

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO



**EXPERIENCIAS DE LAS ENFERMERAS EN SU
ACTUAR DOCENTE. UNIVERSIDAD CATÓLICA
SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO-2014.**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN ENFERMERÍA**

AUTOR: Bach. Alicia Mayli Ibeth Villalobos Jiménez

Chiclayo, 12 de agosto del 2014

**EXPERIENCIAS DE LAS ENFERMERAS EN SU
ACTUAR DOCENTE. UNIVERSIDAD CATÓLICA
SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO-2014.**

POR:

Bach. Alicia Mayli Ibeth Villalobos Jiménez

Presentada a la Facultad de Medicina de la Universidad Católica
Santo Toribio de Mogrovejo, para optar el Título de:
LICENCIADO EN ENFERMERÍA

APROBADO POR:

Dra. Elaine Lazaro Alcántara
Presidente de Jurado

Lic.Aurora Violeta Zapata Rueda
Secretaria de Jurado

Mgtr. Mary Susan Carrasco Navarrete
Vocal/Asesor de Jurado

CHICLAYO, 2014

ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
1.1 Antecedentes	13
1.2 Bases teórico-conceptuales	15
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	
2.1 Tipo de investigación	21
2.2 Abordaje Metodológico	21
2.3 Sujetos de Investigación	22
2.4 Escenario	22
2.5 Instrumentos de recolección de datos	23
2.6 Procedimiento	24
2.7 Análisis de datos	26
2.8 Criterios Éticos	27
2.9 Criterios de Rigor Científico	28
CAPÍTULO III: ANALISIS Y DISCUSIÓN	29
CONSIDERACIONES FINALES	73
RECOMENDACIONES	77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	82

DEDICATORIA

A la memoria de mi abuelo Evaristo, cuya sencillez y humildad, intento imitar. A mi abuelita Alicia, que a sus 88 años sigue siendo ejemplo motivador de sus hijos y nietos, para afrontar la vida con coraje.

A Esperanza, mi madre y amiga incondicional. Hemos salido adelante juntas, siempre brindándome su amor, apoyo y comprensión, alentándome a ser mejor persona y profesional, cada día.

A mis queridos tíos, primos y sobrinos, quienes han contribuido en mi formación profesional, brindándome su apoyo en todo momento.

AGRADECIMIENTO

A Dios, nuestro SEÑOR por darme la vida y brindar salud a mi familia. A la Santísima Virgen María, madre intercesora. A quienes pido siempre, iluminen mi camino y esta ardua tarea de investigación.

A mi madre, por dedicar su vida a mi cuidado y formación personal y académica.

A mi asesora Mgtr. Mary Susan Carrasco Navarrete, por su amistad y contribución para la culminación de esta tesis, a través de sus conocimientos.

A los miembros del jurado, por sus grandes aportes que contribuyeron a encaminar y desarrollar esta investigación.

A todas las enfermeras docentes de la Escuela de Enfermería de esta Universidad, que fueron partícipes en el desarrollo de la presente investigación.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo describir y analizar las experiencias de las enfermeras en su actuar docente de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Se sustentó en los aportes conceptuales de: Karol Wojtyla (1982), Hildegart Peplau (1952), Antolí (1992) y Regina Waldow (2004). La metodología fue cualitativa descriptiva, el instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada aplicada a 9 enfermeras docentes de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, las cuales enseñan las asignaturas principales de formación pre-grado de I a IX ciclo, delimitándose la muestra por criterios de saturación y redundancia. Los datos obtenidos fueron tratados con el análisis de contenido respetando los criterios científicos de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad según Castillo (2003); y los principios de bioética personalista de E. Sgreccia (1996) como el valor fundamental de la vida, la libertad y la responsabilidad. De los resultados se obtuvieron 2 categorías: Experiencias en el enseñar a aprender, con sus respectivas subcategorías: Experiencias docentes centradas en la planificación y Experiencias docentes centradas en la didáctica; Limitaciones y soluciones en el enseñar a aprender, con sus respectivas subcategorías: Limitaciones y soluciones en la relación docente – estudiante y Limitaciones y soluciones durante la evaluación sumativa.

Palabras claves: Experiencias, Docencia, Docencia en Enfermería.

ABSTRACT

This study sought to describe and analyze the experiences of nurses in the teaching act of Santo Toribio de Mogrovejo Catholic University. Was underpinned by the conceptual contributions of Karol Wojtyła, Hildegart Peplau (1952). Antolí (1992) and Regina Waldow (2004). The methodology was descriptive qualitative, the instrument of data collection was semi-structured in-depth interview, applied to 9 nursing professors which teach major subjects in undergraduate training from I to IX Cycle and delimit the sample criteria of saturation and redundancy. The data obtained were treated with content analysis, respecting the scientific criteria of credibility, transferability and confirmability (Castillo, 2003); and personalistic bioethics principles (E. Sgreccia, 1996) as the fundamental value of life, freedom and responsibility. Three categories of results were obtained: Acts that reflect the unique acting teacher during the lesson plan; The diverse use of strategic didactic teaching. A constructivist attempt to perfect; Limitations to finding solutions to face difficulties in teaching, with their respective subcategories: The infrastructure of the classrooms in developing instructional strategies for teaching skills to overcome difficulties in the assessment, tutoring. Orientation favoring teacher-student relationship.

Keywords: Experiences, Teaching, Teaching in Nursing.

INTRODUCCIÓN

La educación ha sido comprendida como una prioridad social, derivada de una realidad compleja y diversa, gracias a las demandas del contexto sociocultural que enfrenta y de los requerimientos en docencia universitaria dirigidos hacia un ideal educativo que exige una formación profesional mediante una docencia innovadora. A través del tiempo, el actuar docente en enfermería ha experimentado dos escenarios, uno localizado en instituciones formadoras con el nuevo enfoque de salud de la población y el otro en instituciones con enfoque tradicional centrado en las materias, la atención hospitalaria individual y el desarrollo de habilidades dirigidas al cuidado del paciente¹.

Hasta la primera mitad del siglo XX, enfermería tuvo un modelo Nightingaleano que permaneció con una docencia basada en la disciplina, vocación, aplicación de técnicas para confort de los pacientes y sumisión a la profesión médica, transmitiéndose hasta ahora contenidos biomédicos mediante la enseñanza del cuidado centrado en la enfermedad². Actualmente no existe una legislación específica que determine el currículo de formación de las (os) enfermeras (os) peruanas (os), por lo que cada entidad formadora tiene autonomía para definir su propio programa de estudio, situación que no permite unificar y mejorar el actuar docente³.

Frente a esta situación entra a tallar la condición de que la mayoría de enfermeras que ejercen docencia, no han sido formadas específicamente para educar a otros, sino para ejercer labor asistencial, al haber recibido una formación profesional netamente en enfermería desvinculada de la pedagogía, entendiéndose así que el profesional dedicado a la docencia, en su mayoría no cuenta con el dominio para ejercerla, motivo por el cual, en algunas ocasiones no logra desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias que se planteó en la preparación de la clase⁴.

Ejercer la docencia en enfermería implica cambios significativos para enfrentar las demandas de educación y de los servicios de salud, los cuales

deben centrarse en la enseñanza del estudiante con el fin de producir en él, un aprendizaje en base a la dinámica del conocimiento moderno que comprende saber pensar y aprender a aprender en un escenario multidimensional en el que no pueden faltar los aspectos emocionales, personales y carismáticos⁵. La docencia es un acto de enseñar, y enseñar es cuidar. Por lo tanto, los docentes, deben ser quienes cuiden que el estudiante aprenda, considerando su modo de ser y forma de estar, en una relación docente-estudiante desligada del poder solo del docente, que muchas veces se debe a que ha recibido una estricta formación y reproduce esta experiencia en la relación que ahora sostiene con los estudiantes⁶, quienes esperan, se muestren actitudes positivas al ser mirados, oídos y sentidos para encontrar sus potencialidades en aprender a aprender a cuidar en un ambiente donde reciban comprensión, cariño, solidaridad, amor, aceptación y desarrollen su pensamiento crítico⁷.

Waldow⁸, refiere que aunque hayan surgido muchos cambios académicos y exista un esfuerzo por parte de muchas escuelas y de sus docentes en reestructurar sus programas, aún somos una cultura en que el sistema idolatra los aspectos del antiguo paradigma (positivista). El proceso de cambio, además de ser amenazador para algunos, puede ser indeseable y, no se logra del día a la noche. Las nuevas tendencias en la educación, en especial la de enfermería, conducen a la búsqueda de un modelo más humanista y crítico.

Todo lo planteado, indica que las enfermeras, en el actuar de la docencia, aún no han logrado desligar la concepción del modelo pedagógico tradicional existiendo un predominio de clases basadas en metodologías expositivas, donde solamente habla el docente 4. Para la investigadora, el actuar docente se encuentra en proceso de transición del enfoque tradicional al moderno, el cual se hace evidente cuando, al desarrollar la clase, convierte al estudiante en un ente pasivo, limitándolo tan solo a escuchar lo que él dice. Sin embargo también existen docentes que dentro de ese proceso de transición, intentan desarrollar clases más interactivas que logren captar la

atención del estudiante, motivándolo constantemente a permanecer concentrado, interesado en investigar y construir los conocimientos. Lo cual lleva a cuestionarse ¿será determinante que la experiencia adquirida durante los años de desempeño profesional influya en la forma cómo la enfermera actúa al ejercer la docencia?

Se ha podido evidenciar durante la formación de pre grado que algunas enfermeras no logran mantener la atención en los estudiantes durante la clase y permiten que se distraigan fácilmente. Los docentes al haber sido formados bajo el paradigma positivista, se muestran serios y tajantes al dar respuestas, por lo que muchos estudiantes tienen temor a preguntar y se cohíben frente a ellos. Como también, existen docentes en teoría y práctica que al dar respuestas a las interrogantes planteadas por los estudiantes, muestran inseguridad. Así mismo, se reconocen aquellos docentes que desde su ingreso al aula o al campo práctico, captan la atención del estudiante, con su manera de actuar, de mostrar cordialidad, respeto al interactuar y hacer que la enseñanza por más compleja que parezca, sea entretenida. Por lo que la investigadora se cuestiona: ¿Por qué algunos docentes llegan más a los estudiantes, que otros? ¿Tendrán que ver las estrategias utilizadas en el desarrollo de las clases?

En ese intento por responder a las interrogantes, surge la necesidad de que la educación superior, vaya de un enfoque tradicional (positivista) a un enfoque moderno (constructivista) con el único fin de que docente y estudiante sean entes activos e interactúen en busca de un mejor aprendizaje. El docente debe adquirir el rol de guía y supervisor tanto en la universidad y en el campo práctico, para que se construyan conocimientos basados en la realidad, incentivando el pensamiento crítico, creativo y continuo a través de estrategias didácticas de enseñanza⁹.

De esta manera, se destaca la importancia de la educación en el contexto de enfermería. Se espera que todos los profesionales tengan la posibilidad de vivir la experiencia educativa de manera significativa y la puedan desarrollar de manera efectiva en el día a día; no obstante, el ejercicio de la educación

presenta limitaciones. Muchas investigaciones respaldan y sustentan esta afirmación. Cogo¹⁰, por ejemplo, investigó sobre la enseñanza del proceso de enfermería en Brasil, destacando como estrategias más efectivas las actividades teórico-prácticas, con énfasis en el examen físico y diagnóstico de enfermería. Gálvez¹¹, encontró el predominio del paradigma positivista en el modelo biomédico: relación estudiante-docente vertical. Guevara¹², develó en la enseñanza de los cuidados enfermeros una orientación tradicional biológica, excesivo número de estudiantes por docente y una evaluación con énfasis en la medición. Así mismo, Navarro¹³ al estudiar el cuidado en el proceso enseñanza aprendizaje concluyó que los estudiantes tienen necesidad de un trato humano en un 100% así como acción terapéutica, afecto, imperativo moral, biológico en menor porcentaje.

Los trabajos de investigación antes citados de naturaleza cuantitativa y cualitativa con diferentes abordajes metodológicos, evidencian la docencia en enfermería de manera general, siendo necesario plantearse la siguiente interrogante de investigación: ¿Cómo son las Experiencias de las Enfermeras en su Actuar Docente. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo - 2014?, teniendo como objetivo describir y analizar las experiencias de las enfermeras en el actuar docente.

La investigación se justifica porque aborda un aspecto específico que requiere ser investigado desde el ámbito de una descripción cualitativa para ahondar más en las experiencias que las enfermeras han ido teniendo a lo largo de estos años como docentes universitarios, con el propósito de dar a conocer los indicios que permitan el progreso y perfeccionamiento del actuar docente a través del análisis de dichas experiencias.

Es importante que para mejorar el actuar de los docentes, las enfermeras realicen una reflexión de las actividades ejecutadas con los estudiantes, la cual debe responder en esencia al reconocimiento de las necesidades de capacitación, acudiendo con el deseo de recibir una formación pedagógica, que le permita disipar sus dudas respecto a la pertinencia de sus acciones como docente, y desarrolle estrategias para dominar procesos de

interacción con sus estudiantes, en el que el discente es sujeto activo y transcurre en un aprendizaje que involucra el desarrollo integral de sus capacidades, dirigiendo su actuar a las nuevas exigencias educativas.

Esta investigación, buscó beneficiar a las instituciones formadoras en enfermería, al hacer visible las experiencias de las enfermeras en el actuar docente. Investigar este aspecto en la Escuela de Enfermería, permitirá a las docentes reconocer que nuestra profesión requiere de enfermeras con cualidades y habilidades, que se deben tener en cuenta para seleccionar las estrategias didácticas que guarden relación con las competencias que se desean alcanzar durante la ejecución y evaluación de las sesiones educativas. Así mismo, también es necesario que se reconozcan aquellas limitaciones, las cuales a pesar de manifestarse como experiencias grises, pueden ser contrarrestadas, gracias a que la enfermera idea rápidamente estrategias para poder superarlas. Por ello resulta no tan fácil para un docente en enfermería educar en esta profesión, pero a pesar de ello debe estar comprometido con la formación de enfermeros(as) de calidad.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

1.1. Antecedentes

Con el propósito de tener un marco referencial respecto al alcance investigado del objeto en estudio, se realizó una búsqueda de antecedentes de investigación, cuyos resultados se muestran a continuación:

Jiménez G, López F, Restrepo D. Realizaron una investigación en el año 2013 en Colombia, titulada “La Experiencia Educativa del profesional de Enfermería en el Ambiente Clínico”. La investigación tuvo como objetivo comprender e interpretar la percepción de un grupo de profesionales de enfermería sobre su experiencia educativa en el ámbito clínico. Se utilizó una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico, donde participaron 14 profesionales de enfermería que se desempeñaban en servicios de hospitalización en diferentes instituciones de salud de Medellín. Para la recolección de la información utilizaron la entrevista semiestructurada. A partir del análisis de los resultados emergieron las siguientes categorías: de la información a la transformación; para el cuidado y autocuidado; en todo momento y en todo lugar; el compromiso es con todos; la carga laboral como obstáculo; lo personal también influye, y educación: actividad puntual o proceso. La investigación permitió concluir que la experiencia educativa del profesional es significativa en la medida en que cuanto hace parte sustancial de su rol de gestor y cuidador; es amplia en términos de beneficiarios y permanente en el tiempo y tiene como fin favorecer el cuidado y autocuidado en los ámbitos hospitalario y domiciliario. No obstante, esta labor es limitada y se compone de actividades que, frecuentemente, tienen un carácter prescriptivo y puntual. Se requiere avanzar en la aplicación de modelos educativos clínicos dialógicos que se desarrollen con un enfoque de proceso¹⁴.

Huañap M, Gutiérrez N. Realizaron una investigación en el año 2010 en Trujillo, titulada: “Maneras de Enseñar el Cuidar – Cuidado de Enfermería en una Universidad Pública”, la investigación tuvo como objetivo describir y analizar las maneras de enseñar el cuidar cuidado de enfermería en la asignatura de enfermería en salud del Adulto I de la Universidad Nacional del Santa, Perú. Así como proponer un modelo alternativo al respecto. Se utilizó una metodología cualitativa, tipo estudio de caso, donde participaron 6 enfermeras docentes de la asignatura de enfermería en salud del adulto I. Para la recolección de la información utilizaron la entrevista abierta a profundidad develándose el fenómeno a través de las categorías: Unicidad y diversidad metodológica y singularidad del enseñar el cuidar cuidado de enfermería, con maneras de enseñar heterogéneas, únicas, múltiples e irrepetibles, así como particularizadas. Las categorías estuvieron expresadas en la experiencia en el enseñar, descubriendo y transmitiendo sensibilidad, enseñar motivando y generando confianza, cultivando valores. Producto del estudio se planteó la propuesta del modelo de enseñar el cuidar cuidado de enfermería⁸.

