

# Revisión





# EL MARCO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL INTEGRAL DEL SENA Y LA EDUCACIÓN INTERPROFESIONAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

# THE FRAMEWORK OF SENA'S COMPREHENSIVE VOCATIONAL TRAINING AND INTERPROFESSIONAL EDUCATION IN TIMES OF PANDEMICS

Adriana Lucía Dueñas Garzón<sup>1</sup>  
Mónica Marcela Juyó Macías<sup>2</sup>  
Diana Stephanie Leguizamón Rojas<sup>3</sup>

<sup>4</sup>Andrés Alejandro Upegui Castillo  
<sup>5</sup>Diego Antonio Meza Aparicio

## RESUMEN

Se hace énfasis en el marco de referencia de la Formación Profesional Integral y la Educación Interprofesional en tiempos de Pandemia, priorizando las formas en cómo se asumen y operativizan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se resalta también cómo algunos de sus postulados teóricos pueden combinarse y complementarse, al tiempo que contribuyen y favorecen la organización, planificación y orientación de nuevas y mejores experiencias educativas. Si bien la Formación Profesional Integral (FPI) situada en el marco institucional SENA y la Educación Interprofesional (EIP) poseen sus propios fines y centros de interés también presentan aspectos comunes. **Objetivo:** Presentar en una visión de conjunto las bases teóricas y conceptuales que sustentan los enfoques de la Formación Profesional Integral, situada en el marco institucional SENA, y la Educación Interprofesional en salud en tiempos de Pandemia. **Metodología:** se realizó un estudio cualitativo, descriptivo documental. Muestra: Publicaciones sobre Educación Interprofesional abril 2020 a abril 2022; publicaciones sobre Formación Profesional Integral 1994 a 2019, recopiladas en una matriz de soporte científico para su análisis. **Conclusiones:** La Educación Interprofesional fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la Formación Profesional Integral a partir del trabajo colaborativo promoviendo la adquisición de conocimiento, desarrollo de habilidades y destrezas en el marco de las competencias específicas, transversales e interprofesionales en contextos reales de aprendizaje con la participación de equipos interprofesionales, reflejándose en el aprendizaje significativo y sin duda en una sinergia importante del proceso de la Formación Profesional Integral y la Educación Interprofesional.

### Palabras clave:

*Educación Interprofesional, Aprendizaje activo, Competencia Profesional*

## ABSTRACT

This writing emphasizes the reference framework of Comprehensive Vocational Training and Interprofessional Education in times of pandemic, prioritizing the ways in which teaching-learning processes are assumed and operationalized. It is also highlighted how some of its theoretical postulates can be combined and complemented, while contributing and favoring the organization, planning and orientation of new and better educational experiences. Although Comprehensive Vocational Training (FPI) located in the SENA institutional framework and Interprofessional Education (EIP) have their own purposes and centers of interest, they also have common aspects. **Objective:** To present in an overview the theoretical and conceptual bases that support the approaches of Comprehensive Vocational Training (FPI) located in the SENA institutional framework and Interprofessional Education (EIP) in health in times of Pandemic. **Methodology:** Type of study: Qualitative, descriptive, documentary study. Sample: Publications on Interprofessional Education April 2020 to April 2022; publications on Comprehensive Vocational Training from 1994 to 2019, compiled in a scientific support matrix for analysis. **Conclusions:** Interprofessional Education strengthens the teaching-learning-assessment process of Comprehensive Vocational Training based on collaborative work, promoting the acquisition of knowledge, development of abilities and skills within the framework of specific, transversal and interprofessional competencies in real learning contexts with the participation of interprofessional teams, which is reflected in significant learning and undoubtedly in an important synergy of the process of Comprehensive Vocational Training and Interprofessional Education.

### Key words:

*Interprofessional Education, Active Learning, Professional Competence*

## INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la educación siempre ha sido un tema recurrente por tratar y debatir en la historia de las ideas cualquiera sea su perspectiva. Bien sea desde la institucionalidad política, económica, cultural, académica o pedagógica, su problematización siempre ha sido abordada. Su importancia es tal, que podría decirse que es asunto de todos y se la somete a permanente discusión porque de ella depende en gran medida que la vida social sea posible y que los seres humanos alcancen mejores formas de perfectibilidad.

Según como cada sociedad estime y priorice la educación, del mismo modo será su nivel de desarrollo en términos de su organización política, convivencia, bienestar social, progreso económico-productivo, crecimiento moral y sensibilidad frente a los valores del arte, la cultura, la vida y el mundo. Siendo su objeto y naturaleza importante para salvaguardar el bien del individuo y el bien de la colectividad, su reflexión y puesta en práctica es cuestión ineludible.

En la medida en que el fenómeno de la educación ha sido repensado y reconceptualizado a través de la historia de las ideas y de la cultura, distintas han sido las perspectivas que han surgido para dilucidar y posibilitar su mejor comprensión en términos de su naturaleza, fines, organización curricular y metodológica, función social y su práctica concreta.

Es aquí, precisamente, desde la diversidad de perspectivas surgidas que aportan al problema de la educación, donde ubicamos el pretexto del presente escrito, para mostrar los planteamientos que ofrecen los enfoques de la Formación Profesional Integral (FPI) en contexto SENA y la Educación Interprofesional (EIP) en el marco de la Pandemia y la manera cómo abordan la relación entre la práctica pedagógica y el proceso de aprendizaje.

A continuación, se expondrán los postulados teóricos y conceptuales de la Formación Profesional Integral (FPI) SENA y la Educación Interprofesional (EIP), haciendo énfasis en sus aspectos claves, relevantes y de cómo podrían converger en una relación interactiva de enseñanza aprendizaje.

## MATERIALES Y MÉTODO

Se trata de un estudio cualitativo de corte descriptivo. Se trabajó con publicaciones científicas sobre Educación Interprofesional entre abril 2020 a abril 2022; publicaciones sobre Formación Profesional Integral 1994 a 2019. Para lo cual se realizó una investigación documental descriptiva a partir de fuentes de información electrónicas consultando bases de datos, Journals y repositorios académicos tales como Pubmed, Redalyc, Proquest, Elsevier, Journal of Interprofessional Care, SciELO, Repositorio SENA, Cinterfor y en el buscador Google académico. La búsqueda bibliográfica tuvo como criterio de inclusión el período comprendido entre abril de 2020 a abril de 2022 para Educación Interprofesional y el período comprendido entre 1994 a 2019 para Formación Profesional Integral, utilizando los tesauros DeCS y de la UNESCO con los descriptores: educación interprofesional, aprendizaje activo, competencia profesional y las correspondientes ecuaciones de búsqueda.

Los artículos consultados fueron recopilados en una matriz de soporte científico elaborada en Excel, en la cual se consideraron criterios tales como: año de publicación, objetivo, resultados y conclusiones, con el fin de clasificar y seleccionar los artículos que por su contenido y pertinencia en la información serían soporte documental de la investigación. Se obtuvo un total de 62 artículos, 24 corresponden a Formación Profesional Integral y 38 a Educación Interprofesional a nivel nacional e internacional.

## RESULTADOS

A continuación, se relacionan los resultados más significativos dentro de la comprensión de la FPI y la EIP, desde un marco que integra la visión teórica general hasta la implementación en el CFTHS, mediante once apartados que permiten observar su valor investigativo y pedagógico para la formación en salud.

### a. Aproximación conceptual de la Formación Profesional Integral

El concepto de Formación Profesional Integral viene construyendo su propia historia y mundo nocional en relación con el fenómeno de la educación y el abordaje de algunos de sus problemas centrales como lo son el de sus fines, organización curricular, procedimientos metodológicos, proceso de enseñanza-aprendizaje, sujetos de enseñanza-aprendizaje y la concepción integrada del ser humano.

