción con el alumnado, crece al incorporar su reflexión y análisis en el entorno académico, y en este sentido este proyecto ha ofrecido un espacio para ello.