Atencio S. Lluncor M. Realizaron una investigación en el año 2012 en Chiclayo, titulada: “Experiencias de Aprendizaje en la Enseñanza de la Salud Familiar: Un estudio a nivel universitario”, la investigación tuvo como objetivos: describir, analizar y discutir las experiencias de aprendizaje en la Enseñanza de la Salud familiar. Está investigación de tipo cualitativa, con abordaje metodológico de Estudio de Caso tuvo como sujetos de investigación a diez estudiantes y seis docentes que participaron en el proceso de recolección de datos; el escenario Escuela de Enfermería de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo de Chiclayo. La técnica de recolección de datos fue la entrevista semi-estructurada; el análisis de contenido. Se obtuvo las siguientes categorías: Sentimientos que reflejan una experiencia en el ámbito comunitario, Aspectos que limitan o favorecen la experiencia en comunidad y Aportes para mejorar la experiencia de aprendizaje en

comunidad desde la perspectiva del estudiante. Con los resultados se pudo concluir que las experiencias de aprendizaje que viven los estudiantes en la enseñanza; se desarrollaron a través de un proceso de interacción docente- familia-estudiante¹⁵.

Como se evidencia algunos antecedentes no son directamente del objeto en estudio de esta investigación, la mayoría están relacionados con la práctica pedagógica, las maneras de enseñanza/aprendizaje y el aprendizaje en la enseñanza. Sin embargo, los resultados hacen deducir que ante una determinada manera de enseñar o aprender existe una experiencia en el actuar de la docencia, teniendo como objetivo de estudio describir y analizar las experiencias de las enfermeras en el actuar docente.

1.2. Bases teórico- conceptuales

Teniendo en cuenta el objeto de investigación, se tuvo en consideración tres conceptos fundamentales: El primero, experiencias apoyada en los aportes de Karol Wojtyla¹⁶ y complementada por Hildegart Peplau¹⁷. El segundo, docencia basada en Antolí² y el tercero, docencia en enfermería tomado de Waldow⁷.

Cuando se hace referencia a experiencia, esta etimológicamente deriva del vocablo latín “experiri” que significa “comprobar”. Se refiere fundamentalmente al conocimiento procedimental (cómo hacer algo), en lugar del conocimiento factual (que son las cosas); es una forma de conocimiento o habilidad derivada de la observación, proveniente de las cosas que suceden en la vida diaria. Los seres humanos podemos obtener esta forma de conocimiento llamada experiencia a lo largo de nuestras vidas⁹.

Para Karol Wojtyla¹⁶, la experiencia es una necesidad de objetivar un proceso cognoscitivo fundamental continuo que se activa cada vez que se retoma. Se puede definir como la experiencia que el hombre tiene

de sí mismo, la cual es la más rica; y, sin duda, la más compleja de todas a la que tiene acceso. Ya que la experiencia que el hombre pueda tener de alguna realidad exterior está siempre asociada a la experiencia del propio yo, de forma que nunca experimenta nada exterior sin al mismo tiempo tener la experiencia de sí mismo. En ella se pueden encontrar momentos de mayor o menor nitidez; pero todos ellos constituyen el conjunto particular de muchas experiencias y esto es como su suma o, mejor dicho; su resultado.

Por medio de lo expresado, se entiende a la experiencia como un acontecimiento vivido y aprendido para objetivar los sucesos que se viven en la realidad que se está afrontando. En este caso, las experiencias que diariamente viven las enfermeras en su actuar como docentes: ¿cómo las han vivido? ¿Cómo las han interiorizado?, pudiendo ser replicadas posteriormente con más criterio, y que la investigadora, reconociendo su complejidad, tratará de hacerlas emerger de las forma más clara para poder analizarlas.

Cada experiencia vivida por las enfermeras en su actuar como docentes se irán convirtiendo en una serie de hechos singulares, propios de cada una y obtendrán sentido objetivo de lo real para garantizar o cuestionar una acción. Esto se registrará en sus vidas como parte de su propio yo, que en el futuro, de repetirse, le permitirá no solamente saber cómo actuar ante una situación, sino que además dejará un aprendizaje en ellas. Según Wojtyła¹⁶, cuando uno es actor de la vivencia, la experiencia es propia y continua, después de haberla vivido se almacena en nuestro interior como experiencia positiva o gris. Efectivamente, la investigadora coincide en que se dan momentos de gran riqueza en cuanto a la adquisición de conocimientos y habilidades, pero también se presentan situaciones que resultan muy difíciles, catalogadas como experiencias grises. Al margen de ser satisfactorias o no, la unión de cada una de ellas equivale a la totalidad de la experiencia, ya que la totalidad está formada por una multitud de experiencias.

Por lo tanto, las experiencias vividas en el diario laborar de las enfermeras docentes, se van convirtiendo en una serie de hechos propios de sí mismas, así se hayan dado en conjunto y en el mismo contexto, cada uno de los sujetos tiene su forma particular de manifestarla ya sea porque existe una mayor capacidad para abstraerla o porque al ser repetitiva incrementa cada vez su experiencia.

Desde el punto de vista teórico de enfermería dado por Peplau¹⁷, la experiencia es todo aquello que se ha vivido o que le ha ocurrido a alguien. Es la percepción interna que una persona tiene de los acontecimientos en que ha participado. Consiste en relaciones sentidas o deducciones que pueden ser identificadas por los sujetos. El actuar docente, como experiencia, constituye para la enfermera, un acontecimiento en que participa en una relación recíproca con la persona que enseña, identificando en ella la necesidad de aprender.

Por tanto, al analizar lo mencionado por Wojtyla¹⁶ y Peplau¹⁷, la investigadora considera que la experiencia es un hecho único e irrepetible, propio y singular que le ha ocurrido a alguien, identificado únicamente por el sujeto que lo ha vivido. Su deducción o percepción interna le permite adquirir conocimientos y habilidades, que al margen de ser satisfactoria o no, la enfermera tendrá la oportunidad de exteriorizar esas experiencias en el actuar de la docencia universitaria.

La docencia universitaria tiene distintas concepciones, desde el punto de vista etimológico, es la práctica y ejercicio de la enseñanza, la interpretación más común que hace referencia a la transmisión de conocimientos culturales y científicos. Desde el punto de vista teórico-científico, la docencia es objeto de estudio de la didáctica, la cual incluye no sólo a la enseñanza, sino también al aprendizaje que corresponde al discente. La docencia es un proceso organizado, intencional y sistemático que orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje, exigiendo en el docente el dominio de su especialidad, así como el conocimiento de las estrategias, técnicas y recursos psico-pedagógicos

que promuevan la interacción didáctica y los aprendizajes significativos en los estudiantes. Por lo tanto, al hablar de docencia, aunque podamos centrarnos exclusivamente en la actividad del docente, desde un punto de vista didáctico y formativo hay que tener siempre en cuenta su correlativo, el aprendizaje².

A pesar de esta evidencia teórica, en la aplicación práctica, y sobre todo en el nivel universitario, esta dimensión didáctica no siempre se toma en consideración, ya sea porque el docente cree que su rol acaba al terminar su enseñanza o porque no encuentra el camino (estrategia) que le permita facilitar ese aprendizaje que el estudiante precisa para su formación profesional².

En el ámbito de enfermería, la investigadora asume que la docencia universitaria no debe desarrollar su acción pedagógica “aplicando” mecánicamente modelos formales o técnicos, ni diseñar estrategias de intervención didáctica tal cual están recogidas en los manuales de docencia universitaria en enfermería, sino que debe aprovechar sus conocimientos, competencias y habilidades adquiridos de la experiencia profesional para desarrollar estrategias que sean flexibles de acuerdo a las actividades que se han planificado, ya que para lograr que el aprendizaje sea significativo se requiere de estrategias didácticas individuales o grupales que posean diversidad en su forma de emplearse⁷. Por lo tanto, el docente al estar inmerso en el proceso y desarrollo de estas estrategias, sustenta esta labor en su actuar docente.

Por otro lado, Waldow⁸ refiere que estamos frente a nuevos tiempos, nuevos pensamientos, nuevas actitudes. Enfermería, hoy en día necesita de docentes comprometidos en la formación profesional basada en la nueva concepción de docencia universitaria, por ser una de las profesiones de salud que cuida del ser humano. Por ello, necesita formar seres para cuidar de otros. Las nuevas tendencias y orientaciones curriculares que surgen en el siglo XXI, deben acomodarse a una educación centrada en el cuidado.

Por lo tanto, la docencia universitaria requiere que, educación y salud, se conviertan en una sola al concebir a enfermería como una de las disciplinas que tiene su expresión en el cuidado, el cual se formaliza a través de las prácticas pedagógicas en el escenario académico y se socializa través de la integración de todas las experiencias ocurridas en el ambiente docente⁷, lo cual enriquece al docente y le permite adquirir conocimientos y habilidades para llevarlos a cabo en su actuar. Por eso, se precisa que las experiencias vividas, formen parte de cada una de las enfermeras a fin de aplicarlas en el interactuar con los estudiantes universitarios.

Para promocionar una docencia de calidad, la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI, emitió los Cuatro Pilares de la Educación universitaria, que en síntesis se constituyen en aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser². El saber hacer, en Enfermería, se encuentra representado en el desarrollo de la práctica. Waldow⁷ hace referencia a ello, con el fin de asociar el desarrollo teórico con la práctica, de tal manera que el aprendizaje sea contextual, basado en la realidad y en lo vivido, invitando al docente a utilizar sus conocimientos, cualidades, competencias y habilidades para desarrollar distintas estrategias didácticas con el fin de lograr objetivos. De este modo, también enriquece sus experiencias, las cuales son únicas e irrepetibles y cada vez que se presenten aportarán algo nuevo a todo el conjunto de experiencias que ya posee en su actuar docente.

Es necesario que el cuerpo docente identifique el cuidado como un valor, reconociendo y explorando sus significados, y esté de acuerdo en incorporar un ambiente en que los estudiantes sientan confianza para mostrar comportamientos de cuidado con los pacientes⁷. Se puede afirmar entonces que este cuidado no sólo se da de enfermera a persona, es necesario que los docentes acepten que el cuidado no constituye una

sesión dentro del desarrollo de las asignaturas, sino, constituye una constante que se lleva a cabo en el actuar docente.

En esa línea de formación, se reafirma la idea de experimentar el cuidado para conocerlo y aplicarlo, por lo que las universidades deberían formar en este marco de acción, garantizando en el pregrado una educación en valores, respetando la individualidad y dignidad de cada ser, fortaleciendo el saber ser, saber convivir y saber hacer, a través de las competencias.

Con todo lo mencionado, la investigadora considera a la docencia en enfermería como un proceso sistemáticamente organizado, donde se combinan y complementan los conocimientos pedagógicos con las competencias profesionales, los valores personales y la propia experiencia docente. Todo esto, permite adquirir habilidades para transmitir aspectos cognitivos y actitudinales a los estudiantes, desarrollando estrategias didácticas que sean flexibles y acordes a las actividades planificadas, teniendo en cuenta que para lograr un aprendizaje significativo, se requiere de una enseñanza amena y sencilla, con el fin de que el estudiante logre competencias y las lleve de la teoría a la práctica. Todo esto le permitirá desarrollar el saber ser y hacer en su actuar como docente.

La nueva visión educativa en enfermería propone una docencia de calidad, eficiente y eficaz, centrada en el cuidado humanizado. Para poder transmitir esta propuesta, se debe trasladar la concepción del cuidado que se brinda de enfermera a persona cuidada, a la concepción de docente a estudiante⁴, de manera que al evidenciar ese cuidado en su formación, el estudiante lo replicará al brindar cuidados humanizados. Por ello la importancia de sembrar el interés de aprender a conocer y saber, aprender a convivir en valores y virtudes con los demás, aprender a ser y a pensar. Definitivamente la construcción de los contextos educativos dependerá de las percepciones y creencias de los sujetos y sus capacidades creadoras en la búsqueda de la excelencia educativa.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

2.1. Tipo de investigación

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo descrito por Polit¹⁸, como aquella investigación que parte de la realidad y lleva a descripciones detalladas de situaciones, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando lo que los participantes dicen: sus experiencias tal y como son emitidas y no como el investigador lo describe, buscando comprender la perspectiva de los participantes¹⁹, lo manifestado sobre dichas experiencias, con el objetivo de indagar en ellas para poder analizarlas y posteriormente interpretar los resultados obtenidos.

Optar por dicho enfoque en la presente investigación está fundamentado, porque tuvo como objeto de estudio las experiencias de las enfermeras en su actuar docente, lo que permitió profundizar cómo son y cómo se manifestaron dichas experiencias, entendiendo e interpretando lo que sucedió en el desarrollo de su actuar como docentes, a través de la información obtenida a profundidad de los discursos significativos que fueron emitidos por las enfermeras docentes de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, desde el primer contacto hasta la culminación de la entrevista.

2.2. Abordaje metodológico

El presente trabajo de investigación tuvo un abordaje metodológico de tipo descriptivo, con el objetivo de puntualizar, clasificar e interpretar hechos o fenómenos acontecidos, realizando una descripción y análisis detallado que especifique a profundidad la forma como se presenta la realidad investigada²⁰. Este abordaje metodológico, permitió describir y analizar a profundidad las experiencias de las enfermeras en su actuar docente, comprendiéndolas objetivamente, llevando un planteamiento riguroso en cuanto a la elección de instrumentos y métodos para la recolección y análisis de datos.

2.3. Sujetos de la Investigación

La presente investigación tuvo como sujetos de estudio a las docentes que laboran en la Escuela de Enfermería de la “Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo”. El número de participantes se determinó por saturación y redundancia, cuando los discursos saturaron la información necesaria para la respuesta a los objetivos de la investigación y por tanto se dio por satisfactoria y suficiente la información obtenida. Al comienzo se realizaron 6 entrevistas semiestructuradas, para complementar los datos obtenidos fue necesario volver a los sujetos de investigación y realizar 3 entrevistas más. Siendo en su totalidad 9 enfermeras docentes las que participaron de esta investigación, quienes desempeñan labor docente en las asignaturas principales de formación en pre-grado de I a IX ciclo en teoría y práctica.

El 100% de los sujetos investigados son de sexo femenino, el 80% son casadas y el 20% solteras, el 100% tiene una experiencia de más de 5 años como docente universitario y también desempeña labor asistencial. Para proteger su identidad, se utilizaron seudónimos de flores elegidos por ellas mismas, las cuales fueron: Rosa, Orquidea, Margarita, Amapola, Diamela, Girasol, Azucena, Jazmín y Magnolia.

2.4. Escenario

El campo de desarrollo de la investigación, lo constituyó la Escuela de Enfermería de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo²¹, ubicada en la ciudad de Chiclayo. Su dirección es Kilómetro 8.5 carretera a Lambayeque, Panamericana Norte. Es una entidad promovida y administrada por el Obispado de la diócesis de Chiclayo.

Como Escuela de Enfermería inició su funcionamiento en el año 2001 con Resolución N° 50. La primera promoción de 37 estudiantes ingresó en Marzo del 2001 y finalizaron solo 16 estudiantes. Hoy, la

carrera profesional de enfermería pertenece a la Facultad de Medicina. Cuenta actualmente con 74 docentes adscritas al departamento de Ciencias de la salud de la Facultad de Medicina. Con 5 doctoras en enfermería y 69 docentes que han realizado estudios de maestría. Son 578 los estudiantes matriculados y 17 promociones egresadas. Su estructura administrativa, está conformada por la dirección de escuela que coordina con la sub-dirección del departamento de ciencias de la salud. Así mismo está distribuida en oficinas, las cuales están a cargo de una coordinación para facilitar la programación de actividades, un laboratorio a cargo de una enfermera coordinadora. Las aulas no son propias, se comparten con estudiantes de otras carreras profesionales. La mayoría, han sido construidas para desarrollar clases tipo expositivas, por lo que unas son más amplias que otras, y todas están implementadas con carpetas multipersonales de 4 sillas cada una y computadoras conectadas a un equipo audiovisual. El modelo educativo está basado en competencias que se viene trabajando desde el año 2006. Este modelo ha generado la necesidad de cambios en infraestructura, capacitaciones y un extenso proceso de sensibilización.

Actualmente la escuela de enfermería se encuentra en proceso de acreditación, el cual es el resultado de un proceso de evaluación que certifica la calidad en los servicios, procedimientos y enseñanza universitaria, por ello la importancia de elegirla como escenario para esta investigación.

2.5. Instrumentos de recolección de los datos

En la investigación se utilizó la entrevista semiestructurada, aplicada a profundidad por la investigadora para intercambiar información mediante preguntas y respuestas con el fin de conseguir un profundo y mutuo entendimiento con los sujetos entrevistados. Lo cual constituye una técnica de reiterados encuentros cara a cara con el investigador y los informantes dirigidos a recabar información²². Según Pérez²³, este tipo de entrevista está basada en una guía de preguntas en

donde el investigador tiene la libertad de introducir interrogantes adicionales, para precisar conceptos y obtener mayor información. Por ello, durante su ejecución, la entrevista permitió entablar una relación interpersonal entre la investigadora y la enfermera a fin de obtener información verbal respecto a las interrogantes planteadas acerca de sus experiencias en el actuar docente, siendo posible recoger información necesaria, con la libertad de repreguntar cuando se consideró necesario.