Para lograr un mejor acercamiento respecto a su consistencia revisaremos la especificidad propia de los vocablos

presentes en su composición (formación) - (profesional) - (integral) y posteriormente entender su relación vinculante en la visión del conjunto, hecha la tarea, iremos al origen del término en el contexto institucional SENA.

El concepto de formación se lo puede ubicar desde sus inicios en relación con la educación y cultura griega (Paideia) entendida como proceso de construcción consciente (Jaeger, 1997) que integraba la cultura de la sociedad con la creación individual (Gadotti, 2003) y la vida comunitaria, se lo puede situar también en la mística medieval en relación con la idea que cada ser humano debe desarrollar la imagen de Dios que lleva en sí (Vargas, 2010), para ser abordada luego en el periodo del humanismo renacentista, pasando por la ilustración y afianzarse con creces en el pensamiento filosófico y pedagógico del romanticismo alemán del siglo XIX.

Es precisamente en la tradición filosófica alemana donde el vocablo 'Formación' aparecerá con toda su fuerza y profundidad asociada a la palabra Bildung para designar que lo que debe atenderse es la configuración del carácter individual, social, política, cultural y espiritual en el ser humano (Arias, 2016), idea que será desarrollada por pensadores como Humboldt, Goethe, Kant, Hegel, Schiller, Heidegger, Gadamer y otros.

Humboldt, concebía la formación (bildung) como el desarrollo armónico de las capacidades y potencialidades del individuo y su personalidad (Amar, 2002) unido al progreso de su libertad, inteligencia y sentimiento moral (Abbagnano & Visalberghi, 1992). "Algo más elevado y más interior; al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética y que se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter" (Gadamer, 1999, p. 39).

Goethe, orienta la formación hacia el hecho de saber expresar libremente la naturaleza propia, la preocupación por el respeto y cuidado de sí mismo, su autoafirmación, la actitud altruista y su apertura a lo social y a la naturaleza (Abbagnano & Visalberghi, 2015).

Kant (2004) parte de un hecho primario: el hombre solo puede hacerse a través de la educación y solo en ella puede perfeccionarse, sin esta no podría ser ni desarrollarse autónomamente. En este sentido emparenta bildung con cultura, con la capacidad y disposición del sujeto para actuar libremente y alcanzar su desarrollo espiritual y su orientación hacia la humanidad (Herrera, 2016).

El hombre es la única criatura que tiene que ser educada. Bajo el nombre de educación entendemos, en efecto, el

cuidado (alimentación, conservación), la disciplina (crianza) y la instrucción junto a la formación. El hombre es, en consecuencia, lactante -alumno- y aprendiz.

La disciplina o la crianza transforman la animalidad en humanidad. Un animal es todo ya por su instinto; una razón extraña ha cuidado ya de ello en lugar de él. Pero el hombre necesita de su propia razón. No tiene instinto, y tiene que hacerse el plan de su conducta. Pero como no está inmediatamente en condiciones de hacerse, sino que llega al mundo sin estar desarrollado, otros tienen que hacerlo (Kant, 2003, p. 28)

Heidegger, plantea que la bildung está relacionada con el sentido de desarrollar e imprimir un carácter, implica dejarse guiar por una imagen (Soneira, 2015), que se convierte en una seña o camino a seguir para captar su claridad, su sentido, esto es, su ser, forjarse un destino y un proyecto de existir, un estar siendo, un construir sentido, es un desafío y apuesta por devenir en hombre (Mathov, 2014).

A su vez, Hegel (1991), entenderá bildung en relación con el despliegue del ser espiritual y racional en función del desarrollo de una alta conciencia auténticamente libre en y para sí, el hombre necesita ser formado por cuanto no es por naturaleza lo que debe ser, debe trascender su ser singular y particular para elevarse a la generalidad, esta será su permanente tarea (Gadamer, 1999).

El hombre en cuanto individuo se relaciona consigo mismo. Su deber para consigo consiste, en parte en su conservación física, y en parte en elevar [este] su ser individual a su naturaleza universal, en formarse. El hombre es, por un lado, un ser natural, en segundo lugar, es un ser espiritual, racional. (Hegel, 1991, p. 108).

Gadamer (1999), unirá bildung con el deseo y capacidad del hombre por penetrar en su interior y dar forma a lo mejor de sí mismo, a sus propias disposiciones y capacidades naturales (Silva, 2008), no se centra en un resultado sino en un proceso interior que se sigue indefinidamente, en construcción progresiva.

Por su parte, el vocablo profesional, hace relación a la preparación para el ejercicio de una profesión, trabajo, ocupación, oficio; como finalidad educativa puede rastrearse su origen en la Edad Media unida a la transmisión de saberes profesionales que desarrolla capacidades para el dominio de oficios y labores productivas (Icart, & Martín, 2017).

Su vinculación al ámbito académico obedece a los propósitos de enfatizar el aspecto del saber en función del hacer y su plano operativo técnico, el objeto de formar o educar radica en la profesionalización y en el hecho de profesar una profesión frente a las demandas y exigencias del mercado y la productividad económica, interesa que el sujeto formado desde sus aptitudes y competencias se inserte y movilice laboralmente.

Analizar por separado cada vocablo ha permitido encontrar unas pistas respecto a lo que podría representar el término Formación Profesional Integral quizás ligado a un tipo especial de educación consistente en el hecho concreto de dar forma a un sujeto humano sobre la base de unos conocimientos-aprendizajes claves que favorezcan su mejor desarrollo, cualificación ocupacional y personal.

Si esta idea anterior es constatable, la Formación Profesional Integral traerá consigo una nueva requisitoria en términos educativos atendiendo principalmente la siguiente cuestión: el punto de partida y de llegada de toda experiencia educativa será la naturaleza humana en razón de su esencia, existencia, potencialidades, desarrollo, trascendencia, plenitud.

Aclarados un tanto los conceptos que conforman el constructo de la Formación Profesional Integral y adelantándonos un poco a una posible idea o representación, indagaremos ahora por su aparición y transcurrir en el ámbito educativo colombiano a partir de los lineamientos normativos para luego situarlo en el contexto institucional SENA.

### **b. Lineamientos normativos en educación**

La Ley General de Educación (1994), establece en su artículo 1, que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”

La misma ley establece en referencia con los fines de la educación y en consonancia con lo que dispone la Constitución Política (1991), en su artículo 67, que la educación atenderá al “pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Artículo 5, numeral 1) y también la “formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social” (Artículo 5, numeral 11).

De otra parte, la Ley 30 (1992), que organiza el servicio público de la Educación Superior, establece en su Artículo 1, que “la Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”.

También establece esta ley dentro de sus objetivos “profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (Artículo 6, numeral a).

### **c. Lineamientos normativos SENA**

Situados en el contexto institucional SENA, surgido a partir de 1957, el enfoque de la Formación Profesional Integral, se empieza a asumir desde la visión de “dar formación profesional a los trabajadores jóvenes y adultos de las empresas aportantes, para obtener su preparación técnica mediante la enseñanza metódica de las profesiones, artes u oficios calificados y la formación de ciudadanos socialmente útiles y responsables, que posean los valores morales y culturales necesarios para el mantenimiento de la paz social, dentro de los principios de la justicia cristiana” (SENA, 1957).

La Formación Profesional Integral es el proceso mediante el cual la persona adquiere y desarrolla de manera permanente conocimientos, destrezas y aptitudes e identifica, genera y asume valores y actitudes para su realización humana y su participación activa en el trabajo productivo y en la toma de decisiones sociales (SENA, 1985).