Las entrevistas se llevaron a cabo, en su totalidad, en los ambientes de la escuela de enfermería, específicamente en la sala de reuniones, el cual es un ambiente propicio para abordar a la enfermera docente a través de una lista de preguntas elaboradas con anticipación utilizando una grabadora, las cuales guiaron la entrevista hacia el objeto de investigación y estuvieron orientadas adecuadamente con la finalidad de permitir que los sujetos de estudio manifiesten sus experiencias sin dificultad. Para ello la entrevista se estructuró considerando dos partes, una informativa, que incluyó el estado civil, sexo, pseudónimo, asignatura que enseña, otro centro laboral y años de experiencia docente. La segunda parte se refirió a la entrevista propiamente dicha, donde se formularon tres interrogantes, teniendo en cuenta que en contenido fueran claras y permitieran responder con claridad y amplia libertad a los sujetos de investigación. A partir de ello, se repreguntó y profundizó en el tema, con el propósito de obtener datos válidos y confiables, para su procesamiento y análisis.

2.6. Procedimiento

Para poder ejecutar el proyecto de investigación, primero se realizaron los permisos pertinentes a la Escuela de Enfermería USAT, la cual emitió una resolución otorgando el permiso para proceder con la ejecución. Se elaboró un instrumento de recolección de datos, el cual constituyó en una entrevista semiestructurada, la cual requería ser validada, por lo que fue necesario ejecutar una prueba piloto planteada a dos enfermeras que desempeñan labor docente en las asignaturas

principales de la Escuela de Enfermería USAT, quienes cumplieron con los criterios de inclusión descritos, con el propósito de identificar la claridad de las preguntas y si las respuestas permitían llegar a los objetivos planteados. El desarrollo de las entrevistas estuvo programado para un tiempo de 20 a 30 minutos, se llevó a cabo en un ambiente adecuado y libre de interferencias. Los resultados obtenidos de la prueba piloto orientaron y permitieron modificar el contenido de las preguntas para obtener resultados más explícitos.

Una vez realizado lo anteriormente mencionado, se contactó a las enfermeras docentes de las asignaturas principales de pre-grado y se les invitó a participar de la investigación. Antes de realizar cada entrevista, para su autorización, fue necesario explicar mediante una hoja informativa (Anexo N°1) los objetivos de la investigación, garantizando la confidencialidad de la información obtenida de cada enfermera docente. Así también, se pidió permiso para grabar el audio de la entrevista y se procedió a la firma del consentimiento informado (Anexo N° 2), refiriendo en cada momento que se mantendría la privacidad y anonimato de cada entrevistado bajo un seudónimo, por lo que podían expresarse con plena libertad.

Las entrevistas se llevaron a cabo de acuerdo a la disponibilidad de cada sujeto de estudio, realizándose previas coordinaciones vía teléfono celular; estas se desarrollaron en ambientes preestablecidos a su solicitud, específicamente en la sala de reuniones de la Escuela de Enfermería USAT, lo cual permitió mantener la privacidad y continuidad de las entrevistas, las cuales tuvieron un tiempo de duración entre 20 a 30 minutos, fueron delimitadas en número por el principio de saturación y redundancia al tornarse repetitivas²⁴.

Posterior a la recolección de los datos, cada entrevista fue transcrita de manera fidedigna y llevada a cada una de los sujetos de estudio para que expresaran su conformidad con lo escrito y si deseaban agregar algo más, lo hicieran. Luego, se llevó a cabo la lectura y

relectura de los discursos transcritos en el computador a través del programa Microsoft Word 2010, para identificar unidades de análisis significativos que permitan describir y analizar las experiencias de las enfermeras docentes en el proceso de enseñar; finalmente se realizó el informe en base a los resultados obtenidos.

2.7. Análisis de los datos

Posterior a la recolección de información se procedió a analizar los datos obtenidos, determinando un plan a seguir con el fin de reducir, categorizar, sintetizar y comparar la información mediante la lectura y relectura de los discursos para comprender y analizar los resultados y a la vez dar respuesta a las interrogantes planteadas en la formulación del problema de estudio²⁵. Realizar el análisis, implicó el repaso y asimilación de los discursos, de manera pormenorizada, considerándose para ello las tres etapas propuestas por Burns²⁶.

La primera es el pre análisis, siendo la etapa de organización del material a analizar, donde se diseñaron y definieron los ejes del plan que permitió examinar los datos y realizar efectivamente el análisis de las entrevistas. Para ello, se realizó revisiones de las entrevistas grabadas, las cuales fueron transcritas palabra a palabra, teniendo en cuenta el contenido de la conversación y el tono de voz. De tal manera que se escucharon una y otra vez, para poder transcribirlas.

La segunda etapa es la codificación, la cual consistió en transformar los datos originales a datos útiles. En esta etapa se realizó la limpieza de los discursos, fragmentación y extracción de unidades significativas, previamente llevadas del EMIC al ETIC, utilizando el método de recorte e identificación por colores. Al fragmentar los discursos, se obtuvieron fragmentaciones significativas. Luego se procedió a la codificación, donde se realizó la lectura y relectura de cada una de las entrevistas, tratando de entenderlas y poder realizar el

agrupamiento de los fragmentos con la mayor propiedad posible de similitud.

Finalmente, durante la etapa de categorización, donde se organizó y clasificó las unidades de significado obtenidas en categorías y subcategorías. La investigadora, procedió con el análisis temático relacionado al contenido, clasificando los fragmentos por similitudes en cuanto a su significado, agrupando los datos para poder interpretarlos correctamente y formulando categorías de acuerdo a los datos significativos que se abordaron en la entrevista, estableciéndose dos categorías en relación a las experiencias de las enfermeras en el actuar docente, cada una de ellas con dos subcategorías correspondientes.

2.8. Criterios éticos

Esta investigación estuvo fundamentada en los criterios éticos establecidos en el modelo de bioética personalista de Elio Sgreccia²⁷; utilizados para investigaciones en ciencias de la salud.

El principio de valor fundamental de la vida física (primordial en cuanto fundamento de todos los demás valores y principios), encontró su sustento al entrevistar a las enfermeras docentes como seres altamente dignos, donde se resaltó y buscó el respeto de su autonomía procurando en todo momento proteger su identidad e intimidad. Así como también se respetó la opinión de cada uno de los participantes en la investigación, al escuchar los discursos sin cuestionarlos. Se evitó formular preguntas comprometedoras.

En el principio de libertad y responsabilidad, se consideró a las enfermeras docentes de las asignaturas principales de formación en pregrado, como agentes autónomos, únicos e independientes. En cumplimiento del presente principio, cada uno de los sujetos que conformaron la muestra de estudio fue previamente informado sobre la

investigación y dieron su consentimiento por escrito, expresando su total acuerdo para ser partícipes de manera voluntaria.

Además la investigadora tuvo en cuenta un cuidado particular en el desarrollo de la investigación, manteniendo responsabilidad en todo momento, usando bibliografía confiable y realizando las entrevistas solo por motivos de la investigación, no se alteraron ni divulgaron los resultados obtenidos.

2.9. Criterios de rigor científico

En el rigor científico de la investigación se tuvo en cuenta²⁸:

La credibilidad, donde se pudo constatar que los hallazgos del estudio fueron reales y verdaderos mediante el uso de transcripciones textuales de las entrevistas que respaldaron los significados e interpretaciones presentadas en los resultados del estudio; el uso de grabadora durante toda la investigación en la recolección de datos fue necesario para determinar la coherencia de los resultados, verificando si los hallazgos se apreciaron como significantes y aplicables en el propio contexto del lector.

Mediante la transferibilidad, la investigación consideró la posibilidad de permitir que otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares a las de esta investigación original, siempre y cuando tenga perspectivas o contextos similares. Para ello se describió el escenario y las características de los participantes con la mayor minuciosidad, rescatando lo útil y relacionado al objeto de estudio.

Para determinar el criterio de confirmabilidad o auditabilidad, se realizó un registro detallado y documentación completa de las entrevistas que se obtuvieron en el estudio. Los datos originales como las grabaciones, transcripciones y el diario de campo se guardaron, estando a disposición de quien desee auditar la investigación.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Posterior a la recolección de datos proporcionada por las enfermeras docentes y partiendo del objeto de estudio, considerando la sistematización, ordenamiento y tratamiento de la información, se da inicio al tercer capítulo de esta investigación, en el que se analizan y discuten los datos encontrados en la realidad estudiada, contrastada con la literatura relacionada, tratando en todo momento de retratar de manera simple y entendible los resultados.

Es así que siendo el objetivo fundamental de esta investigación describir y analizar las experiencias de las enfermeras en su actuar docente, el presente capítulo muestra el análisis de los resultados obtenidos durante la ejecución de la investigación. Tales resultados atravesaron 3 etapas: el preanálisis, la codificación y la categorización. De los cuales se obtuvieron 2 categorías con sus respectivas subcategorías, las mismas que permitieron una mayor especificidad en la descripción, ordenamiento, análisis y comprensión de la información referida al objeto de estudio. A continuación se exponen las categorías establecidas:

3.1. Categoría N° 1: Experiencias en el enseñar a aprender.

- 3.1.1. Experiencias docentes centradas en la planificación.
- 3.1.2. Experiencias docentes centradas en la didáctica.

3.2. Categoría N° 2: Limitaciones y soluciones en el enseñar a aprender.

- 3.2.1. Limitaciones y soluciones en la relación docente – estudiante.
- 3.2.2. Limitaciones y soluciones durante la evaluación sumativa.

3.1. Categoría N° 1: Experiencias en el enseñar a aprender.

Cada experiencia es única e irrepetible, propia y singular, identificada únicamente por la persona que lo ha vivido. En este sentido, su deducción o percepción interna le permite adquirir conocimientos y habilidades, que al margen de ser satisfactoria o no, la enfermera tendrá la oportunidad de exteriorizar las experiencias vividas en el marco de su actuar como docente universitario^{16,17}, reflejando la manera como lleva a cabo la planificación y didáctica de la clase, considerando que su acción docente implica tener siempre presente al estudiante, ya que la enseñanza produce un efecto en quien aprende. Por ello, la selección conciente de una estrategia de enseñanza implicará para el docente universitario un camino para alcanzar el objetivo de enseñar con eficacia y posibilitará que el estudiante aprenda con mejor disposición²⁶.

De esta manera, la experiencia constituye una relación recíproca, un acontecimiento en el que participa la persona que enseña y la que tiene la necesidad de aprender. Ya que, la enseñanza y el aprendizaje son procesos didácticos fundamentales para la consecución de los objetivos en la educación superior. Enseñar se caracteriza por referirse a la actividad del docente no sólo como fuente de información, sino también como guía, orientador y director, que facilita y promueve el aprendizaje de los estudiantes. Aprender se caracteriza por referirse a la actividad del alumno para apropiarse del conocimiento. El aprendizaje implica la construcción y reconstrucción de un conjunto de herramientas intelectuales para dar sentido a diversas situaciones de la vida cotidiana, las ciencias y la tecnología. Por lo tanto en el acto de enseñar a aprender, docente como estudiante se involucran activamente, el uno como su agente orientador y el otro a través de su auto actividad y el binomio docente-estudiante. Enseñar y aprender se condicionan respectivamente, la enseñanza promueve y produce el aprendizaje, y a su vez, el aprendizaje se desarrolla bajo las condiciones específicas que se organizan a través de la enseñanza, es decir, ésta influye decisivamente sobre el aprendizaje de los estudiantes²⁹.

Es por ello que en esta categoría abordaremos aquellas situaciones identificadas por las enfermeras docentes que según su experiencia, enseñan a aprender. La categoría está conformada por dos subcategorías, las cuales son: Experiencias docentes centradas en la planificación y Experiencias docentes centradas en la didáctica, analizadas a continuación.

3.1.1. Experiencias docentes centradas en la planificación.

La educación en el ámbito de enfermería se desarrolla a partir de un plan de actividades y experiencias planificadas, encaminadas a la obtención de propósitos. Los objetivos, las competencias y las estrategias deben estar relacionadas entre sí, de tal forma que al fijar o modificar alguno de ellos, los restantes también se modifiquen, pues todos están conectados en forma sinérgica. En este contexto la planificación tiene como finalidad hacer explícitas las intenciones del educador, servirle de guía de práctica pedagógica que cuando se materialice estará sujeta a modificaciones y no del todo previsible³⁰.

Por ello, se afirma que toda secuencia de acciones orientadas a conseguir un determinado objetivo requiere dinamizar procesos de pensamiento. Esto implica que ninguna estrategia puede ser puesta en marcha sin previa planificación, sin control durante el proceso y sin evaluación de los resultados. Es decir que utilizar estrategias equivale a trabajar con conciencia de los procesos cognitivos implicados y con la implementación de procedimientos que originen pensamientos más adecuados³¹.

Según el Grupo FODIP³², durante la planificación es necesario que la enfermera reflexione sobre su acción docente planteándose las siguientes interrogantes: ¿Qué quiere el docente que aprenda el estudiante?, pensando en los objetivos, competencias; ¿Cuándo puede aprender el alumnado?, considerando fuentes informativas; ¿Cómo puedo facilitar su aprendizaje?, pensando en las actividades que se harán para enseñar y aprender; ¿Qué,

cómo y cuándo evaluar? A través de una evaluación inicial o diagnóstica, formativa y sumativa.

Considerando lo antes mencionado, esta subcategoría pretende analizar las experiencias que reflejan el actuar docente en el enseñar a aprender durante la planificación de clase y discutir la importancia que tiene para el docente proyectar el contenido de una sesión educativa utilizando sus conocimientos y habilidades para escoger las estrategias didácticas más adecuadas que guarden coherencia con los requerimientos de la temática a tratar y el logro de competencias que se quiere alcanzar en los estudiantes. Para ello, comenzaremos analizando los siguientes discursos:

“Todos los docentes tenemos un sílabo y dentro de él, están los contenidos programados según semanas, actividades, indicadores de logro que se tienen que alcanzar”. (Azucena)

“...la sesión tiene que estar planificada de acuerdo al sílabo, no podemos salirnos de ese esquema...”. (Girasol)

“El sílabo tiene competencias, plasmadas en diferentes semanas. En cada semana hay un tema, el cual tiene actividades e indicadores de logro, entonces para preparar la guía, primero tengo que saber el tema y como está programado en el sílabo”. (Orquidea)

Como podemos evidenciar, las enfermeras docentes entrevistadas consideran, según su experiencia, que durante la planificación lo primero que realizan es cerciorarse de que el tema a preparar se encuentre en el sílabo y de acuerdo a las actividades e indicadores de logro ahí plasmadas se elabora la guía de investigación. Lo cual indica que la interrogante ¿Qué quiere el docente que aprenda el estudiante?²⁹ no fue planteada durante la planificación de la clase, sino durante la elaboración del sílabo donde se encuentran sistematizados todos los temas a desarrollar durante el ciclo académico con actividades previamente planificadas. Esto indica que las enfermeras docentes pretenden seguir rigurosamente lo planteado en el sílabo, dejando de lado aspectos importantes como analizar la conducta de sus estudiantes, considerar si son participativos, cohibidos o si son callados. Todo ello implica la habilidad docente de conocer cuáles son los gustos e inclinaciones en la enseñanza. Esto ayudará a determinar la estrategia más idónea y permitirá que los estudiantes participen de las actividades

programadas. Luego, se plasmarán en metas que para alcanzarlas será necesario elaborar indicadores de logro, que apunten hacia la obtención de las competencias.

“Para que los indicadores de logro puedan cumplirse y lograr competencias al final de cada sesión, no se debe perder el objetivo. Conforme se desarrolla la asignatura yo particularmente me rijo mucho del sílabo, pero conforme se desarrollan las clases...en ocasiones uno se da cuenta que es necesario reenfocar algunas guías de investigación para que los temas se capten mejor y exista relación entre lo que uno enseña, lo que está en la literatura y la realidad”. (Jazmín)

Según el discurso, durante la planificación es importante mantener claro las metas que se quieren alcanzar en los estudiantes, las cuales pueden hacer referencia a capacidades o aprendizajes cognitivos (hechos, conceptos, teorías), habilidades prácticas (técnicas, procedimientos), actitudes (valores, normas) y a aprendizajes afectivos (emociones, relaciones sociales). En ocasiones será necesario cambiar las metodologías plasmadas en el sílabo con el fin de que los estudiantes logren alcanzar competencias, dando respuesta al contenido y logrando un aprendizaje³¹. Tal como se muestra en el discurso:

“...primero tengo que revisar el contenido...qué es lo que voy a tratar...reviso la bibliografía...”. (Azucena)

Toda acción educativa posee un contenido, donde se realizan ciertas actividades. Ahora bien, la gran diversidad de contenidos exige su selección, organización y secuenciación. Para una adecuada selección del contenido debe tenerse en cuenta la revisión de la literatura²⁷. Pero además de ello, también es importante:

“...considerar el tiempo...siempre pregunto cuanto tiempo tendré...para ver qué voy a utilizar en el desarrollo de la clase...”. (Diamela)

Este aspecto que rescatan las experiencias dentro de la planificación es fundamental, ya que el tiempo está relacionado con la extensión, el tipo y la dificultad de lo que se quiere dar en clase, pero realizarlo muchas veces es complicado, porque “el tiempo se te va de las manos”²⁸. Por ello, es importante buscar las estrategias que permita desarrollar el tema de mejor manera. Tal como se refiere en los siguientes discursos:

“...uno plantea la metodología educativa, viendo cual es la que más se adapta al tema que se va a dar...”. (Jazmín)

“...ideando qué cosa voy a utilizar para la motivación, qué estrategia voy a utilizar para la clase, la que va a permitir lograr la competencia de acuerdo al tema y determinar cómo se va a llevar a cabo la evaluación”. (Rosa)

La determinación de la metodología a utilizar, si bien es cierto está plasmada en el sílabo y la enfermera docente de acuerdo a las consideraciones antes mencionadas puede adaptarla a sus necesidades, por lo que tendría que verificar si las estrategias propuestas para llevar a cabo la clase, son las determinantes o será necesario idear otras con el único fin de lograr las metas en los estudiantes durante la evaluación²⁷.

Por otro lado, también es necesario preguntarnos ¿Cuándo puede aprender el alumnado?²⁹. Para ello, los sujetos de estudio refieren en su mayoría que elaboran guías de investigación, las cuales son entregadas al estudiante:

“...las guías tienen que estar organizadas con tiempos, con temáticas y con referencias bibliográficas que se le va dando al estudiante...”. (Girasol)

“...se les envía una guía de investigación, en ella se explica cómo se va a desarrollar y qué se va a utilizar. Se espera que el estudiante vaya preparado a clase...”. (Diamela)

“La guía de investigación tiene competencias que deben concretarse y para ello se determina por ejemplo, que en un primer momento los estudiantes lean el marco teórico, ahí les ayudamos con bibliografía. Luego, viene la socialización en el aula y esta va a depender de los que planificamos y solicitamos en la guía. El tercer momento comprende la evaluación de los estudiantes a través de la elaboración de un producto acreditable, de esta manera se determina el logro de las competencias”. (Margarita)

Las guías de investigación, son instrumentos orientadores que permiten organizar lo que se tiene planificado realizar con un determinado número de personas, lugar y tiempo establecido. Esta forma de organización permite dividir la clase en varias etapas que una vez estipuladas deben de cumplirse²⁸, con el objetivo de que todo lo propuesto al final de resultado. La mayoría de enfermeras docentes considera la elaboración de guías de investigación para llevar a cabo la clase; Sin embargo existen docentes que no prefieren utilizarlas. Como se refiere en el siguiente discurso:

“Las guías de investigación no siempre deben ser exigidas. Son necesarias para algunos temas, pero para otros me parece que encajonan mucho al estudiante. Particularmente cuelgo algunas guías cuando la temática le da, pero en otras prefiero que el estudiante busque por sí mismo para que se sienta libre de investigar en otros autores, el estudiante debe venir leyendo, para eso tiene su sílabo y su tema en el aula virtual”. (Amapola)

La investigadora coincide en que el estudiante debe llegar a clases con conocimientos previos y buscar información, pero para ello necesita de una guía que oriente el tema a investigar, que le permita ubicarse en la temática a desarrollar y como se realizará. Si el docente cree que la competencia profesional es la aplicación del conocimiento enfermero derivado solo de la investigación (hechos, reglas y protocolos) a la solución de problemas que la enfermera encuentra, defenderá un practicum como preparación técnica³³. Lo que hace evidente el apego al enfoque tradicional de algunos docentes en enfermería que solo se rigen al sílabo y su resistencia al cambio.

Continuando con el análisis de la planificación, otro aspecto a considerar es responder a la siguiente interrogante: ¿Cuándo puede aprender el alumnado? ¿Cómo puedo facilitar su aprendizaje?²⁹. Para dar respuesta, será necesario considerar el material que ayude a desarrollar la clase. Aquí el docente tiene que elegirlo correctamente para lograr resultados en los estudiantes:

“...para escoger las lecturas y sean entendibles, considero aquellas que son más breves en lo que se pueda y que contengan situaciones que despierten interés...”. (Rosa)

“...le hacemos llegar lecturas mediante el campus virtual, para que la analicen y luego elaboren un artículo de discusión...”. (Margarita)

“...le damos el link de un video, tomándolo como situación problema, o una situación de enfermería redactada, que generalmente se ve en la práctica, para que la desarrollen antes de ir a clase...”. (Margarita)

En los discursos podemos evidenciar que al preparar el material a utilizar, el docente también está preparando e ideando la estrategia que utilizará al aprovechar todos los recursos que ha conseguido para el desarrollo de la clase. Las lecturas deben ser en su mayoría de contenido no tan extenso y contener imágenes que ilustren la situación que se quiere dar a conocer. De tal manera, que despierte el interés del estudiante y pueda

elaborar sin dificultad un buen producto acreditable como la elaboración de artículos, ensayos o discusiones²⁹. Por otro lado, la implantación progresiva de las tecnologías de información conocidas como “www”, “http” y @, se están convirtiendo en símbolos cotidianos de nuestra cultura. Esta implantación progresiva está produciendo notables cambios en la manera en que creamos, archivamos, transferimos e intercambiamos la información, creando entornos específicos para la formación y el desarrollo profesional³¹. Por ejemplo, la escuela de enfermería utiliza la tecnología, haciendo uso del campus virtual donde podemos encontrar información referente a cada asignatura, lecturas, guías de investigación, foros de discusión habilitados para estudiantes que comparten el mismo curso, hasta links de videos, que si son escogidos con criterio, resultan útiles para elaborar una situación problema, plantear soluciones y trasladar al estudiante de la teoría a la realidad³¹.

Promover el desarrollo cognitivo del estudiante, a través de metodologías que organicen la acción didáctica en el aula y determinen la utilización de recursos y materiales educativos en las actividades que se realizan mediante estrategias de enseñanza, permitirán alcanzar mayores y mejores resultados, pero también se necesitará de la preparación profesional continua para poder llevar a cabo una clase. Es por eso, que algunas docentes de acuerdo a su experiencia laboral con los estudiantes, refieren:

“...no me gusta repetir la misma clase del ciclo anterior. Siempre hay algo diferente que se tiene que innovar...”. (Diamela)

“...la preparación que yo tengo, antes de ir a clase, es revisar mis contenidos...”. (Orquidea)

“...tengo que ir más preparada, porque tú le das al estudiante el tema a abierto a investigar con una guía...y no soy yo la que solo va a dar la clase, sino que son 30, 35 hasta 40 estudiantes que han buscado en diferentes fuentes de información el mismo tema, entonces podrían surgir preguntas que como docente tengo que conocer y debo saber responder...”. (Magnolia)

“...algunos de los estudiantes exigen que uno se vaya preparando más, porque ya sale por ahí una pregunta que no lo esperabas, o una experiencia en el estudiante que no lo esperabas...”. (Girasol)

Como se evidencia en los discursos, para las enfermeras docentes antes de desarrollar una clase, es necesario investigar la temática a tratar. Según Cardenas³⁴, para llevar a cabo la tarea docente se debe tener en consideración la relación de los temas entre sí, basados en fuentes bibliográficas actualizadas con el fin de estar a la vanguardia con el conocimiento. La investigación, aparte de permitir adquirir conocimientos, da empoderamiento, de modo que el docente transmitirá seguridad al enfrentarse a un buen grupo de estudiantes, en cantidad y calidad.

Así mismo también es necesario plantearse ¿Cómo responderá el estudiante, frente a determinada estrategia didáctica? Ya sea para desarrollar o reforzar la clase. Tal como lo refieren los siguientes sujetos de investigación:

“...preparo mi clase en diapositivas para poder hacer el cierre final después de la discusión...”. (Magnolia)

“...preparo mis diapositivas lo más sencillas posibles para que los estudiantes me puedan entender...”. (Orquidea)

“Me tomo mucho tiempo en la elaboración de ayudas audiovisuales, buscando imágenes, nunca presento las diapositivas solamente de letras, siempre considero figuras que sean alusivas al tema y al mismo tiempo llamen la atención del estudiante, de tal manera que el mensaje que uno quiere dar en esa diapositiva se fije mejor”. (Rosa)

Como se evidencia en los discursos, las enfermeras docentes mencionan que para reforzar cada temática utilizan diapositivas. Preocupándose en la manera cómo responderá el estudiante, frente a determinada estrategia didáctica de enseñanza-aprendizaje. Esto por un lado refleja la utilización de la tecnología como estrategia de enseñanza a través de Microsoft Power Point y del equipo multimedia para poder proyectar cada presentación, de tal manera que sea visible a todos los estudiantes y puedan aprender. Sin embargo, se corre el riesgo de volverlo muy rutinario³⁰. Por eso es que algunos docentes dentro de sus experiencias manifiestan:

“Las diapositivas no me gustan porque siento que yo hablo sola y ellos solo escuchan, están pasivos y regresamos a la pedagogía tradicional... por siacaso siempre las preparo, aunque muchas veces no las llevo a usar, porque trato de que ellos participen”. (Diamela)

Como vemos, la falta de capacitación en el uso de tecnologías de información es la razón por la cual los docentes no realizan más que diapositivas para reforzar la clase, volviéndose rutinarias con el tiempo y es por ello que algunos docentes ya no desean utilizarlas. Todos los docentes deberían contar con experiencia informática y ser capaces de manejar, aplicar e integrar el medio tecnológico elegido para llevar a cabo las actividades académicas, haber desarrollado habilidades que pueden variar desde la simple operación informática hasta el uso avanzado de las tecnologías y el desarrollo de metodologías apropiadas. La capacitación docente en el uso de estrategias metodológicas conducentes a la mejor asimilación e interacción de los conocimientos, permitirá también reflexionar y discernir qué acciones son las más oportunas para cada circunstancia académica concreta, en relación con los estudiantes y competencias a alcanzar, a fin de que progresivamente se vayan formando aprendices estratégicos, es decir, estudiantes conscientes de las operaciones de pensamiento que realizan cuando se disponen a aprender³¹.

Con todo lo mencionado, es importante recalcar que para llevar a cabo la tarea docente durante la planificación es prioritario responder a cada una de las interrogantes antes mencionadas, considerando en todo momento al estudiante, como ente principal para la determinación de las estrategias a utilizar, definiendo el propósito de la sesión, considerando la relación de los temas entre sí y de qué manera contribuirán estos a su aprendizaje. Asignando tiempos, actividades, formas de evaluar y el reforzamiento del discente. En el análisis de este contexto, surge la siguiente subcategoría.

3.1.2. Experiencias docentes centradas en la didáctica.

Toda experiencia que deja huella en el aspecto profesional, tiene relevancia en la vida¹⁵, ya que surge en relación con la capacidad de respuesta y asimilación de cada persona. Por lo tanto, su percepción interna le permitirá adquirir conocimientos y habilidades que luego serán reflejados en

su actuar¹⁷. En este caso, su actuar como docente que a través de la enseñanza, generará un aprendizaje en los estudiantes.

Para un docente, el conocimiento didáctico del contenido a desarrollar implica tener capacidad para transformarlo en formas útiles y adaptadas a los niveles y habilidades de los discentes. Dicho en otros términos, es la capacidad para transformar pedagógicamente el conocimiento de contenido disciplinar, en formas y estructuras comprensibles para los estudiantes³⁴. Por ello, analizar las experiencias que reflejan el actuar docente en el enseñar a aprender, permitirá discutir la importancia de desarrollar didácticamente una sesión educativa, utilizando conocimientos y habilidades para llevar a cabo estrategias y lograr las competencias que se quieren alcanzar en los estudiantes.

“...vengo de una enseñanza tradicional, en el sentido muy memorista, venía la profesora y ella era la que impartía la clase, nosotros copiábamos de la clase lo que podíamos y luego venía el examen...cuando ingresé a la docencia... al comienzo me parecía muy difícil aplicar metodologías... luego con los años de experiencia he mejorado y cada día aprendo algo nuevo...”. (Magnolia)

Tal como se menciona en el presente discurso, la gran mayoría de enfermeras, al haber sido formadas bajo el paradigma positivista, cuando ingresan al campo de la educación, al comienzo, tendrán dificultades que irán superando progresivamente de acuerdo a sus experiencias, lo que les permitirá mejorar su actuar como docentes.

Por otro lado, algunas priorizan el desarrollo de los temas tal como están determinados en el sílabo, el cual es elaborado antes de comenzar el ciclo académico, momento en el que no se conoce exactamente las fortalezas y debilidades del grupo de estudiantes con el que se va a trabajar, esto sucede mayormente durante los primeros ciclos de estudio cuando los estudiantes son nuevos y no se sabe con qué nivel académico vienen, si son un grupo homogéneo, heterogéneo o si son participativos, teniendo posteriormente dificultades durante la ejecución de la sesión educativa, ya que cada grupo es diferente. He aquí una de las razones principales que determina porque para el docente resulta dificultoso utilizar estrategias didácticas de enseñanza con

total precisión. Por lo que al inicio será necesario conocer a los estudiantes y tratar de adaptarse a ellos, reenfocar las guías de investigación a fin de lograr competencias u objetivos. Esto permitirá que poco a poco los discentes también logren adaptarse a la didáctica que se quiere desarrollar en clase³⁴.

En esta subcategoría serán analizadas las experiencias docentes centradas en la didáctica, las cuales pueden ser positivas y en ocasiones grises¹⁶, pero a través de ellas se aprende a superar contratiempos e inconvenientes durante el desarrollo de las clases, ya que cada experiencia registrada en su vida forma parte de su propio yo, y que en el futuro, de repetirse, permitirá al docente no solamente saber cómo actuar ante una situación, sino que además dejará un aprendizaje en él, pudiendo ser replicada posteriormente con más criterio¹⁶. Como se refiere a continuación:

“...cuando ingresé a la docencia, me parecía muy difícil aplicar metodologías, por eso me he dedicado a mejorar ese aspecto. He ido aprendiendo a lo largo de estos años, saliendo de ese aprendizaje tradicional, entrando a nuevas concepciones, con experiencias respecto a cómo se llevaría a cabo el enseñar para que el aprendizaje sea efectivo. Te ayuda el hecho de que hayas llevado diplomados, maestrías relacionadas con la pedagogía...permite enriquecerte como profesional para llevar a cabo una mejor docencia...”. (Azucena)

Según lo manifestado por los sujetos de investigación, existe interés en mejorar su actuar como docentes, a través de una enseñanza que permita un aprendizaje efectivo en los estudiantes³⁰. Siendo necesario una constante preparación pedagógica, esto permitirá enriquecerlos como profesionales, ya que el enfoque de enseñanza basada en competencias exige a los docentes ser competentes en el diseño y la operacionalización de situaciones didácticas. Para ello es preciso contar con un amplio número de estrategias de enseñanza. Entendiéndose estas, como aquellas experiencias o condiciones que el docente crea para promover aprendizajes significativos, contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, en base a una secuencia didáctica que incluye inicio, desarrollo y cierre. Por ello, es conveniente utilizar estas estrategias de forma permanente tomando en cuenta las competencias específicas que se pretenden desarrollar³⁴. Tal como se refiere en los siguientes discursos:

“...con el equipo de docentes, tratamos de utilizar el mayor número de estrategias de enseñanza, mayormente aquellas donde los estudiantes utilicen su creatividad, plasmen sus habilidades y logren las competencias de la clase...”. (Margarita)

“La asignatura principal de 2do ciclo, es aquella donde se utiliza mayor número de metodologías por lo que son estudiantes que recién están iniciándose en el cuidado y para que entiendan nuestros temas tenemos que utilizar estrategias que nos permitan desarrollar la clase de la manera más sencilla posible”. (Jazmín)

“...al desarrollar una clase, me gusta llegar al estudiante de la manera más sencilla, a pesar de tener que dictar un tema complejo...usar las estrategias de enseñanza me ayudan bastante...aunque no todo sale a la perfección, si uno las sabe manejar adecuadamente con los estudiantes, da resultados...”. (Rosa)

Según lo manifestado por los sujetos de investigación, las estrategias de enseñanza les permiten desarrollar clases donde los estudiantes plasmen sus habilidades. A pesar de que el tema sea muy complejo o los estudiantes no estén adaptados a ello, gracias a su utilización, dan resultados y se logran competencias, las cuales cada vez son más reconocidas en la enseñanza universitaria, por ello es necesario promover que los docentes desarrollen actividades de enseñanza, considerando las necesidades de los educandos³⁵. Pero para poder llevarlas a cabo es necesario también organizar la clase en tiempos estipulados, para que todo se lleve a cabo de la mejor manera. Tal como se refiere:

“...cuando estamos en clase, trato de distribuir los tiempos. Tal tiempo para formar grupos, para la socialización o realizar dinámicas...”. (Diamela)

La organización de las clases permite al docente seguir un orden para realizar las actividades programadas durante la planificación. Una adecuada organización de la información, hace más probable el aprendizaje de los estudiantes³⁴.