### **Los objetivos de la Formación Profesional Integral son:**

El Aprender a Aprender, que se orienta hacia el desarrollo de la originalidad, la creatividad, la capacidad crítica, el aprendizaje por procesos y la formación permanente. El Aprender a Hacer, en el cual se involucra ciencia, tecnología y técnica, en función de un adecuado desempeño en el mundo de la producción. El Aprender a Ser, que se orienta al desarrollo de actitudes acordes con la dignidad de la persona y con su proyección solidaria hacia los demás y hacia el mundo (SENA, 1985).

En estos nuevos lineamientos se constata el carácter que va adquiriendo el concepto de la Formación Profesional Integral en cuanto a las finalidades educativas que persigue en función de abarcar las dimensiones personales del aprendiz y el sentido de organización que debe seguir para asegurar su gestión en términos de su desarrollo operativo y sentido práctico.

Con la Ley 119 de 1994, el SENA se reestructura en su naturaleza institucional y es así como en su misión se establece la Formación Profesional Integral, como enfoque orientador de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

La formación profesional que imparte el SENA constituye un proceso educativo teórico-práctico de carácter integral, orientado al desarrollo de conocimientos técnicos, tecnológicos y de actitudes y valores para la convivencia social, que le permiten a la persona actuar crítica y creativamente en el mundo del trabajo y de la vida. La formación profesional incorpora el desarrollo de valores, de habilidades de relación y de comunicación, para contribuir al fortalecimiento de la convivencia y la participación en una sociedad en conflicto, con diferencias étnicas, económicas y sociales. (SENA, 1997).

Así, por ejemplo, el proceso teórico - práctico integral atenderá al enunciado pedagógico humanista de asumir al sujeto que aprende como una realidad multidimensional competente para vincular el conocimiento con el contexto de vida bien sea en el orden social, laboral, productivo, familiar, personal.

Lo anterior evidencia que la experiencia de aprendizaje se basa en el aprender haciendo consciente que faculta a la persona para poner lo aprehendido en contexto real gracias a que comprende su dominio y utilidad concreta, en otras palabras, sabe cómo usarlo y transferirlo de manera correcta y responsable.

Desde el punto de vista del desarrollo humano integral el SENA sostiene que no solamente el nuevo trabajo sino también todo el entorno cultural y las nuevas relaciones sociales requieren de un ciudadano que pueda establecer relaciones e interrelaciones, abstraer información, interpretar símbolos, resolver problemas y tomar decisiones, orientado por sólidos valores éticos; cree además que sin esta visión es imposible para las sociedades desarrollar las ventajas competitivas en el plano de la innovación y la productividad empresarial y social y para las personas, acceder a los medios que les permitan mejorar su calidad de vida. (SENA, 1997).

De igual manera, el SENA afirma que

La Formación Profesional Integral se basa en la concepción estructural del hombre como un ser en el mundo de la vida y del trabajo, capaz de asumir y fortalecer una serie de valores fundamentales que buscan cumplir con el propósito de lograr el fortalecimiento de la realización como persona en el Aprendiz (SENA, 2014).

#### **d. Formación Profesional Integral en el contexto educativo colombiano**

Descubrimos a partir del contexto SENA, cómo la Formación Profesional Integral orienta la organización y la política institucional y cómo el proceso educativo se realiza en sujeción a sus principios, fundamentos y finalidades.

Es importante resaltar la relación coherente y vinculante entre los aprendizajes que enfatiza la Formación Profesional Integral representados en el aprender a ser - aprender a aprender - aprender a hacer - aprender a convivir – asumidos todos desde una visión humanista y la construcción de la vida comunitaria.

Otro aspecto interesante que caracteriza a la Formación Profesional Integral está representado en el tipo de relaciones e interacciones que se suceden en el ambiente de aprendizaje entre los actores académicos orientados a favorecer la construcción y gestión del conocimiento, el aprender reflexivamente, la colaboración mutua, la autorregulación y el diálogo respetuoso.

#### **e. Generalidades Conceptuales de la Educación Interprofesional “EIP”**

En el marco internacional el desarrollo de competencias profesionales como resultado de la formación interprofesional evidencia significativos resultados en el aprendizaje y se ha convertido en tendencia en la literatura (Macías, Rocco, Rojas, Baeza, Arévalo, Munilla, 2020), así mismo, el trabajo colaborativo representa la principal oportunidad para la mejora de las prácticas socioeducativas en los servicios de salud, las cuales se han caracterizado y destacado por la continua motivación y el compromiso profesional (Varela, 2021).

La Educación Interprofesional es definida como una estrategia educacional que ocurre cuando estudiantes y/o profesionales de dos o más profesiones aprenden sobre los otros, con los otros y entre sí promoviendo el trabajo colaborativo y la calidad de los servicios (Dueñas, A., Upegui, A & Leguizamón, D., 2020). Esta estrategia, utiliza metodologías que facilitan el aprendizaje a partir del



trabajo colaborativo, metodologías como el Aprendizaje Basado en Retos, permiten fortalecer las habilidades y destrezas de los estudiantes a partir de una situación problemática real, motivándolos a la participación activa y el trabajo colaborativo que facilita el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias contribuyendo así al mejoramiento del perfil de egreso a partir de la personalización en la formación y la nueva visión de los diseños curriculares (Olivares, López, Islas, Pineda, Rodríguez, Aguayo y Peña, 2021).

Esta nueva visión de los diseños curriculares no solo favorece el aprendizaje significativo, también es fundamental para la adquisición de habilidades y destrezas que facilitan y optimizan la gestión eficiente de pacientes en el entorno sanitario (Kaifi, Tahir, Ibad, Shaid, Anwar, 2021), por ejemplo, el trabajo en equipo efectivo es considerado un componente crítico para mantener la seguridad del paciente (Wai, Lang, NG, Pang, Tsang, Lee, Wong, 2020).

El aprendizaje en ambientes reales de formación, integrando acciones de trabajo en equipo interprofesional, puede preparar y empoderar a los estudiantes para que sean profesionales resilientes y preparados para la colaboración (Khalili, Lising, Kolcu, Thistlethwaite, Gilbert, Langlois, Maxwell, Kolcu, MacMillan, Schneider, Freire, Najjar, Al-Hamdan, & Pfeifle, 2021); lo anterior se refleja en la cohesión laboral, lo que afirma que la estrategia de EIP influye positivamente en la motivación y el desempeño laboral (Jungert, Thornberg & Lundstén, 2021). Las experiencias de colaboración interprofesional también contribuyen a disminuir los estereotipos negativos entre las diferentes profesiones u ocupaciones (Goddell, Visker, Boyd, Cox & Forsyth 2020).

La educación interprofesional crea valor para los estudiantes y es fundamental en esta estrategia ofrecer de manera flexible una experiencia de aprendizaje del mundo real, por tanto, se deben abordar los desafíos comunes asociados con la implementación de la EIP en los planes de estudios (Bridgman, Todd, Maine, Hardcastle, Bird, Radford, Marlow, Elmer, Murray, Norris, Dean, & Williams, 2020).

En EIP se han descrito marcos de referencia (Khalili et al., 2021) para la formación presencial, sin embargo, es necesario realizar trabajos que validen su implementación en entornos virtuales, ejemplo de ello son relatos de experiencia que describen la ejecución de la EIP virtual con el fin de superar los desafíos logísticos de programación y capacidad de atender a un gran número de estudiantes (Potthoff, Doll, Maio & Packard 2019).

Harari (2018), refiere que se necesitan cuatro cambios fundamentales para actualizar la educación y los denomina las cuatro C: colaboración, comunicación, pensamiento crítico y creatividad, como habilidades necesarias para trabajar en el próximo siglo; las dos primeras están inmersas en la EIP y se propone que se trabaje en cómo los ambientes virtuales pueden aportar a las dos últimas.

En el contexto de la Pandemia por COVID 19, se comparan ejemplos de programas de EIP que han desarrollado simulaciones en línea bajo el enfoque de telesalud (p. ej., Universidad de Wisconsin-Madison, EE. UU.; Indiana Universidad, Estados Unidos), además, se ha realizado una revisión de experiencias de aprendizaje basadas en la práctica/reflexión en entornos simulados en un contexto virtual (p. Universidad de Toronto, Canadá). También, han sido adaptadas las actividades de EIP para los niveles de exposición e inmersión en entornos virtuales, sin embargo, algunas instituciones, han cancelado lo programado, por dar prioridad a la educación tradicional en términos de la formación específica o técnica y no a la interacción colaborativa que promueva el desarrollo de competencias interprofesionales y el liderazgo (Langlois, Xyrichis, Daulton, Gilbert, Lackie, Lising, MacMillan, Najjar, Pfeifle & Khalili, 2020).

Brandt, Lutfiyya, Rey & Chioreso (2014), enuncian que la Educación Interprofesional y la Práctica Colaborativa (IPECP) son ampliamente reconocidas como una ruta potencial para mejorar la calidad de la experiencia de atención médica del paciente, mejorar la salud de las comunidades y poblaciones, reduciendo el costo, mejorando la experiencia laboral de los proveedores de servicios, la autoestima de los estudiantes y profesionales, promoviendo la disminución de estereotipos de poder en lo conocido como el “objetivo cuádruple”.

A nivel nacional se han realizado estudios que demuestran la importancia de promover la inclusión de prácticas de EIP en los contenidos curriculares, González, Torres y Martínez afirman que esto permite mejorar las habilidades para el trabajo en equipo de los estudiantes generando así un impacto positivo en la atención por parte del sistema de salud (González, Torres y Martínez, 2020). Es así como la formación y el ejercicio profesional colaborativo o interprofesional requiere un alto grado de flexibilidad de las instituciones educativas, de las instituciones empleadoras y de los mismos profesionales (Marín Zuluaga, 2020).

Hoyos y Velásquez (2022) mencionan que la EIP es un componente de gran importancia en la transformación de los sistemas de salud, dado que al formar profesionales con habilidades de comunicación y trabajo colaborativo es

posible consolidar mejores equipos de trabajo, disminuyendo los costos de la atención y aumentando la satisfacción de los pacientes.

De acuerdo con lo descrito por González, Torres y Martínez (2020), a pesar de las ventajas de la implementación de la EIP en los procesos formativos, no hay suficiente evidencia de su aplicabilidad en los contenidos curriculares, evidenciando así la necesidad de promover la inclusión de prácticas de EIP en los programas de formación, lo que permitiría desarrollar o fortalecer competencias interprofesionales tales como el trabajo en equipo que optimiza los procesos y mejora los resultados del sistema de salud.

#### f. Modelos de Implementación

McNaughton, Flood, Morgan & Saravanakumar (2021), refieren que, de las experiencias analizadas en implementación de EIP, algunas carecen de una base teórica interprofesional robusta, sin embargo, las experiencias que sí lo poseen, sustentan que los modelos encontrados aplicables a la formación en general de acuerdo con su frecuencia son:

- Interprofessional Education Collaborative Panel de expertos (Interprofessional Education Collaborative (IPEC) Panel de expertos, 2011)
- Modelo de estructuración de la colaboración (D'Amour, Lise, Labadia, & San Martín, 2008)
- Canadian Interprofessional Health Collaborative (CIHC) National Interprofessional Competence Framework (Canadian Interprofessional Health Collaborative, 2010)
- Revisión Cochrane de Colaboración y Práctica Interprofesional (Reeves et al., 2017)
- Crimson Care Collaborative (Berman et al., 2012)
- Cuatro dominios del trabajo en equipo interprofesional (Reeves, Lewin, Zwarenstein, & Espin, 2010)
- Educación interprofesional para la práctica colaborativa centrada en el paciente (D'Amour & Oandasan, 2005)
- Marco interprofesional (Reeves, Goldman, Gilbert, Tepper, Silver, Suter & Zwarenstein, 2011)
- Modelo Continuo de Aprendizaje Interprofesional (Instituto de Medicina, 2015)
- Modelo de aprendizaje interprofesional en la práctica (Shrader, Jernigan, Nazir & Zaudke, 2018)
- Modelo educativo Interprofessional Practice Experience (Zaudke, Chestnut, Paolo & Shrader, 2016)

#### g. Teorías de Implementación

Las teorías de implementación de EIP están enfocadas al fortalecimiento del conocimiento, desarrollo de habilidades y destrezas en competencias transversales que faciliten el trabajo colaborativo y mejoren el desempeño laboral. Existen diferentes teorías como las descritas por Frankel & Stein en 1999, quienes describen el modelo de los Cuatro hábitos de la comunicación y la Teoría del equipo de alto funcionamiento que si bien, no se proporciona una referencia específica que describa su origen, es adoptada en diferentes estudios de trabajo colaborativo y aprendizaje continuo.

Las teorías para la implementación de la EIP están orientadas al logro de los resultados de aprendizaje de las competencias interprofesionales tales como ética y valores, comunicación interprofesional, trabajo en equipo, roles y responsabilidades, al respecto Reeves et al. en 2018, crearon una tipología de estructuras de equipos interprofesionales que incluyen:

- Trabajo en equipo interprofesional (identidad de equipo compartida, claridad de tareas, interdependencia, integración y responsabilidades).
- Colaboración interprofesional (con enfoque a la identidad compartida y la integración de individuos; responsabilidad compartida e interdependencia).
- Coordinación interprofesional (integración e interdependencia vista como menos importante; algunos comparten responsabilidad).
- Redes interprofesionales (tareas descritas como más predecibles, no complejas y no urgentes, los miembros podrían comunicarse de manera asincrónica).

#### h. Esquemas de Implementación

En el trabajo realizado por Fiona Naumann et al (2021), se exploraron las percepciones de los estudiantes (enfermería, fonoaudiología, fisioterapia, terapia ocupacional, nutrición y sicología) que participaron en actividades programadas estructuradas de EIP, dichas actividades incluyeron un taller de orientación, una actividad social para que los estudiantes se reunieran informalmente y la opción de realizar de forma autodirigida una o más de las siguientes actividades estructuradas de EIP: (a) entrevistar a un miembro del equipo de otra profesión (individualmente o en grupos); (b) Seguir a un miembro de otra profesión; (c) Oportunidad de observar una reunión de equipo de trabajo para realizar observaciones específicas acerca del proceso e interacciones. (d) Participar en el taller para reflexionar sobre su experiencia.



Para medir el impacto de la estrategia, utilizaron de forma pre y post actividades interprofesionales definidas en la escala Student Perceptions of Interprofessional Clinical Education – Revised (Version 2; SPICE-R2) instrument (Zorek et al., 2016) que se muestra en la Figura 1. En general, los resultados evidencian que la exposición a las actividades de aprendizaje interprofesional mejora la percepción de los estudiantes sobre la EIP, observando mayor impacto en relación con los roles, responsabilidades y resultados para el paciente.