Para analizar esta subcategoría, será necesario dividir las experiencias en el uso diverso de estrategias didácticas de enseñanza, en tres momentos. En el primer momento se considerarán aquellas experiencias en el uso de estrategias para indagar cuáles son los conocimientos previos de los estudiantes, ya que son el punto de partida del docente para guiar su práctica educativa en la consecución de los aprendizajes esperados; tales estrategias contribuyen a iniciar las actividades en una secuencia didáctica³¹. En el

segundo momento se analizarán las experiencias en el uso de estrategias que promueven la comprensión mediante la organización de la información, lo cual favorece la labor de aprender a aprender tanto en la teoría como en la práctica. En el tercer momento, se incluirán las experiencias de las enfermeras en el uso de estrategias para el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Las estrategias para indagar sobre los conocimientos previos contribuyen a iniciar las actividades en secuencia, constituyendo un recurso para la organización de los conocimientos. Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los estudiantes o incluso a generarlos cuando no existen, por ello se recomiendan usarlas sobre todo al inicio de la clase³⁴. Según las enfermeras docentes, estas son sus experiencias cuando se utilizan estrategias didácticas al iniciar la sesión educativa:

“...al empezar la clase elijo al azar a algunos estudiantes, les pregunto respecto al tema y voy evaluando si ellos han venido leyendo, para tener una idea de cómo es que viene investigando de casa...”. (Jazmín)

Para este sujeto de investigación, según su experiencia, las preguntas al azar es una de las estrategias que utiliza para evaluar que conocimientos previos traen los estudiantes. El uso de preguntas constituye cuestionamientos que impulsan la comprensión en diversos campos del saber. En la enseñanza son importantes para indagar conocimientos previos de los estudiantes, suscitar el interés y motivación, generar la comprensión en relación con el tema, desarrollando el pensamiento crítico y lógico³⁵. Así también, existen otras estrategias para indagar sobre los conocimientos previos y al mismo tiempo motivar a los estudiantes. Como se refiere en los siguientes discursos:

“Durante todos estos años, he trabajado muy bien con lluvia de ideas, porque a la vez que participan, los voy evaluando” (Jazmín)

“... al comenzar la clase, utilizo lluvia de ideas, de esta manera los motivo a participar y a la vez evaluó con que conocimientos vienen los estudiantes a clase. Así, incentivo a que siempre vengán leyendo...” (Diamela)

La lluvia de ideas es una estrategia grupal que permite obtener información acerca de lo que un grupo conoce sobre un tema determinado, para generar ideas o dar soluciones a un problema. Se utiliza para indagar conocimientos previos, favorecer la creación de nuevos conocimientos, aclarar concepciones erróneas, desarrollar la creatividad, obtener conclusiones grupales y propiciar una alta participación de los estudiantes³⁵. Como se puede evidenciar, para algunas enfermeras docentes, la lluvia de ideas cumple una doble función, mientras que motiva al estudiante a participar, también permite evaluarlos. Y es que la evaluación al iniciar una clase, tiene por finalidad conocer el nivel previo del estudiante, sus intereses, motivaciones y expectativas, para ajustar ese nivel de conocimientos a los contenidos y objetivos de la clase, partiendo del nivel previo y garantizar sintonía y motivación en los estudiantes²⁸. Tal como lo refieren los sujetos de investigación:

“Los estudiantes deben llegar a clase con una lectura previa y eso se califica mediante la evaluación de actitudes y valores”. (Azucena)

“...es importante que el estudiante venga preparado. Durante la evaluación inicial verificamos cuanto se preparó el estudiante en casa, a veces sucede que a pesar de que le estamos dando con anticipación las guías, no vienen leyendo previamente, entonces durante la clase no van a poder captar bien las ideas, no se avanza y eso es lo que muchas veces sucede, que a pesar que le damos todo, no lo saben aprovechar...”. (Margarita)

Según los discursos, durante la evaluación inicial, los docentes esperan que los estudiantes lleguen a clase con saberes previos, ya que cuando no es así, las ideas no se captan bien y la clase no se podrá desarrollar como está planificada, generándose incomodidades en el docente. Sin duda, durante el desarrollo de las sesiones educativas existirán dificultades con los estudiantes y una de las formas de identificarlas es mediante la evaluación inicial, ya que permite conocer el nivel previo del estudiante, sus intereses y motivaciones, para ajustar su nivel de conocimientos a los contenidos y objetivos de la clase. Como podemos evidenciar en los discursos, este tipo de estrategias al evaluar, muchas veces ocasionan realizar un reajuste a lo planificado para poder cumplir con los objetivos, por lo que se debería considerar su uso según el tipo de estudiantes a los que se quiere llegar. Otras docentes prefieren utilizar

estrategias centradas solo en la motivación de los estudiantes, obteniendo buenos resultados durante el desarrollo de la clase. Tal como se refiere a continuación:

“Procuro realizar una buena motivación, ya sea con un video, una historia que vaya de acuerdo al tema, donde el estudiante tenga ideas previas, de tal manera que a lo largo de toda la clase, mantenga el interés”. (Azucena)

“...utilizo mucho la presentación de videos previos para partir con una motivación que situé al estudiante sobre la temática, ya que aveces no viene leyendo...esto ayudará a centrarlo en el tema...”. (Girasol)

El uso de videos como estrategias, son aquellos recursos que el docente utiliza para focalizar, motivar y mantener la atención de los discentes durante la sesión de clase, pueden aplicarse para indicar a los estudiantes sobre qué puntos debe centrar su atención³⁶. Los videos permiten obtener una representación visual de las situaciones de un tema específico y facilitar la codificación de la información³³.

Después de haber analizado las estrategias para recabar conocimientos previos, se analizarán las experiencias en el uso de estrategias que promuevan la comprensión mediante la organización de la información, lo cual favorece la labor de aprender a aprender tanto en la teoría como en la práctica. De acuerdo a las experiencias manifestadas, las enfermeras docentes refieren que la utilización de estudios de caso, permiten al estudiante centrarse en la temática a desarrollar y comparar la teoría con la realidad. Como se evidencia a continuación:

“...se utilizan mucho lo que son estudios de caso, donde tienen que analizar un tema, ir el día de la clase y construir su conocimiento en base a lo que ve en la realidad analizada...”. (Girasol)

“Siempre les pongo casos de la realidad, casos que ellos ven, analizan y puedan relacionar la teoría con la práctica. (Azucena)

En el estudio de caso, el objetivo es provocar el análisis, es decir, es un trabajo de análisis mediante la reflexión individual o grupal. El tema ha de interesar al estudiante y estar relacionado con la realidad que se está estudiando, provocando la participación activa del estudiante, motivándolo y enseñándole a analizar problemas. Esta estrategia es muy eficaz para ponerse

en contacto con ideas diferentes, incluso contrarias a las propias³⁶. Para los sujetos de investigación el estudio de caso aparte de establecer en los estudiantes un criterio analítico, permite situarlos en la realidad y compararla con la literatura.

Por otro lado, para favorecer la labor de aprender a aprender tanto en la teoría como en la práctica, se utilizan otras estrategias como las experiencias previas. Tal como se refiere a continuación:

“...utilizo las experiencias previas de las estudiantes, experiencias en cuanto al dolor, si lo han sentido y por ahí como que vamos iniciando el tema y conectando con la parte teórica. Lo que nos ayuda como docente es el hecho de tener experiencia asistencial. La parte práctica la llevamos a la teoría y de esa manera les damos muchos ejemplos permitiéndonos llegar más a ellos...”. (Margarita)

“...trato de poner situaciones reales, por ejemplo: experiencias que se han tenido con alguna patología. De esta manera, los estudiantes podrán ir asimilando la parte teórica con la práctica...”. (Diamela)

“...en temas que son muy amplios, trato de traer ejemplos de la comunidad local y utilizar el lenguaje del alumno para que pueda comprender el tema. Para ello tengo que agenciarme de estrategias. Por ejemplo compartir las experiencias que uno tiene con el estudiante, ayuda a contrastar la realidad con la teoría...”. (Amapola)

“...empiezo la clase teniendo en cuenta las experiencias previas de casos, lo que va emergiendo en la construcción del tema con la participación de cada estudiante o de los docentes que tiene diferentes experiencias relacionados y así se va desarrollando el tema...”. (Girasol)

En los discursos, podemos evidenciar que los sujetos de investigación reconocen la transmisión de experiencias previas a los estudiantes como estrategias necesarias para fomentar el pensamiento crítico en ellos. Así logran enfrentar el conocimiento teórico a la realidad, respecto a la temática a tratar y la práctica de enfermería, la cual implica la participación del docente y estudiante, construyendo juntos el conocimiento³⁴.

Otra de las experiencias en el uso de estrategias que promueven la comprensión y la organización de la información, se llevan a cabo mediante la formación de grupos, tal como se refiere:

“...trato de que formen grupos, de que socialicen entre ellos...aveces utilizo el Phillips 66 para que crucen información...”. (Diamela)

La formación de grupos permite la socialización y el trabajo en equipo. En Phillips 6/6 se forman grupos de 6 personas, se nombra un coordinador y cada miembro del grupo tiene un minuto para dar su opinión sobre un tema (seis personas/seis minutos), se realiza una reflexión y en la pizarra se hace una síntesis de las conclusiones. Es interesante para tomar decisiones, conocer los conocimientos previos o para obtener la opinión general del grupo en poco tiempo, confrontar o intercambiar opiniones y permiten intervenir a todas las personas. Por eso se recomienda utilizar en grupos grandes³⁵. Para algunos docentes, les resulta utilizar este tipo de estrategias mientras que para otros no. Veamos el siguiente discurso:

“...el Phillips 66 y la rejilla me lleva mucho tiempo, porque es trabajar punto por punto. En Phillips 66 el tiempo te falta y en la rejilla como es trabajar un punto, un tema y luego intercambiar para que socialicen, se te va mucho tiempo y a veces ni terminas, por la cantidad de estudiantes y se genera desorden...por eso ya no los utilizo...”. (Orquidea)

Si tomamos en cuenta la cantidad de estudiantes en el aula, este tipo de estrategias se acopla muy bien para la clase. Pero aun así, se debe conocer bien el manejo de estas estrategias para evitar desorden y pérdida de tiempo³⁴. Como se evidencia en el discurso, para algunas docentes será efectivo utilizar estas estrategias, en cambio para otras, no. Cada una presenta diversas experiencias a lo largo de su actuar docente, eso le permite buscar soluciones a las experiencias grises que presentó anteriormente, utilizando otras estrategias que le permitan desarrollar bien la clase. Como se refiere a continuación:

“Realizo videos fórum, buscando aquellos videos que sean precisos y luego generen una polémica que permita incentivar el interés del estudiante por participar sobre la temática propuesta”. (Rosa)

“...los paneles fórum y las mesas redondas, permiten al estudiante desarrollar su pensamiento crítico...”. (Girasol)

Las estrategias mencionadas, son una discusión de la totalidad del grupo de estudiantes, les permite más libertad pero justamente por eso hay que cumplir sus reglas para que no se convierta una pérdida de tiempo o una discusión inoperante, como pudo suceder con la utilización de Phillips 66 o la

rejilla. En estas estrategias la clave es ser lo más breve posibles para que todo el grupo pueda intervenir³⁵.

Por otro lado, analizaremos aquellas experiencias en el uso de estrategias para el desarrollo de competencias en los estudiantes. Las vivencias que manifestaron las enfermeras docentes estuvieron enfocadas en la utilización de estrategias creativas sensibles como el collage y el sociodrama, con los cuales han tenido muy buenas experiencias.

“... en el sociodrama se ve la experiencia vivida con la clínica y lo leído y te permite visualizarlo bajo su punto de vista, como está entendiendo esta temática a través de su actuación...”. (Magnolia)

“El sociodrama me parece muy práctico, porque ahí el alumno ve a la asignatura como un medio de relax, donde puede sentirse cómodo. Los alumnos se divierten actuando, pero también están captando el tema central de la clase”. (Amapola)

“...a través de un sociodrama, ellos pueden expresar una patología y los cuidados, que es lo más importante. Ahora en las sesiones educativas que damos en el servicio, las chicas están haciendo sociodramas de lavado de manos, de una EDA, IRA, entonces al familiar le va a llamar más la atención el sociodrama porque se capta mejor cuando se ve, que cuando se escucha y la familia lo capta mejor. A parte que los estudiantes van actuando, expresando su parte artística...”. (Diamela)

Como hemos podido evidenciar en los discursos, los sociodramas están siendo utilizados tanto en aula como en los campos de práctica ya sea hospitalaria y comunitaria. Los discursos reflejan el interés del docente por motivar y permitir la participación de los estudiantes, con el objetivo de conseguir un cambio en las personas, el diálogo entre ellos pretende que los participantes comprendan y acepten otras posturas y provoquen un cambio de comportamiento y se actúe de forma diferente en el futuro³⁵. Así mismo, otra de las estrategias creativas que se utilizan es el collage.

“El collage me parece que es algo muy creativo sino que demanda tiempo, por eso es que lo trato de utilizar en temas no tan extensos”. (Amapola)

“...el collage permite ver el trabajo en equipo dentro del aula...”. (Magnolia)

Este tipo de estrategias despiertan la creatividad en los estudiantes, el recortar y pegar, es una forma de motivarlos, utilicen sus habilidades para

plasmar un tema a través de imágenes³⁶. Según lo manifestado por los docentes, da buenos resultados.

“Cuando realizo estrategias creativo sensibles todos se esfuerzan por presentar el mejor trabajo de la clase y llevarse la mejor nota”. (Rosa)

En este discurso el docente reconoce que al utilizar este tipo de estrategias, los estudiantes se esfuerzan por presentar buenos trabajos, se encuentran más motivados y eso efectivamente, permite el desarrollo de la clase. Así mismo en la práctica también es necesario utilizar estrategias que permitan mantener al estudiante pendiente de las demostraciones o procedimientos realizados en los laboratorios, que les permitirá saber cómo realizarlos en el campo práctico. Tal como se refiere a continuación:

“En la práctica utilizamos talleres de demostración y redemostración. Como en este ciclo son muchos los talleres, tratamos de hacerlo más vivencial para que el estudiante capte y no se aburra”. (Margarita)

Los talleres son estrategias grupales que implican la aplicación de conocimientos adquiridos en una tarea específica, generando un producto que es resultado de la aportación de cada uno de los miembros del equipo, donde se muestran los recursos, materiales y herramientas para el desarrollo, por lo que el docente deberá supervisar, asesorar y dar seguimiento a cada uno de los equipos para la consecución de los objetivos. Esta estrategia permite al estudiante tener una experiencia previa antes de ir al campo práctico³⁷.

No obstante, existen otras estrategias, que al utilizarse también generan experiencias enriquecedoras en las enfermeras docentes, logrando que los estudiantes organicen por sí mismos la información y la plasmen de manera original, como se refiere a continuación:

“...me gusta decirles, chicos elaboren un tríptico del tema de clase utilizando todos los recursos que tengan, elaboren diapositivas utilizando su creatividad, de tal manera que todos podamos estar atentos a la clase y también se entienda...”. (Magnolia)

“...me gusta que elaboren los mapas conceptuales y los resúmenes, porque para elaborarlos van a tener que leer de diferentes bibliografías y van a investigar más...”. (Azucena)

“Una buena experiencia fue cuando les propuse que elaboraran videos acerca de los cuidados de enfermería en personas post operadas de prostatectomía. Los estudiantes presentaron muy buenos trabajos. Cuando les pregunte que les había parecido el trabajo propuesto, todos coincidieron que era muy bueno porque así aprenden mejor, se les queda mejor las ideas que simplemente leerlas”. (Rosa)

Incentivar a los estudiantes a realizar actividades, es una forma de comunicarles, que pueden hacerlo. Eso les permitirá utilizar su mayor esfuerzo por lograrlo, pero todo parte de una buena motivación. A mayor motivación, mejores resultados³⁸. Así también, en la práctica comunitaria u hospitalaria, las enfermeras refieren que motivan a sus estudiantes a despertar en ellas su capacidad para buscar soluciones rápidas, así como motivar a realizar procedimientos sin temor.