**Figura 1**  
*Escala Student Perceptions of Interprofessional Clinical Education*

**SPICE-R2 Instrument**

Dear Student:

In this survey you are being asked about your attitudes toward interprofessional teams and the team approach to care. By *interprofessional team*, we mean two or more health professionals (e.g., nurse, occupational therapist, pharmacist, physical therapist, physician, social worker, veterinarian, etc.) who work together to plan, coordinate, and/or deliver care to patients/clients.

PLEASE NOTE: The following scale progresses from "Strongly Disagree (1)" → "Strongly Agree (5)"

INSTRUCTIONS:		Strongly Disagree (1)	Disagree (2)	Neutral (3)	Agree (4)	Strongly Agree (5)
1. [T]	Working with students from different disciplines enhances my education	1	2	3	4	5
2. [R]	My role within an interprofessional team is clearly defined	1	2	3	4	5
3. [O]	Patient/client satisfaction is improved when care is delivered by an interprofessional team	1	2	3	4	5
4. [T]	Participating in educational experiences with students from different disciplines enhances my ability to work on an interprofessional team	1	2	3	4	5
5. [R]	I have an understanding of the courses taken by, and training requirements of, other health professionals	1	2	3	4	5
6. [O]	Healthcare costs are reduced when patients/clients are treated by an interprofessional team	1	2	3	4	5
7. [T]	Health professional students from different disciplines should be educated to establish collaborative relationships with one another	1	2	3	4	5
8. [R]	I understand the roles of other health professionals within an interprofessional team	1	2	3	4	5
9. [O]	Patient/client-centeredness increases when care is delivered by an interprofessional team	1	2	3	4	5
10. [T]	During their education, health professional students should be involved in teamwork with students from different disciplines in order to understand their respective roles	1	2	3	4	5

Factors:  
T = Interprofessional Teamwork and Team-based Practice  
R = Roles/responsibilities for Collaborative Practice  
O = Patient Outcomes from Collaborative Practice

Nota: Zorek et al., (2016) (anexo)

Por su parte, Jones en 2020, presenta en el contexto de la Pandemia actividades de EIP de forma remota por medio de situaciones de contexto para ser analizadas por medio de foros asincrónicos. En su estudio encontró que se lograron los objetivos propuestos en la formación bajo la estrategia, sin embargo, algunos participantes refirieron dificultades en la participación al tratar de seguir el hilo conductual del foro. Sin embargo, es una forma de avanzar en EIP en tiempos de restricción a la presencialidad.

**i. Implementación en el Centro de Formación de Talento Humano en Salud (CFTHS)**

En el marco del proyecto de innovación “Desarrollo de una propuesta que facilite la Educación Interprofesional

desde el CFTHS a partir de una estrategia didáctica” y el proyecto de Investigación pedagógica “Estrategias disruptivas especiales”, se implementan estrategias didácticas fundamentadas en la EIP en los procesos formativos del Centro de Formación de Talento Humano en Salud (CFTHS) como una forma de flexibilizar y fortalecer el currículo, teniendo en cuenta los dominios de las competencias interprofesionales de Interprofessional Education Collaborative (IPEC) y el modelo de implementación por niveles de la Universidad de Toronto.

Se consideran 3 niveles para la implementación de la EIP:

- Nivel exposición: Prototipado efectuado en noviembre-diciembre 2020 y posteriormente ingresando a este nivel aprendices de primer trimestre, un programa de formación por Coordinación cada trimestre.
- Nivel inmersión: Avanzan a este nivel de forma trimestral los aprendices que ya han desarrollado el nivel de exposición.
- Nivel competencia: Avanzan a este nivel de forma trimestral los aprendices que ya han desarrollado el nivel de inmersión.

Para cada nivel fue seleccionada una ficha de aproximadamente 30 aprendices de cada una de las Coordinaciones Académicas del CFTHS (Bienestar y promoción social - Prestación Servicios Asistenciales - Salud Pública y Apoyo Diagnóstico); el proceso es dinámico y consecutivo, es decir los aprendices inician el proceso en el nivel de exposición al cursar el primer trimestre de formación, continúan en el segundo trimestre de formación con el nivel de inmersión y finalizan el proceso en el tercer trimestre de formación con el nivel de competencia.

Los programas del Centro de Formación que han participado en EIP desde la prueba piloto en noviembre-diciembre 2020 hasta el 2022, se enuncian en la Figura 2 de acuerdo con la Coordinación Académica a la que pertenecen.

La planeación de las actividades a ejecutar está descrita en un plan operativo que incluye:

- Determinar los programas de formación que participarán en la estrategia según el nivel de implementación, teniendo en cuenta los diseños curriculares. Esta actividad se desarrolla a partir del trabajo colaborativo con las coordinaciones académicas.
- Seleccionar la población objeto en relación con los instructores a participar en el proceso.
- Articular acciones con los instructores involucrados-cotejo de plan operativo.

**Figura 2**

Programas de formación participantes en EIP en el CFTHS

Bienestar y promoción social	Prestación Servicios Asistenciales	Salud pública y apoyo diagnóstico
Técnico en Peluquería		Técnico en Salud Pública
Técnico en Servicios Farmacéuticos	Técnico en Salud Oral	Técnico en Apoyo Administrativo en Salud
Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia	Técnico en Enfermería	Tecnología en Salud Ambiental y Seguridad Sanitaria
Tecnología en Regencia y Farmacia		Tecnología en Gestión Administrativa del Sector Salud

Nota: Elaboración propia.

- Programar la contextualización de las líneas del proyecto EIP para los Instructores que ingresan al proceso.
- Programar la socialización de los avances de la EIP para los Instructores que continúan en el proceso
- Programar el taller sobre las estrategias didácticas activas como herramientas de la EIP (ABP - Ciclo Reflexivo de Gibbs o juego de roles, simulación) para los instructores que ingresan al proceso.
- Programar el taller sobre las estrategias didácticas activas utilizadas en el nivel de inmersión y competencia para los instructores que continúan en el proceso.
- Programar taller de innovación en EIP para instructores y aprendices que participan en el proceso.
- Elaborar encuesta de caracterización para los aprendices sobre competencias socioemocionales.
- Elaborar y consolidar el material didáctico para el desarrollo de la educación interprofesional (guías de aprendizaje, rúbrica y material de apoyo).
- Generar instrumentos de evaluación de los diferentes niveles de desarrollo de EIP con enfoque individual y colectivo (evaluar juntos) relacionados con los dominios de competencias interprofesionales.
- Proyectar la gestión logística según el nivel de implementación.
- Programar dos encuentros de formación según el nivel de implementación.
- Elaborar instrumentos de evaluación de la implementación de la estrategia para cada nivel tanto para aprendices como para instructores.
- Analizar la información y elaborar informes teniendo en cuenta la información recopilada durante el proceso.

## j. Ventajas en la Implementación de EIP

La implementación de la EIP en los procesos de formación evidencia ventajas significativas que se reflejan en el aprendizaje no solo en el ámbito de las competencias interprofesionales relacionadas con el ser, sino también con el saber y el hacer, algunas de las ventajas reportadas en la literatura son:

- Mejor conocimiento y comprensión de los problemas del paciente quien se beneficiaría de la atención en equipo.
- Mejor comprensión y capacidad para realizar habilidades de equipo interprofesional, incluida la resolución de conflictos.
- Mejor comprensión, respeto y capacidad para trabajar eficazmente con otros en equipos interprofesionales.
- Proyección de perfiles para el futuro empleo interprofesional - (McNaughton et al., 2021).

Por su parte Gerolamo, Traczuk & Umland (2019), citan beneficios del programa Interprofessional Student Hottopping Learning Collaborative, en el cual se capacita a equipos interdisciplinarios de estudiantes profesionales de escuelas de todo el país para aprender a trabajar con necesidades médicas y sociales complejas utilizando un enfoque centrado en el paciente y cuyos ejes se centran en: 1) abordar necesidades insatisfechas en un sistema complejo, 2) más allá de las paredes del aula y 3) sentarse con incomodidad.

Murphy (2021), describe cómo el trabajo en equipos interprofesionales aportó a la necesidad de satisfacer las necesidades de la comunidad posterior al terremoto sucedido en Nueva Zelanda en el 2011 periodo en el cual se presentó déficit de camas hospitalarias. Resaltan que bajo la estrategia de EIP se logró con los pacientes de alto riesgo una significativa transición positiva en relación con la atención.

## k. Facilitadores para la Práctica Interprofesional

McNaughton et al., (2021), describen como facilitadores para la práctica interprofesional, la co-ubicación física con frecuente colaboración/comunicación formal e informal, las reuniones regulares de todo el equipo para la discusión y resolución de problemas, los niveles adecuados de recursos y financiación para la práctica interprofesional y las relaciones respetuosas de confianza con compromiso y valoración de los demás.

Así mismo, refieren que las características comunes de la práctica y los procesos colaborativos bien descritos incluyen la planificación, reuniones de equipo previas y posteriores al encuentro con el paciente, informes, atención centrada en el paciente, participación del paciente y/o de la comunidad en la planificación o implementación, educación continua de todo el equipo y procesos de evaluación sólidos (McNaughton et al., 2021).

## DISCUSIÓN

En la revisión bibliográfica realizada en tiempos de Pandemia, la implementación de la EIP evidencia barreras significativas, según McNaughton et al., (2021) entre las barreras de mayor a menor frecuencia se encuentran:

- Desajustes de horarios administrativos, profesionales o educativos o limitaciones de tiempo.
- Falta de apoyo, formación o comprensión de la práctica, objetivos, conocimientos o conceptos interprofesionales.
- Falta de comunicación, inconsistente o conflictiva con pacientes, familias u otros profesionales.
- Profesionales, pacientes o estudiantes desvinculados o resistentes a la estrategia de EIP.
- Inequidades en el reconocimiento, apoyo, poder de diferentes profesionales.

McNaughton et al., (2021), también menciona que las experiencias a menudo incluían únicamente médicos y enfermeras, con una actividad colaborativa limitada a reuniones interprofesionales y documentación compartida, por tanto, sugiere que la atención interprofesional debe incluir un trabajo en equipo a partir de la formulación de objetivos que involucren a los pacientes y no solo los procesos.

En su revisión Katoue, Awad, Dow & Schwinghammer (2021), encuentran que muchas barreras obstaculizan la implementación de las iniciativas de EIP, incluidos los recursos humanos y económicos limitados, la falta de apoyo institucional, las variaciones en los planes de estudio de los diferentes programas, la diversidad de los estudiantes de salud, las diferentes necesidades de aprendizaje, la falta de entusiasmo e interés de los estudiantes/profesores en EIP, la diversidad en la ubicación y el entorno de las escuelas. Las diferencias en las actitudes de los estudiantes hacia la EIP (p. ej., estereotipos, prejuicios) se encuentran entre las barreras más significativas que impactan la implementación exitosa de la EIP (Katoue et al., 2021).

Por otra parte, Langlois et al., (2020), plantean cómo la Pandemia del COVID 19 ha traído al sector salud grandes desafíos tanto en la práctica como en los ambientes de

formación, desafíos como la utilización de la tecnología para la asistencia (telemedicina) y la formación en entornos virtuales que brinde una oportunidad para el aprendizaje, por tanto, se debe reconsiderar la formación tradicional y explorar el potencial de las experiencias virtuales. Con la Pandemia, en la práctica interprofesional, se han generado transiciones rápidas que han resultado en reuniones frecuentes y responsabilidades compartidas entre los profesionales de la salud. Los modelos de mejora de habilidades y prácticas colaborativas han requerido tanto la colaboración como la voluntad de considerar soluciones más fluidas con respecto a los límites de los roles profesionales, por tanto, la EIP debe ser vista como un requisito en el currículo, tan importante como los temas específicos de la profesión para asegurar trabajadores de la salud, resilientes, capaces y flexibles.

La Pandemia produjo en el personal de salud altos niveles del síndrome de Bournot, por tanto, la EIP a partir del fortalecimiento de la comunicación interprofesional y el trabajo en equipo permite afianzar modelos avanzados que promuevan la resiliencia y la adaptabilidad al cambio, disminuyendo así el riesgo de presentar enfermedades laborales.

En el documento de Hales, White, et al., (2020), se resalta que la práctica colaborativa en el cuidado de la salud es reconocida como esencial para brindar excelencia en la atención centrada en el paciente (Green & Johnson, 2015; Organización Mundial de la Salud, 2010). A pesar de esto, existe evidencia de profesiones trabajando de forma fragmentada de acuerdo con su profesión y su posición dentro estructuras organizativas (Hales et al., 2020).

Otros autores como Bluteau & Bluteau (2020), se centran en el análisis del considerable volumen de mensajes en redes sociales que llegan al personal y estudiantes durante la Pandemia de COVID-19. Este documento de debate sugiere que la EIP necesita responder a este desarrollo digitalizado e invita a espacios de trabajo para propender a una resiliencia digital como un área clave de discusión, ya que la educación interprofesional no se trata solo de aprender sobre los roles de otros profesionales, sino también, involucrarse con el mundo real permitiendo debates sobre el panorama cambiante del sector salud.

Teniendo en cuenta lo descrito, se evidencian retos en la implementación de la EIP que han sido reportados por diferentes autores, tales como Goldman & Xyrichis quienes teniendo en cuenta la crisis en salud derivada de la Pandemia COVID 19 manifiestan la necesidad y resaltan los aspectos positivos de trabajar en equipo como una



unidad, así mismo plantean la oportunidad de realizar trabajos de investigación en torno a las siguientes temáticas:

- ¿Qué tipo de renegociaciones de límites profesionales ocurrieron?
- ¿Qué tipo de interacciones interprofesionales se vieron obstaculizadas y cómo impactaron estos en la atención al paciente?
- ¿Cuáles factores físicos y sociales habilitaron o inhibieron el trabajo interprofesional?
- ¿Cuáles son los factores contextuales específicos que rodean el COVID-19 que influyen en la naturaleza de la práctica interprofesional?
- ¿Cuáles son las condiciones sociales y estructurales que dificultan y/o fomentan el trabajo interprofesional en condiciones de extrema presión y urgencia?
- ¿Hasta qué punto los cambios observados en la práctica interprofesional son sostenibles y qué podemos aprender sobre la planificación de la fuerza laboral futura?
- ¿Cuál es el impacto de los eventos actuales en el sistema de profesiones, incluidas las jerarquías profesionales y el equilibrio del poder?

## CONCLUSIONES

La Formación Profesional Integral promueve el desarrollo humano integral del sujeto que aprende potenciando todas sus dimensiones personales, capacidades y cualidades en función de la construcción de su proyecto ético de vida y en la actuación libre y responsable con los demás, el trabajo, la productividad y la naturaleza.

La Educación Interprofesional es una estrategia que permite avanzar en las necesidades del sector productivo en el cual se requiere trabajadores con herramientas para el trabajo en equipo Interprofesional, con altos estándares éticos y competencias blandas que complementan de forma integral las competencias técnicas.