“...en la práctica, siempre trato de motivarles a resolver inconvenientes de la manera más rápida y con los pocos recursos que tenemos. En la comunidad hay situaciones en que suceden cosas imprevistas, entonces yo les digo haber chicos alternativas de solución. Esa es una manera también de no solamente dar nosotras, sino motivar en nuestras estudiantes ese espíritu enfermero y ellos definitivamente tienen esa capacidad de idear soluciones rápidas y que necesitan ser explotadas...”. (Rosa)

“...durante la práctica, la forma como ellos puedan ir adquiriendo la habilidad y la virtud es motivando y permitiendo que ellas actúen solas, siempre supervisándolas y dándoles un poco de confianza... antes, cuando no tenía experiencia de trabajo con estudiantes, a veces por el temor a que no lo van a realizar correctamente, estaba al lado de ellas en todo momento, cuando administraban medicamentos, las observaba y les preguntaba.... luego ellas me decían que se incomodaban y se ponían muy nerviosas cuando yo estaba a su lado y las reñía porque no respondían adecuadamente... todos esos aspectos los he ido mejorando con el paso del tiempo...ahora siento que he mejorado”. (Diamela)

Estas experiencias transmitidas por las enfermeras docentes, tanto en la teoría como en la práctica, evidencian la motivación de los estudiantes, así como también muestran como a través de la experiencia, van mejorando capacidades que antes no tenían con ellos. Uno de los discursos refiere que aparte de motivar es importante permitir que el estudiante lo realice, dándole confianza y supervisándolo sin que se dé cuenta, de tal manera que se sienta más seguro al realizar algún procedimiento básico. Así también dentro de estas experiencias, no podrían faltan aquellas referentes al proceso de atención en enfermería, mediante el cual todos los estudiantes de enfermería cuando empezamos las prácticas ya sean hospitalarias o comunitarias, lo

realizamos durante todo el ciclo, siendo parte fundamental en la evaluación final. Antes el PAE se realizaba por patrones o necesidades. Hoy, se está integrando la propuesta Nanda Internacional, la cual marca una mirada y una nueva toma de conciencia de los diagnósticos enfermeros, objetivos, planes de cuidado y resultados³⁹. Sin embargo, al ser una nueva propuesta, las enfermeras presentan algunas dificultades al aplicarlo.

“...para desarrollar el PAE estamos aplicando el interrelacionando Nanda, al inicio resulta un poco dificultoso para el estudiante y también para nosotros como docentes, ya que es algo nuevo y nos estamos familiarizando con ello, pero nos esforzamos bastante por lograr que el estudiante al final del ciclo salga con la competencia lograda”. (Margarita)

Como se evidencia en el discurso, las enfermeras reconocen la dificultad al aplicar el interrelacionando Nanda, pero a pesar de ello se esfuerzan en familiarizarse a ello para que el estudiante logre entenderlo y cumplir esa competencia al final del ciclo. En la opinión de la investigadora es necesario se realicen, en la escuela de enfermería, capacitaciones para docentes y estudiantes respecto a este aspecto. De esa manera evitaran confusiones de los docentes que se transmitirán a los estudiantes y que al final lo perjudican cuando no logran las competencias.

Regresando al aspecto teórico y desarrollo de las clases, es importante que todo lo que se vaya realizando, vaya siendo evaluado constantemente, con la finalidad de asegurar que el aprendizaje de los estudiantes se esté llevando a cabo. Por eso se dice que la evaluación es durante toda la clase.

“...en la evaluación durante la clase, todos adquieren una nota que se suma a sus trabajos hechos en casa o realizados en aula. Por lo que cada aporte del estudiante es un punto a favor para su calificación. La idea es que todos participen durante la clase ya sea individual o grupalmente”. (Orquidea)

“se evalúa al estudiante, mediante su participación en clase, presentación de trabajos o mediante lista de cotejos cuando se desarrollan talleres. Cada aspecto tiene un puntaje que es acumulativo y que al final determina si el estudiante logra o no la competencia”. (Diamela)

“Lo que me interesa es que los estudiantes no se quedan como entes pasivos, sino que participen, pregunten, pongan atención, logren entender los temas, por eso la evaluación es constante” (Diamela)

Parece evidente que aunque la evaluación inicial permita ajustar el programa a las necesidades y expectativas de los estudiantes, ello no garantiza el éxito de toda la clase, por ello es necesario plantear acciones durante el proceso formativo que regulen y orienten el propio proceso. La evaluación formativa se lleva a cabo durante el desarrollo de la clase, con la finalidad de asegurar que el aprendizaje de los estudiantes se dé en los términos previstos y en los objetivos, modificando o eliminando aquellos factores que tiendan a obstaculizar su consecución. Por eso, para los estudiantes esta evaluación supone recibir información constante sobre sus dificultades y cómo superarlas, al docente le permite conocer la idoneidad de las estrategias utilizadas, para mejorar la programación de clase durante su realización⁴⁰.

Al finalizar el proceso formativo será necesario conocer los niveles finales de aprendizaje conseguidos por los estudiantes, esto es función de la evaluación sumativa. Como se evidencia en el discurso las enfermeras docentes se dieron cuenta que en un taller los estudiantes no iban a alcanzar las competencias por eso decidieron aplicar una evaluación sumativa⁴¹.

Sin embargo, otra manera de evaluar al estudiante es mediante la observación. Cuando el docente observa a su alrededor, está juzgando como se está llevando a cabo la clase que planificó y ahora desarrolla, verifica si los estudiantes están respondiendo o no a lo planificado, como lo están realizando y si la clase está encaminada hacia el logro de los objetivos³⁸. Tal como lo refieren las enfermeras docentes:

“...a través de la observación, veo si los alumnos realmente están interesados en el tema, sino están distraídos, si están conversando, si la clase se está entendiendo, eso también es parte de la evaluación”. (Amapola)

“Siempre me paseo por el aula viendo que el estudiante esté atento, porque a veces uno está sentado en la parte posterior y ellos están conversando, mensajando en el celular o con los audífonos”. (Jazmín)

Tal como se refiere en los discursos, durante la evaluación a través de la observación, las enfermeras encuentran obstáculos que impiden el desarrollo de la clase. Algunos estudiantes están distraídos, otros dormidos, aburridos,

conversando, escuchando música, utilizando los celulares. Frente a esta situación tiene que buscar alternativas de solución para superar dichos inconvenientes, como:

“...cuando los veo cansados o que se duermen en clase, desarrollo dinámicas de motivación, chistes... hasta a veces se me ocurre armar concursos en ese momento y logro que participen...”. (Rosa)

“...cuando vemos que el estudiante se distrae, o vemos que no nos entiende, como que ahí tratamos de cambiar o combinar con otras metodologías y creo que también ahí está nuestra capacidad de ser flexibles con el fin de lograr la competencia...”. (Margarita)

Como se evidencia, mantener la atención de los estudiantes durante toda la clase, para las docentes, es dificultoso, pero frente a ello buscan soluciones con el fin de volver a motivarlos y reintegrarlos a clase. Así mismo, destacan su capacidad de flexibilidad para cambiar o combinar metodologías, utilizando diversas estrategias con el fin de lograr las competencias.

“De repente mi sesión educativa estaba planificada con otra metodología pero veo que los chicos no están respondiendo adecuadamente, inmediatamente tengo que cambiar, tengo que pensar en otra forma... de tal manera que el conocimiento se fije en ellos”. (Azucena)

La flexibilidad para cambiar y utilizar varias estrategias al mismo tiempo se da por varios motivos. Uno de ellos es la respuesta del estudiante, ¿Cómo se muestra frente a esa estrategia? ¿Está respondiendo adecuadamente? ¿Está distraído, aburrido, se está durmiendo? Al dar respuesta a estas interrogantes, el docente determinará la manera de reordenar lo planificado y cambiará las estrategias³⁶. Otro de los motivos es el tiempo, el cual, según refieren, les parece insuficiente para poder desarrollar una clase.

“En la asignatura, estoy sola como docente, tengo a cargo 40 estudiantes...a veces veo que lo que planifiqué no va permitir que todos participen y como el tiempo que queda es corto, cambio y de pronto hago un mix. Por ejemplo: cuando tengo 5 equipos de trabajo, y todos deben exponer, veo que el tiempo no me va dar, entonces ideo la manera de cortar una exposición y no está programado que el 5to equipo intervenga en ese momento, y yo les digo...a ver una de las señoritas del 5to grupo ¿que puede opinar acerca de lo que acaban de exponer? Trato de buscar alternativas de solución contra el tiempo, porque al final quiero que todos logren intervenir...yo también tengo que aportar y fortalecer lo que están hablando”. (Orquidea)

“...a pesar de tener un cronograma organizado antes de empezar la clase, a veces me desplazo demasiado y el tiempo se me va. Una clase que está programada para tres horas no alcanza, porque los contenidos son muy extensos. Antes nosotros teníamos 4 horas y ahora con 3 horas tenemos que resumir lo más importante y en la práctica lo reforzamos...”. (Jazmín)

“Cuando uno llega a clase quiere aplicar todo lo planificado al pie de la letra con la guía. Pero te das cuenta que no es así, tenemos un tiempo ajustado. Se tienen 2 horas para dictar la clase y no queda otra cosa que hacerlo más dinámico y cumplir tu objetivo en el tiempo programado...se tiene que acortar tiempo. Si quiero aplicar alguna técnica creativa mínimo me lleva 4 horas, porque se tiene que socializar o recortar si quieres hacer un collage o sociodrama...se necesita más tiempo”. (Diamela)

Con el análisis de estos discursos, quizá podamos encontrar respuesta a la interrogante ¿Por qué el tiempo es una dificultad para las enfermeras en el desarrollo de la clase? Una de las tantas actividades que realiza una enfermera docente, es la organizar sus tiempos. Todas las clases están sujetas a un horario para empezar y terminar, por lo tanto el logro de las competencias deben estar orientadas también a que en un tiempo adecuado, todo lo planificado se lleve a cabo³⁴. Según los discursos, a los docentes, el tiempo les parece ajustado, debido a que no supieron establecer bien los horarios. Muchos de ellos, al iniciar la clase, realizan una introducción donde se desplazan demasiado, dejando poco tiempo para las demás actividades. Otra de las razones es que como el tema es tan extenso, se quiere transmitir muchos conocimientos a los estudiantes y eso al final termina confundiéndolos. Por ello, la reflexión del docente como componente básico de la evaluación formativa, constituirá un elemento de mejora permanente en los procesos de enseñanza que tiene lugar en la universidad⁴⁰. Cuando el docente busca una solución, está adaptándose al poco tiempo que posee, evidenciándose su flexibilidad. La cual, a parte de permitir un cambio en el desarrollo de la clase, personalmente le deja buenas satisfacciones.

“...a pesar de eso te queda la satisfacción que valió la pena cambiar de metodología en ese momentos porque si no lo hacías los estudiantes no iban a estar atentos, no iban a entender al clase, entonces fue la mejor opción”. (Azucena)

La satisfacción es producto de haber realizado una acción que solucionó o dio respuesta a una dificultad⁴¹. La satisfacción trae consigo una alegría personal, única e irrepetible producto de la experiencia satisfactoria que ha

vivido. Por eso, las docentes manifiestan que a pesar de las dificultades que se presentaron al desarrollar la clase, quedaron satisfechas al haber cambio de estrategias de enseñanza con el fin de que los estudiantes entiendan la clase y poder terminarla.

“En cada sesión educativa, uno termina aprendiendo algo nuevo, porque algunos de los estudiantes vienen bien centrados en la temática y al participar dan grandes aportes al tema, de las cuales, como docentes, también aprendemos de ellos. Es un aprendizaje mutuo y eso permite fortalecer los conocimientos”. (Azucena)

“...he aprendido mucho con los estudiantes, primero a perfilar mis virtudes, capacidades y también de las experiencias que ellos traen...incluso algunos de ellos exigen a que uno se vaya preparando más para cumplir sus expectativas, porque ya sale por ahí una pregunta que tu no lo esperabas, o una experiencia en el estudiante que no lo esperabas...”. (Girasol)

Como podemos evidenciar en los discursos, los docentes refieren que al término de cada clase, aprenden algo nuevo de los estudiantes. Reconocen ese aprendizaje mutuo de docente-estudiante y estudiante-docente, lo cual permite fortalecer los conocimientos y exige su preparación continua para cumplir sus expectativas y las expectativas de los estudiantes.

Por otro lado, es necesario considerar aquellas experiencias donde el desarrollo de estrategias de enseñanza resulta perjudicado por la infraestructura de las aulas. Hoy, más que antes quizá, es sumamente importante la forma en la que se realizan las clases al interior de las aulas universitarias, ya que la mayoría de ellas siguen siendo desarrolladas con un enfoque tradicional y pareciera no existir un interés por otras formas de promover un aprendizaje de calidad⁴⁷. Esta situación hace pensar en la necesidad de que la universidad muestre preocupación por modificar estas prácticas, debido a la complejidad de la sociedad actual que demanda profesionales competentes, capaces de desenvolverse en este contexto.

Con el propósito de lograr una distribución de participantes y de mobiliarios en el aula que sea coherente con la clase que se va a desarrollar, es importante que el docente considere no solo qué va a necesitar en el aula, sino como está ubicada. Por ello el docente debe definir su estrategia teniendo en cuenta el espacio designado, de este modo la clase podría

desarrollarse sin ninguna complicación por el mobiliario o infraestructura⁴⁸. Sin embargo, en ocasiones el número de estudiantes no es adecuado para el tamaño del aula, por lo tanto, es lógico deducir que muchas de las estrategias consisten en desplazarse por la misma, lo que es imposible si la cantidad de alumnos es superior al espacio. Tal como lo manifiestan las enfermeras docentes:

“...las aulas están preparadas para dar una clase con el paradigma antiguo, donde el profesor está al frente para hablar y los estudiantes solo escuchan”. (Jazmín)

“...para desarrollar las dinámicas grupales no tenemos una buena estructura de las aulas...algunas son pequeñas y las carpetas son compartidas entre 4 personas...necesitamos que las aulas sean más amplias, que las carpetas estén distribuidas de forma circular, sean más movibles para formar grupos de tal manera que los estudiantes estén frente a frente con el docente...al mismo nivel”. (Girasol)

“... la infraestructura de las aulas está diseñada para que el docente de una clase tipo monólogo...él solo hable y los demás escuchen... un enfoque tradicional... algunas aulas son pequeñas, las carpetas son multipersonales y no permiten desarrollar una clase donde se de una relación horizontal estudiante – docente” (Magnolia)

Los requerimientos que manifiestan las enfermeras docentes, da a conocer su interés por brindar una enseñanza cada vez más constructivista, donde docentes y estudiantes estén a un mismo nivel y en relación horizontal. Como se ha evidenciado en los discursos, las enfermeras docentes consideran la inadecuada infraestructura de las aulas como impedimento para desarrollar sesiones educativas con mayor número de estrategias de enseñanza, y además impide la relación horizontal entre docente y estudiante. Todo esto, se asocia a que el docente tiene problemas para la selección de la estrategia y entre ellas están las circunstancias ajenas como el tiempo, el espacio, el inmobiliario y los materiales a utilizar. A pesar de eso, ellos deben idear la manera de cómo solucionarlo y contar con estrategias que minimicen este problema, con el fin de desarrollar la clase de la mejor manera.

Durante el análisis de esta categoría hemos encontrado en las enfermeras, experiencias positivas en la didáctica, como lo refiere Wojtyła¹⁶, producto de las vivencias que se han suscitado a lo largo de su actuar como docentes y del uso de estrategias para indagar los conocimientos previos, promover la comprensión mediante la organización de la información y desarrollar competencias en los estudiantes. Así como también, experiencias grises en el tiempo y la infraestructura para el desarrollo de las estrategias de enseñanza. En algunas se evidencia el apego al enfoque tradicional y en otras, una pretensión por alcanzar el enfoque constructivista teniendo mucho por mejorar y perfeccionar en el uso de estrategias didácticas de enseñanza universitaria.

Es importante recordar que el trabajo de la enfermera profesional como formadora se dirige a personas concretas donde tiene sentido y significado las prácticas de formación. Por lo tanto es importante que se reflexione sobre la naturaleza de la formación que se está brindando al estudiante, ya que de ella emanan marcos que contiene las definiciones de cuidado, salud, función profesional, enseñanza, investigación y lógicamente, la educación en enfermería, los cuales informan y determinan la formación de futuras profesionales. El docente debe desarrollarse bajo el enfoque de racionalidad práctico- reflexivo, conociendo su acción, la cual es fruto de la experiencia y la reflexión. De tal manera, que el conocimiento no sea anterior a la acción, sino que se revele a través de ella “pensando durante” y organizando lo que estamos haciendo en el instante de su realización. Así mismo, reflexionar sobre la reflexión en la acción, permite analizar los procesos y resultados implicados en ella, cuestionando los procedimientos llevados a cabo en torno al conocimiento³⁵. Todo lo mencionado, contribuirá a la búsqueda de soluciones y a enfrentar dificultades. Tal como se analizará en la siguiente categoría.

3.2. Categoría N° 2: Limitaciones y soluciones en el enseñar a aprender.

El actuar docente se centra en el estudiante y en su acto de aprendizaje a través de la transmisión de un saber y enseñar a aprender. Cada actividad tiene un potencial diferente, lo cual exige no sólo formar en una profesión, sino también repensar la manera en que se está desempeñando esta labor, con el objetivo de formar personas competentes, que puedan desenvolverse en un contexto social complejo y cambiante³⁹.

Toda actividad previamente planificada, tiene grandes probabilidades de convertirse en un éxito cuando se llegue a realizar, si antes se imagina como se llevará a cabo y se identifica aquello que haga falta con el fin de que todo esté en perfectas condiciones en el momento de su ejecución³⁶. Durante el análisis de los resultados anteriores, se ha evidenciado que la docencia en enfermería todavía se desarrolla bajo el paradigma positivista; Sin embargo, busca adaptarse a los nuevos cambios de la educación universitaria, lo cual, implica enfrentarse a situaciones inesperadas, consideradas como limitaciones, las cuales son contrariedades que se presentan y que impiden conseguir algo planificado³⁸. Por lo que cada limitación que se presente, dependerá de cada situación³⁹ y se deberán afrontar para cumplir con las competencias establecidas.

Teniendo en cuenta lo antes expuesto y el resultado de las entrevistas realizadas, se obtuvieron en los discursos ciertas limitaciones que influyen en el desarrollo de las estrategias didácticas de enseñanza. Los inconvenientes en el actuar docente, llevan a las enfermeras a buscar soluciones para enfrentar las limitaciones. Es por ello, que en esta categoría se analizarán aquellas experiencias respecto a la búsqueda de soluciones para enfrentar y superar las dificultades durante la evaluación sumativa y la relación docente-estudiante.

3.2.1.Limitaciones y soluciones durante la evaluación sumativa.

Aprender en la universidad debería significar aprender a desarrollar la capacidad de construir juicios independientes y la capacidad de ir tomando conciencia de cuáles son las propias capacidades y limitaciones, como persona y como futuro profesional. Una evaluación, como juicio del docente, si está bien razonada y justificada, puede ayudar al estudiante a entender el valor de su trabajo. El proceso de evaluación debe incluir la observación de criterios tales como el grado de consecución de los objetivos motivacionales que faciliten el aprendizaje y la integración del estudiante en el desarrollo de la clase. Así como, una componente cuantitativa que permita evaluar el desarrollo de la enseñanza y la consecución de los objetivos, una vez que ésta llega a su fin en dimensiones como: el diseño y contenido de las clases, la secuencia de las actividades, la tutoría y el autoaprendizaje.

Al finalizar el proceso formativo durante la ejecución de lo planificado, será necesario conocer los niveles finales de aprendizaje a través de la evaluación sumativa, la cual supone el análisis último de los resultados alcanzados por los estudiantes durante el trabajo llevado a cabo en un tiempo determinado, habitualmente previsto para un tema, una vez finalizada la clase, y certifica el aprovechamiento o rendimiento del estudiante²⁷. Para ello, será necesario emitir un juicio de valor respecto a los resultados obtenidos, el cual va desde un diagnóstico cognitivo que permite identificar las necesidades de enseñanza de los estudiantes hasta la expresión de un valor cuantificable que mide los conocimientos teóricos, actitudinales y las habilidades⁴⁰ desarrolladas en dos escenarios de enfermería: las aulas de clase y los centros de prácticas tanto hospitalarias como comunitarias.

De esta manera, la evaluación constituye uno de los elementos claves en el actuar del docente, debido a la cantidad de información que le es facilitada y por las consecuencias que trae para los estudiantes, el sistema educativo en que está integrado y la sociedad³⁹. Por ello, las decisiones que se tomen al ejecutar las actividades durante la clase, deben estar condicionadas a las demandas de evaluación³¹, las cuales requieren que el docente haga uso de

sus conocimientos pero también de sus habilidades para enfrentar situaciones inesperadas que dificulten su desarrollo y posibiliten la destreza y disposición para desempeñar una función reguladora en el aprendizaje³⁸, tomando decisiones con la finalidad de fijar los conocimientos³¹.

Una de las dificultades más frecuentes durante la evaluación sumativa, la constituye el tiempo para realizarla. A pesar de haber sido previamente planificada, al no ejecutarse, la evaluación crea en el docente una sensación de incomodidad e inconformidad con lo logrado³⁹. Esto, también se debe a que la mayoría de docentes a pesar de conocer que el tiempo es insuficiente para llevar a cabo la clase, no son flexibles, se resisten al cambio y a la búsqueda de nuevas estrategias, presentándose falta de tiempo para finalizar la clase, enfrentándose a una situación en la que se tiene que acortar los temas, trayendo como consecuencia que muchas veces quede incompleta la evaluación sumativa y no se pueda determinar si la temática fue comprendida.

“A veces las exposiciones y las discusiones se hacen más extensas y si no se controlan bien los tiempos, la evaluación se realiza en muy poco tiempo”. (Girasol)

“debo reconocer que muchas veces terminamos corriendo la clase. Y no solo lo manifiesto yo como docente, sino también los estudiantes, cuando comentan que las clases se han corrido muy rápido, porque a veces al final no te da tiempo de evaluar si entendieron”. (Magnolia)

Como se evidencia en los discursos, el tiempo es considerado una dificultad en el desarrollo de las clases, constituyendo cada uno de los actos sucesivos en que se divide una acción en un momento adecuado y oportuno, sin precipitaciones, pero que al perderlo se deja pasar sin aprovecharlo³⁸, perjudicando el aprendizaje de los estudiantes. Los discursos, también reflejan la falta de síntesis de los docentes durante el desarrollo de la clase, lo cual ocasiona en los estudiantes y en ellos mismos, momentos de tensión durante la finalización, afrontando esta situación con actividades que lejos de permitirles identificar si las competencias fueron realmente alcanzadas, están dirigidas a la búsqueda de soluciones para terminar la clase, creando inseguridad y confusión al evaluar.

A pesar de esta situación, algunos docentes manifiestan dentro de sus experiencias, la capacidad para idear soluciones que permitan concluir con la clase y contrarrestar el poco tiempo que les queda.

“...para afrontar ese poco tiempo que me queda, hago que los estudiantes expongan y refuerzo cada exposición, a la vez los voy evaluando para ver cómo van asimilando los conocimientos”. (Diamela)

“...para afrontar esta situación, realizo preguntas sueltas, trato de poner situaciones de la vida real que el alumno pueda captar y luego hacer un reforzamiento”. (Girasol)

“...tengo que resumir lo más importante y en la práctica lo reforzamos”. (Jazmín)

Los docentes manifiestan diversas formas de solucionar la falta de tiempo, ya sea a través de una exposición que termina con un reforzamiento con puntos clave, preguntas y respuestas o resúmenes, los cuales expresan las ideas principales y desarrollan en los estudiantes la comprensión al concluir un tema³⁷. Sin embargo al realizar todas estas actividades rápidamente en un ambiente intensificado por el tiempo, muchas veces se genera confusión en los estudiantes, perjudicando el logro de sus competencias al no entender la temática. Por lo que, el docente tiene otra situación más que superar.

“Lo que no queda claro para los estudiantes se refuerza, se aclara en forma grupal para que todos reciban el mismo mensaje”. (Magnolia)

“...a veces cuando la clase no queda clara para algunos...lanzamos preguntas para aclarar dudas y luego realizamos intervenciones orales para que los que no participaron antes o contestaron mal, suban su nota...con el fin de no desaprobarlos”. (Jazmín)

Al evidenciar estos discursos se puede afirmar que durante la evaluación siempre existirán situaciones donde algunos de los estudiantes no logren entender la temática. Por lo que, los docentes, frente a estas dificultades, idean soluciones para poder enfrentarlas y buscan en todo momento el bienestar de sus estudiantes. Así también, al realizar la evaluación sumativa, se opta por ser más objetivos y se llevan a cabo evaluaciones escritas para determinar el logro de las competencias.

“En algunos temas también se realiza un post test, que se evalúa al finalizar la clase...” (Magnolia)

Sin duda, las enfermeras, a lo largo de sus experiencia docentes, han ido adoptando distintas formas de evaluar a sus estudiantes, finalizada la sesión de clase. Sin embargo, la falta de implementación y utilización de estrategias durante la evaluación genera momentos de tensión, creándoles inseguridad y confusión al evaluar⁴¹.

“A veces la evaluación se estipula en 10 a 15 minutos máximo, porque el producto acreditable por ejemplo, es un resumen. Algunos estudiantes lo logran realizar en el tiempo estipulado, pero la gran mayoría no logran realizarlo y piden más tiempo...entonces, al final terminan evaluados de manera deficiente y uno no sabe si la clase no ha sido entendida o el tiempo ha sido muy corto para la evaluación”. (Girasol)

Tal como se manifiesta, durante la evaluación se genera la incertidumbre de saber si la clase ha sido comprendida o el tiempo ha sido muy corto para llevarla a cabo. Todo esto genera una falta de precisión y se corre el riesgo que cuando el docente argumente su juicio profesional, el estudiante trate de convencerlo para que el juicio sea lo más positivo con la finalidad de que su calificación final sea la más alta posible, evidenciándose la necesidad de mejorar la evaluación sumativa, partiendo de una clase desarrollada bajo la selección de ideas principales y su interpretación, eliminando de esta manera la información poco relevante y favoreciendo la comprensión, como parte fundamental para el logro de las competencias en los estudiantes³⁰, dejando espacio para llevar a cabo una evaluación final que no ocasione dudas al calificar al estudiante. Por lo que algunos de los sujetos de investigación, manifiestan:

“...antes presentaban un producto acreditable elaborado en el aula como mapas mentales, mapas conceptuales, ejercicios desarrollados... ahora para ahorrar tiempo realizo intervenciones orales, hago que realicen ejercicios en la pizarra...todo eso tiene una nota que se suma y que al final indica cuanto aportó en cada clase...”. (Magnolia)

“como el tiempo no alcanza para realizar evaluaciones finales, reviso que traigan la guía desarrollada...realizo preguntas individuales...al final se consideran también los trabajos en equipo y exposiciones como parte de la evaluación...”. (Jazmín)

Durante la evaluación de la clase se llevan a cabo diversas actividades que una vez realizadas, se suman, obteniéndose calificaciones a lo largo de cada sesión educativa. Esto se denomina evaluación formativa, la cual emite juicios a lo largo de un período de enseñanza, que tiene como objetivo informar al estudiante y al docente sobre los logros progresivos, permitiendo mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Tal como se menciona en los discursos, los productos acreditables indican cuánto aprendió el estudiante desde el comienzo hasta el final de la clase y son parte fundamental en la evaluación sumativa, pero debido a la falta de tiempo, muchos de los docentes optan por no realizarlos. Así mismo, podemos evidenciar la evaluación desde distintos puntos de vista para los docentes, mientras que para algunos resulta beneficioso evaluar la presentación de trabajos hechos en clase, otros para ahorrar tiempo califican la presentación de trabajos realizados en casa, participaciones orales, intervenciones en la pizarra y para aclarar dudas al final, realizan reforzamientos.

Todo esto, indica que realizar una evaluación, resulta complicado para el docente, ya que en esta situación trata de ser juez y orientador a la vez. Para el estudiante también resulta complicado tratar de dar un significado más amplio que el de obtener “la mejor calificación” al hecho de ser evaluado⁴¹. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la evaluación sumativa es importante en la innovación de la educación y por lo tanto debe llevarse a cabo.

Por otro lado, la experiencia docente ha permitido que las enfermeras adopten distintas formas de evaluar a sus estudiantes, las cuales son plasmadas en instrumentos de evaluación que permiten medir conocimientos, actitudes y habilidades desarrolladas de acuerdo a las competencias que se quieren alcanzar. Tal como se refiere a continuación:

“se han elaborado rúbricas que permiten evaluar aspectos importantes como: conocimientos, actitudes y de la práctica también. Así podemos evaluar al final si el estudiante es competente o no”. (Jazmín)

“...con este instrumento se mide lo que son conocimientos, habilidades y actitudes...al final se tiene que sumar tanto las participaciones orales y las exposiciones grupales”. (Margarita)

En referencia a lo mencionado, se puede afirmar que los docentes emplean instrumentos de evaluación al finalizar la clase, la rotación práctica y el ciclo académico, los cuales son elaborados por ellos mismos y permiten determinar si el estudiante ha logrado las competencias, a pesar de las deficiencias, buscan en todo momento el bienestar de sus estudiante mediante el logro de competencias, habilidades y actitudes. Así también, se utilizan listas de cotejo, tanto en la teoría como en la práctica.

“Las listas de cotejo se elaboran de acuerdo al tema...al final se ve si se lograron los ítems plasmados en ellas. Si no es así, entonces habría dos opciones...el docente no desarrolle bien la clase, no se deja entender, o los estudiantes no cooperaron para que así sea”. (Azucena)

Las listas de cotejo son instrumentos cuantitativos de evaluación que de manera imparcial permiten evaluar si las competencias son logradas o no, ya que la evaluación de la clase debe estar dirigida a comprobar y valorar la dirección didáctica de la enseñanza y el aprendizaje en cuenta a orientación y ejecución³⁹. Sin embargo, según las experiencias de las enfermeras docentes, en la práctica no se puede realizar de la misma manera.

“En la práctica...al inicio estábamos equivocadas y por ejemplo hacíamos los talleres y los evaluábamos y poníamos la nota... después en reunión nos fuimos dando cuenta que el estudiante en un taller no va a lograr la competencia, entonces la lista de cotejo la utilizamos para ir evaluando en el transcurso de la rotación y al final decimos si logró o no la competencia”. (Margarita)

Como podemos evidenciar en este discurso, los instrumentos de evaluación son elementos curriculares de interés prioritario para la concepción educativa y deben utilizarse para mejorar los procedimientos de enseñanza de los docentes como los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en este caso los docentes al no encontrar resultados positivos cuando realizaban la evaluación de los talleres prácticos, optaron por cambiar de estrategia y ahora realizan una evaluación sumativa y paulatina que le permite medir el logro de las competencias en un determinado tiempo, con resultados más reales respecto al desempeño de los estudiantes.

“...los instrumentos de evaluación también permiten medir cuántos estudiantes han mejorado, cuantos siguen flojeando y necesitan reforzar sus conocimientos”. (Jazmín)

Este discurso, da muestra de la importancia del manejo de los instrumentos de evaluación, los cuales de manera objetiva determinan cuántos estudiantes han logrado las competencias, cuántos están en vías de lograrlo y cuántos necesitan de la ayuda docente para poder lograrlo.

Sin duda, todas estas experiencias en el actuar docente descritas y analizadas en esta subcategoría, reflejan las dificultades a las que se enfrentan las enfermeras docentes al evaluar cada sesión de clase, puesto que cada clase es única y diferente a las demás. Por lo tanto, se debe concebir a la evaluación como parte fundamental para comprobar y valorar los objetivos propuestos, la dirección didáctica de la enseñanza, en cuanto a orientación y ejecución, y el aprendizaje a través de las competencias logradas⁴¹. Así mismo, es necesario diseñar e introducir la autoevaluación docente una vez finalizada la clase, propiciando actividades que estimulen a detectar y rectificar los errores con flexibilidad al cambio, realizando acciones de control y valoración de su trabajo, a través de una reflexión personal. De esta manera, sencilla, pero rigurosa, será posible autoevaluar, formativa y continuamente su labor.

Reconociendo las dificultades para ejercer la docencia, la autoevaluación constituirá el reflejo de las necesidades de capacitación. Esto ayudará a mejorar los procesos de evaluación sumativa, a tener un mayor dominio de los tiempos, una mayor capacidad de síntesis al desarrollar la clase y flexibilidad al cambio de estrategias frente a situaciones no previstas, solo así se promoverá un enfoque constructivista y una constante retroalimentación, dirigiendo la enseñanza hacia mejores aprendizajes.

Así también, es necesario realizar sesiones de tutoría, las cuales constituyen el proceso de acompañamiento necesario para la construcción del aprendizaje en los estudiantes y representa el indicador de calidad en las nuevas exigencias de la educación superior, siendo una estrategia que

permite reflexionar sobre las dificultades y logros presentados en los discentes, con el afán de establecer mejoras en su actuar y demostrando sus cualidades personales y profesionales, favorecer la relación docente-estudiante. Tal como se analizará en la siguiente subcategoría.

3.2.2. Limitaciones y soluciones en la relación docente – estudiante.

El actuar docente no termina con la planificación, ejecución y evaluación de las sesiones de clase. Constituye una función constante e integradora que influye sobre diversas áreas de formación del estudiante, de tal manera que se generen actividades dirigidas al desarrollo de valores, actitudes y habilidades, al desarrollo del pensamiento crítico, creativo e innovador y a la solución de problemas académicos y personales. Uno de los problemas académicos más frecuentes que se presentan durante los primeros ciclos de estudio, están dirigidos al proceso de adaptación que genera el cambio del colegio a la universidad, el cual trae consigo diversas situaciones que el docente tiene que enfrentar para llevar a cabo la clase y ayudar al estudiante.