La Educación Interprofesional fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la Formación Profesional Integral a partir del trabajo colaborativo promoviendo la adquisición de conocimiento desarrollo de habilidades y destrezas en el marco de las competencias específicas, transversales e interprofesionales en contextos reales de aprendizaje con la participación de equipos interprofesionales, lo que se ve reflejado en el aprendizaje significativo y sin duda en una sinergia importante del proceso de la Formación Profesional Integral y la Educación Interprofesional.

Durante la Pandemia, se hizo más relevante cómo la Educación Interprofesional aporta a enfrentar en equipo situaciones difíciles, disminuyendo los niveles de estrés y aportando a la resiliencia de los trabajadores de la salud. Por otro lado, en diferentes experiencias se realizaron esfuerzos por mantener dichos espacios formativos de forma virtual generando la utilización de diversas y creativas técnicas didácticas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación.

Se logró alcanzar el objetivo planteado al presentar una visión de conjunto de las bases teóricas y conceptuales que sustentan los enfoques de la Formación Profesional Integral situada en el marco institucional SENA y la Educación Interprofesional en el ámbito de la educación en salud en tiempos de Pandemia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arias, R. (2016). Relaciones entre la justicia escolar y la formación integral.
- Arias, R. y Castillo, L. (2016). Formación integral: hallazgos de investigación y reflexiones para la docencia. Kimpres.
- Amar, J. A. (2002). Formación integral: Una reflexión a partir de la sociología de la cultura. *Zona próxima*, (3), 74-93.
- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1957). *Historia de la pedagogía*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Fondo de cultura económica, 1 - 709. [http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/Sandro-Munevar\\_Recursos\\_didacticos/Abbagnano-Historia-de-La-Pedagogia.pdf](http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/Sandro-Munevar_Recursos_didacticos/Abbagnano-Historia-de-La-Pedagogia.pdf)
- Brandt, B. F., Schmitt, M. H. & Universidad de Minnesota. Centro Académico de Salud Oficina de Educación. (2009, septiembre). *American Interprofessional Health Collaborative: raíces históricas y comienzos organizacionales*. 1 - 15. <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/102504>
- Brandt, B., Lutfiyya, M. N., Rey, J. A., & Chioreso, C. (2014, enero 14). Una revisión de alcance de la práctica y la educación colaborativas interprofesionales usando la lente del objetivo triple. *Vol. 28(5)*, 393 - 399. <https://doi.org/10.3109/13561820.2014.906391>
- Bridgman, H., Todd, A., Maine, G., Hardcastle, S., Bird, M., Radford, J., Marlow, A., Elmer, S., Murray, S., Norris, K., Dean, T., & Williams, A. (2020). Piloting an interprofessional chronic pain management program: Perspectives of health students and community clients. *Journal of Interprofessional Care*, 35(6), 842-851. <https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1830047>
- Bluteau, J., & Bluteau, P. (2020). Call of interprofessional duty: an ethnographically informed discussion on preparing students to be digitally resilient. *Journal of Interprofessional Care*, 34(5), 662-667. <https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1791807>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Congreso de Colombia. (1994). LEY 119. Bogotá.
- D'amour, D., & Oandasan, I. F. (2005). Interprofessionalism as the field of interprofessional practice and interprofessional education: An emerging concept. 1-20. <https://doi.org/10.1080/13561820500081604>
- D'amour, D., Lise, F., Labadía, J., & San Martín, L. (2008). Un modelo y tipología de colaboración entre profesionales en organizaciones sanitarias. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-8-188>
- Dueñas Darzón, A. L., Leguizamón Rojas, D. S., Upegui Castillo, A. A., Juyó Macías, M. M., & Cárdenas García, A. J. (2022). Implementación de la Educación Interprofesional en el SENA: Centro de Formación de Talento Humano en Salud. *REDIIS / Revista De Investigación E Innovación En Salud*, 5(5).
- Gadamer, H (1993). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Editorial Sígueme
- Gadamer, H. G. (1999, mayo 19). La educación es educarse. *villa educación*, 1 - 11. <https://villaeducacion.mx.pdf>
- Gadotti, M., Miranda Aguilar, A. D., & Romao, J. E. (2003). *Perspectivas Actuales de la Educación*. siglo veintiuno editores, 1 - 407. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/06/Perspectivas-actuales-de-la-educacion-MOACIR-GADOTTI.pdf>
- Gerolamo, A., Traczuk, A., & Umland, E. (2019, 07 21). Beyond the classroom walls: qualitative findings from an interprofessional student hotspotting learning collaborative. *Journal of Interprofessional Care*, 35(6), 967-970. <https://doi.org/10.1080/13561820.2021.1882410>
- Goddell-Fields, S., Rose, A., Visker, J. D., Boyd, M. D., Cox, C., & Forsyth, E. (2020, 07 13). Undergraduate health professions students' perceptions of athletic training students before and after an interprofessional case study program. *Journal of Interprofessional Care*, 35(6), 884-889. <https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1808600>
- Goldman, J., & Xyrichis, A. (n.d.). Interprofessional working during the COVID-19 pandemic: sociological insights. *Journal of Interprofessional Care*, 34(5), 580-582. <https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1806220>

- González, J., Martínez, V., & Chaparro, H. (2020). Educación interprofesional en ciencias de la salud: análisis de las prácticas formativas en un hospital universitario de alta complejidad. *Análisis*, 52(97), 413-430. <https://doi.org/10.15332/21459169/5796>
- Hales, P., White, A., Eden, A., Hurst, R., Moore, S., Riotto, C., & Achour, N. (2020). A case study of a collaborative allied health and nursing crisis response. *Journal of Interprofessional Care*, 34(5), 614-621. <https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1813093>
- Hegel, G. W. F., & Ginzo, A. (1991). *Escritos pedagógicos*. Fondo de cultura económica.
- Harari, Y. N. (2018). 21 Lessons for the 21st Century (J. Ros, Ed.). pmadsena, 17 - 357. [https://pmadsena.weebly.com/uploads/1/2/7/1/12712314/21\\_lecciones\\_para\\_el\\_siglo\\_xxi\\_-\\_yuval\\_n.pdf](https://pmadsena.weebly.com/uploads/1/2/7/1/12712314/21_lecciones_para_el_siglo_xxi_-_yuval_n.pdf)
- Hegel, G. (1991). *Escritos pedagógicos*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.
- Herrera, A. J. N. (2016). La formación integral: una apuesta de la educación superior. *Cuestiones de filosofía*, 1(18), 185-214.
- Hoyos, M. C., & Velásquez Palacio, S. M. (2022). Educación interprofesional y seguridad del paciente: una revisión sistemática. *Revistas Javeriana*, 25, 1-9. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ie23.eisp>
- Icart, I. B., & Martín, D. M. (2017). Origen, contexto, evolución y futuro de la Formación Profesional.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Ediciones Akal.
- J. Alberto Serna M. (1994). *Cómo enriquecer nuestro vocabulario mediante el estudio de las raíces latinas*. Medellín. Editorial, Idioma.
- Jaeger, W. (1997). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica. Bogotá.
- Jones, T., Vidal, G., & Taylor, C. (2020). Interprofessional education during the COVID-19 pandemic: finding the good in a bad situation. *Journal of Interprofessional Care*, 34(5), <https://doi.org/633-646>. 10.1080/13561820.2020.1801614
- Jungert, T., Thornberg, R., & Lundstén, L. (2021). A work motivational grounded theory study of workers in caring roles. *Journal of interprofessional care*, 35(6), 832–841. <https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1860919>
- Kant, I., Luzuriaga, L., Pascual, J. L. (2003). *Pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.17227/01212494.19pys63.74>
- Katoue, M., Awad, A., Dow, A., & Schwinghammer, T. (n.d.). Interprofessional education and collaborative practice in Kuwait: attitudes and perceptions of health sciences students. *Journal of Interprofessional Care*, 36(1), 117-126. <https://doi.org/10.1080/13561820.2021.1884537>
- Kaifi, A., Tahir, M. A., Ibad, A., Shahid, J., & Anwar, M. (2021, 06, 11). Attitudes of nurses and physicians toward nurse–physician interprofessional collaboration in different hospitals of Islamabad–Rawalpindi Region of Pakistan. *Journal of Interprofessional Care Journal of Interprofessional Care*, 35(6), 863-868. 10.1080/13561820.2020.1853079
- Khalili, H., Lising, D., Kolcu, G., Thistlethwaite, J., Gilbert, J., Langlois, S., Maxwell, B., Kolcu, M., MacMillan, K., Schneider, C., Freire, J. R., Najjar, G., Al-Hamdan, Z., & Pfeifle, A. (2021, 10, 12). Advancing health care resilience through a systems-based collaborative approach: Lessons learned from COVID-19. *Journal of Interprofessional Care*, 35(6), 809-812. <https://doi.org/10.1080/13561820.2021.1981265>
- Lackie, K., Najjar, G., El-Awaisi, A., Frost, J., Green, C., Langlois, S., Lising, D., Pfeifle, A., Ward, H., Xyrichis, A., & Khalili, H. (2020). Interprofessional education and collaborative practice research during the COVID-19 pandemic: Considerations to advance the field. *Journal of Interprofessional Care*, 34(5), 583-586. <https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1807481>
- Langlois, S., Xyrichis, A., Daulton, B., Gilbert, J., Lackie, K., Lising, D., MacMillan, K., Najjar, G., Pfeifle, A., & Khalili, H. (2020). The COVID-19 crisis silver lining: interprofessional education to guide future innovation. *Journal of Interprofessional Care*, 34(5), 587-592. <https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1800606>
- Macías, L., Rocco, V., Rojas, J., Baeza, M., Arévalo, C., & Munilla, V. (2020, 07 10). Formation in Interprofessional Education in Nursing and Medical Students



- Globally. Scoping review. *Investigación y Educación En Enfermería*, 38(2). <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v38n2e06>
- Marín, D. J. (2020). Prospectiva de las profesiones en Ciencias de la Salud: el rol de las competencias interprofesionales. *Acta Odontológica Colombiana*, 10(Supl. COVID-19), 7-9. [https://doi.org/10.15446/aoc.v10n\(Supl.%20COVID%E2%80%939319\).91284](https://doi.org/10.15446/aoc.v10n(Supl.%20COVID%E2%80%939319).91284)
- Mathov, N. (2014). Política y pedagogía: la antropoplástica platónica.
- McNaughton, S., Flood, B., Morgan, J., & Saravanakumar, P. (n.d.). Existing models of interprofessional collaborative practice in primary healthcare: a scoping review. *Journal of Interprofessional Care*, 35(6), 940-952. <https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1830048>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Bogotá, Colombia: Ediciones FECODE.
- Ministerio de Educación Nacional. (1992). Ley 30 de 1992. Bogotá
- Murphy, L. (2021, 05 06). Employing interprofessional health teams to meet meso-level challenges: a short report. *Journal of Interprofessional Care*, 35(6), 971-974. <https://doi.org/10.1080/13561820.2021.1889486>
- Olivares, S. L., López Islas, J. R., Pineda Garín, M. J., Rodríguez Chapa, J. A., Aguayo Hernández, C. H., & Peña Ortega, L. O. (2021). Modelo educativo Tec21: retos para una vivencia que transforma. *Tecnológico de Monterrey*.
- Potthoff, M., Doll, J., Maio, A., & Packard, K. (2019). Measuring the impact of an online IPE course on team perceptions. *Journal of Interprofessional Care*, 34(4), 557-560. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1645647>
- Presidencia de la república de Colombia. Decreto número 0164 de 1957.
- Reeves, S., Lewin, S., Zwarenstein, M., & Espin, J. (2010, septiembre). Interprofessional Teamwork in Health and Social Care. 1-15. <https://doi.org/10.1002/9781444325027.fmatteria>
- Reeves, S., Goldman, J., Gilbert, J., Tepper, J., Silver, I., Suter, E., & Zwarenstein, M. (2011). A scoping review to improve conceptual clarity of interprofessional interventions. 167-174. <https://DOI:10.3109/13561820.2010.529960>
- Reeves, S., Pelone, F., Harrison, R., Goldman, J., Zwarenstein, M., & Cochrane Database of Systematic Reviews. (2017). Interprofessional collaboration to improve professional practice and healthcare outcomes. 1-38. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD000072.pub3>
- SENA. (1985). Unidad Técnica o ACUERDO No. 12 de 1985. Bogotá.
- SENA. (1957). Diario Oficial No. 29475 de 31 de agosto de 1957.
- SENA. (1997). Estatuto de la formación profesional integral. Bogotá.
- SENA. (2014). Manual Proyecto Educativo Institucional – PEI -. Bogotá.
- Shrader, S., Jernigan, S., Nazir, N., & Zaudke, J. (2018). Determining the impact of an interprofessional learning in practice model on learners and patients. <https://doi.org/10.1080/13561820.2018.1513465>
- Silva, L. E. O. (2008). La formación integral. Mito y realidad. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (10), 161-186.
- Soneira, I. (2015). La interpretación heideggeriana de Platón como génesis de la pregunta por el arte. *Aisthesis*, (58), 11-27.
- Varela Crespo, L. (2021). Análisis DAFO del quehacer profesional de la Educación Social en los servicios sociales: posibilidades y límites. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 217-226.
- Vargas, J. C. (2010). De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis filosófica*, (30), 145-167.
- Wai, A., Lam, V., Ng, Z. L., Pang, M., Tsang, V., Lee, J., & Wong, J. (2020). Exploring the role of simulation to foster interprofessional teamwork among medical and nursing students: A mixed-method pilot investigation in Hong Kong. *Journal of Interprofessional Care*, 35(6), 890-898. <https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1831451>



Zaudke, J. K., Chestnut, C., Paolo, A., & Shrader, S. P. (2016). The impact of an interprofessional practice experience on student behaviors related to interprofessional communication and teamwork. Vol 4, 9-13. <https://DOI:10.1016/j.xjep.2016.06.003>

Zorek J, Domínguez, D. G., Fike, D. C., & MacLaughlin, E. J. (2016). Students Perceptions of Interprofessional Clinical Education Revised (SPICE-R). <https://nexusipe.org/advancing/assessment-evaluation/students-perceptions-interprofessional-clinical-education-revised>

---

## NOTAS

<sup>1</sup>Enfermera. Especialista en Docencia Universitaria. Especialista en Enfermería Cardio-respiratoria. Correo: [aldueñas@sena.edu.co](mailto:aldueñas@sena.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3484-3386>.

<sup>2</sup>Enfermera - Magíster en Ciencias de la Educación. Correo: [majuyon@sena.edu.co](mailto:majuyon@sena.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3279-4939>

<sup>3</sup>Odontóloga. Magister en Administración de Salud. Correo: [dleguizamon@sena.edu.co](mailto:dleguizamon@sena.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3484-3386>

<sup>4</sup>Odontólogo. Especialista en Auditoría y Garantía de la Calidad con Énfasis en Epidemiología. Correo: [aupegui@sena.edu.co](mailto:aupegui@sena.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3645-2028>

<sup>5</sup>Licenciado en Filosofía y Letras. Correo: [dmeza@sena.edu.co](mailto:dmeza@sena.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9314-4841>