“En las asignaturas iniciales, los estudiantes atraviesan el cambio del colegio a la universidad y recién están formándose para la carrera universitaria, por lo que es más difícil trabajar con ellos”. (Azucena)

“Desarrollar las clases en la primera asignatura de formación en enfermería, me cuesta mucho trabajo ya que las chicas que recién ingresan están en un periodo de transición. Tengo que lidiar con muchos aspectos: las metodologías que trabajan en los colegios es totalmente distinto con las que se enseñan en la universidad, las chicas no se adaptan fácilmente y algunas vienen con más desventajas que otras. Por ejemplo: les pregunto ¿Ustedes han hecho antes un mapa mental? Todas te dicen que sí, pero después te das cuenta que no lo saben hacer cuando ya presentan los trabajos”. (Orquidea)

Como se puede evidenciar en los discursos, las dificultades de aprendizaje en algunos estudiantes, afectan su desempeño universitario, retrasan el avance de las clases y no permiten alcanzar las competencias establecidas, originando incomodidad y preocupación en los docentes. El cambio del colegio a la universidad que experimentan los estudiantes, muchas veces les origina confusión y temor, los cuales son propios del proceso de adaptación, pero al encontrar en ellos grandes desventajas, obliga

a la búsqueda de estrategias que quizás los docentes no empleaban con frecuencia, pero que son necesarios para contrarrestar estas situaciones. Por lo que, tener interés en ayudar al desarrollo personal, social y cognitivo de los estudiantes, y conseguir que asimilen un proceso, mejore o incorpore una habilidad, deja bien en claro que el que decide ser docente debe sentir interés por la enseñanza y tener interés en sus estudiantes⁴¹.

“...dejar de enseñar a estudiantes de ciclos superiores y ahora enseñar a estudiantes de 1er ciclo, me hace dar cuenta que no se necesita de tantas estrategias de enseñanza en los ciclos superiores como en los primeros, porque estoy educando a semillitas universitarias que llegan del colegio con posturas, actitudes, comportamientos y niveles de conocimientos diferentes...”.
(Magnolia)

Como vemos, otro de los aspectos a considerar es la falta de flexibilidad al cambio por parte de los docentes, siendo esta la capacidad de adaptación permanente a las nuevas circunstancias y demandas del entorno social y la capacidad para afrontar situaciones confusas⁴². Muchos de los docentes llevan años desempeñando una sola asignatura y al enseñar otra, experimentan el cambio con nuevos temas y nuevos estudiantes, encuentran un ambiente diferente y reconocen también sus dificultades al desempeñar su labor docente, ya que tienen que ayudar a los estudiantes a mejorar no sólo en el aspecto cognitivo, sino también en comportamientos y actitudes, que muchas veces no son detectadas a tiempo y predominan durante toda su formación universitaria. Por lo tanto, es necesario que en el actuar docente, las enfermeras, de acuerdo a sus experiencias, sean capaces de adaptarse al cambio, generen información relevante y lo transmitan a los estudiantes, lo cual se verá reflejada en su estilo de guiar la sesión educativa, en adoptar conceptos novedosos y darlos a conocer a los estudiantes de manera sencilla⁴³, ya que cuando es agente de cambio, es reflexivo, investigador, crítico y transformador. Sus cualidades profesionales le permiten su mejor desempeño y contribuyen a que los estudiantes desarrollen su capacidad crítica y creativa, aprendan por sí mismos y aprovechen al máximo los recursos con los que cuentan.

“Cada ciclo es distinto por la cantidad y tipo de estudiantes a los que se enseña. Hay grupos muy homogéneos, así como hay grupos muy heterogéneos. A veces lideran el aula 4 o 3 estudiantes, en cambio en otros grupos son muchos los líderes. Cuando el grupo es heterogéneo, algunos estudiantes avanzan muy bien pero otros no van a la par y preocupa que no logren las competencias. Entonces hay que tratar de combinarlos, para que los que saben menos, o los que no alcanzan competencias se sientan estimulados al ver que los demás participan y puedan aportar a la construcción del tema”. (Amapola)

“...a veces ya conocemos que el grupo viene más homogéneo, va muy bien en cuento a conocimientos o también sabemos que el grupo viene con limitaciones y que es un poco heterogéneo. Entonces hay que tratar de organizarlos, unir parejas o grupos donde todos se ayuden mutuamente y avancen al mismo ritmo de tal manera que la construcción del conocimiento sea de la mejor manera posible, y el estudiante junto con el docente, salgan satisfechos de las sesiones que se van dando...”. (Magnolia)

Hoy en día, se requieren docentes innovadores, que sepan solucionar y prever problemas en las actividades de sus estudiantes. Para lograrlo, el docente primero tiene que conocer las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos, de esta manera plantear estrategias que le permitan mejorar el ambiente de trabajo⁴². Estos discursos, aparte de dividir en dos grupos a los estudiantes según su grado de competitividad, dan a conocer estrategias llevadas a cabo para contrarrestar estas diferencias. La organización de los estudiantes en grupos donde existe competitividad, según los docentes, estimula al estudiante adaptarse a ese ritmo de trabajo al ver que los demás pueden realizarlo, el también cree que puede lograrlo, de esta manera se incentiva su desempeño.

Por otro lado, es necesario considerar los problemas personales de los estudiantes que impiden desempeñarse adecuadamente, más aún en los primeros ciclos de estudio, ya que se encuentra en la adolescencia y está perfilando su personalidad, todavía tienen una inmadurez que necesita ser conducida y eso requiere darse un tiempo para ellos; a diferencia de estudiantes en asignaturas superiores, donde ya son casi profesionales, son más responsables, tiene una personalidad definida y por lo tanto es más fácil para el docente entablar relaciones interpersonales y guiarlos de manera oportuna. Veamos los siguientes discursos:

“Hay un problema de fondo y nosotros tenemos que detectarlo para poder ayudarlos. Ya sea problemas familiares, económicos, que no les gusta la carrera, otros que no les interesa estudiar y están rebeldes, no saben cómo

expresarse, otros que son muy tímidos, introvertidos, no participan en clase. Necesitan encontrar en nosotros más que una docente una amiga en que puedan confiar”. (Azucena)

“..hay estudiantes que tienen problemas personales, económicos, problemas de estudiantes que vienen de hogares separados y están sufriendo mucho. El no saber cómo ayudarlos para que puedan seguir creciendo, son experiencias que te marcan como docente, es necesario escucharlas, ser una amiga para ellas y lograr su confianza...”. (Girasol)

Saber escuchar implica tener una buena capacidad para comunicarse, transmitir mensajes claros y recepcionarlos. Las cualidades que más valoran los estudiantes de sus docentes son la actitud de respeto, capacidad de escucha y la buena comunicación. Cualidades que están basadas en los valores que cada uno posee y se dan a conocer en la relación docente-estudiante, lo cual es primordial en el actuar docente, incrementándose en ellos, según las experiencias que se vayan suscitando⁴⁴, como la que se refiere a continuación:

“Cada estudiante es diferente y hay que tratarlos con respeto, solidaridad, tolerancia, porque a veces te encuentras con un equipo variado, hay estudiantes que corren, otros que vuelan, otros que gatean y otros que tienes que enseñarles a gatear”. (Jazmín)

“A veces los estudiantes no vienen de frente de casa, tiene otros quehaceres que cumplir, algunos trabajan, otras son mamás y eso dificulta su aprendizaje”. (Jazmín)

“Encuentras señoritas que no saben expresarse, que escriben mal, entonces te detienes en eso, interrumpes la clase por abocarte en esos aspectos. Como que haces un poco de psicología, pero dentro de todo me gusta ayudarlas”. (Orquidea)

El buen docente universitario da muestra de sus cualidades personales a través de su cordialidad y simpatía, brindando un trato amable a sus estudiantes. Así también, tener empatía permite comprender a los estudiantes e identificar sus necesidades. Además, de una capacidad afectiva donde prime la paciencia, pues encontrará estudiantes con dificultades personales y de aprendizaje. Es importante que la enfermera docente, acompañe a los estudiantes en el proceso de enseñanza, trabajando y aprendiendo en equipo; así desarrollará una pedagogía activa, siendo un aprendiz permanente⁴⁵, esto permitirá afianzar la relación docente-estudiante.

La tutoría permite conocer el trasfondo de la situación, siendo orientador personal, basándose en un diagnóstico y análisis previo de las necesidades de sus estudiantes, es así que la práctica educativa deja de ceñirse únicamente a buscar un alto nivel académico, y pasa a interesarse por aquellas situaciones que influyen en la actitud y desempeño de cada estudiante, para ello debe promover un ambiente que ofrezca confianza, para que todo aquel que desee expresarse pueda hacerlo con la seguridad de que en el docente encontrará un guía y facilitador para la solución de problemas académicos y/o personales⁴³.

“...te encuentras con estudiantes que de repente no tienen ese perfil de ingresante que se nos ha ido en evaluarlo bien y no tienen la vocación por lo tanto han tenido que desertar porque no se sienten cómodas y no les gusta la carrera. Entonces hemos tenido que conversar de manera personal mediante tutorías y se han dado cuenta que no va con ellos la profesión y por lo tanto se han tenido que retirar...”. (Girasol)

La vocación profesional implica tener una responsabilidad con la sociedad y responsabilidad ética en la formación de futuros profesionales. El sentido vocacional implica convencimiento de que se ejercer lo que se quiere, así como también tener responsabilidad y dedicación por lo que se hace. Por lo tanto, al no encontrar sentido a lo que se ejercer, es mejor desertar⁴⁶.

Por ello, la tutoría es muchas veces entendida como una nueva función del docente, sin embargo es parte de la responsabilidad docente, donde se establece una interacción más personalizada entre el docente y el estudiante, con el objetivo de guiar su aprendizaje, adaptándolo a sus condiciones identifica su función de tutor en su actuar docente, preocupándose por dos aspectos fundamentales que son el desarrollo académico y los factores que pueden afectar en él, sean estos de índole académico o personal. Es así que adopta el rol de guía y gestor del proceso académico, realizando el seguimiento a aquellos estudiantes que experimentan deficiencias en su desempeño.

“Tenemos sesiones de tutoría, donde les aconsejamos que si dedican 2 horas al estudio, deben dedicarle 4, y que traten también de estudiar en equipo, porque en equipo se discute, se aprende de una manera muy efectiva o utilizando otras

técnicas para poder subrayar, resaltar y sacar sus resúmenes de puntos importantes y aprovechar el tiempo que tienen para estudiar más”. (Amapola)

La tutoría que se realiza a los estudiantes está orientada a mejorar el desempeño académico y personal. Esta atención personalizada requiere de otros roles, como: dar soporte humano, ser proveedor de información y recursos, motivar y facilitar el aprendizaje y finalmente supervisar y evaluar el progresivo avance de cada estudiante. La intención final de la tutoría a nivel universitario es fomentar no solo la adquisición de habilidades netamente académicas, sino fomentar el logro de competencias que conlleven al éxito en la vida profesional y personal⁴⁵.

“Vemos que la tutoría ha surgido efecto cuando los chicos que tenías que enseñarles a gatear, terminan realizando su primer vuelo. Y luego cuando te los encuentras, te agradecen porque les permitiste conversar, escucharlo, ayudarlos. Y eso les permite encontrar su potencialidad”. (Magnolia)

“Lo bonito de todo esto, es que muchos de los estudiantes al final cambian de actitud, mejoran su rendimiento y nos da satisfacción. Otros en cambio se dan cuenta que no eligieron la carrera adecuada y por lo tanto, terminan retirándose. (Azucena)

“Muchas veces esas estudiantes se identifican también contigo, y luego manejas una amistad de por vida, te buscan, te llaman cuando ya son profesionales para hacerte consultas, justamente porque esas pequeñas experiencias que uno va viviendo día a día hacen conocer mejor al estudiante, y el estudiante al docente y se identifican mucho”. (Girasol)

Estas experiencias que al principio son consideradas como dificultades, al final generan satisfacciones en los docentes y estudiantes, afianzando su relación, llevándola más allá del ambiente académico. Se afirma entonces que, la habilidad para ejercer la docencia requiere de la apropiación de estrategias para la enseñanza, priorizando la necesidad de motivar al estudiante de principio a fin, haciendo uso de estrategias que generen impacto suficiente para incentivar la consecución de competencias planificadas. La tutoría es la forma de acompañamiento al desempeño del estudiante, lo que a su vez constituye acercarse a él, a fin de conocer su entorno, los factores que influyen en el aprendizaje, sus expectativas y lo que desea saber, generando un ambiente de confianza propicio para enseñar y aprender⁴⁶.

Todas estas experiencias transmitidas por las enfermeras, son parte de las dificultades que presentan cotidianamente en su actuar docente, ya sea durante la evaluación final o la relación docente-estudiante. Por ello, con todo lo expuesto, es necesario resaltar la importancia del conocimiento docente acerca de las estrategias didácticas para seleccionar la más adecuada y así hacer de cada limitante una fortaleza.

Como se ha evidenciado en el análisis de los resultados obtenidos de esta investigación, el actuar docente en enfermería considera como entes importantes a las experiencias en el enseñar a aprender, unas centradas en la planificación y otras en la didáctica. Así como también, aquellas limitaciones y soluciones durante la evaluación sumativa y en la relación docente-estudiante.

Las experiencias docentes centradas en la planificación, evidencian la planeación de actividades realizándose interrogantes como: ¿Qué quiere el docente que aprenda el estudiante?, pensando en los objetivos; ¿Cuándo puede aprender el alumnado?, considerando fuentes informativas; ¿Cómo puedo facilitar su aprendizaje?, pensando en las actividades que se harán para enseñar y aprender; ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? A través de una evaluación inicial o diagnóstica, formativa y sumativa. En el análisis se identificó que durante la planificación se prioriza el desarrollo de los temas tal como están determinados en el sílabo, el cual es elaborado antes de comenzar el ciclo académico, momento en el que no se conoce exactamente las fortalezas y debilidades del grupo de estudiantes con el que se va a trabajar, teniendo posteriormente dificultades al utilizar estrategias didácticas de enseñanza con los estudiantes.

Las experiencias centradas en la didáctica permitieron discutir la importancia de desarrollar una sesión educativa utilizando conocimientos y habilidades para llevar a cabo estrategias y lograr las competencias en los estudiantes. Fue necesario dividir las experiencias en tres momentos: en el uso de estrategias para indagar cuales son los conocimientos previos de los

estudiantes, en estrategias que promuevan la comprensión mediante la organización de la información y en estrategias para el desarrollo de competencias en los estudiantes. Teniendo en cuenta la evaluación inicial y formativa y las experiencias grises como la falta de tiempo y la inadecuada infraestructura de las aulas al desarrollar estrategias de enseñanza.

Durante el análisis de limitaciones y soluciones en la evaluación sumativa, se considera como limitante principal al tiempo y flexibilidad al cambio de docentes que se desarrollan bajo un enfoque tradicional, generándose durante la evaluación la incertidumbre de saber si la clase ha sido comprendida o el tiempo ha sido muy corto para llevarla a cabo. Todo esto ocasiona una falta de precisión al momento de emitir la calificación final. Sin embargo, estas dificultades se tratan de superar a través de estrategias de evaluación.

Por último, durante el análisis de las limitaciones y soluciones en la relación docente-estudiante, se identifica a la tutoría como alternativa de solución, la cual permite conocer el trasfondo de una situación, siendo un orientador personal, promoviendo un ambiente que ofrezca confianza, para que todo aquel que desee expresarse pueda hacerlo con la seguridad de que en el docente encontrará un guía y facilitador para la solución de problemas académicos y/o personales, afianzando la relación docente-estudiante.

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de las experiencias de las enfermeras en su actuar docente, el mismo que ha sido contrastado con la teoría investigada, ha permitido llegar al más cercano juicio sobre sus experiencias, anclando en las siguientes consideraciones finales:

La experiencia docente es un hecho único e irrepetible, propio y singular, identificado únicamente por el sujeto que lo ha vivido. Su deducción o percepción interna le permite adquirir conocimientos y habilidades, que al margen de ser satisfactoria o no, la enfermera tendrá la oportunidad de exteriorizarlas en el actuar de la docencia universitaria, reflejando la manera de llevar a cabo la planificación, didáctica y evaluación de la clase, considerando que su acción docente implica tener siempre presente al estudiante, ya que la enseñanza produce un efecto en quien aprende.

El actuar docente refleja que durante la planificación la enfermera reflexiona sobre su acción docente planteándose interrogantes como: ¿Qué quiere el docente que aprenda el estudiante?, pensando en los objetivos y competencias; ¿Cuándo puede aprender el alumnado?, considerando fuentes informativas; ¿Cómo puedo facilitar su aprendizaje?, pensando en las actividades que se harán para enseñar y aprender; ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? A través de una evaluación inicial o diagnóstica, formativa y sumativa.

Durante la planificación de la clase, lo primero que realiza la enfermera docente es cerciorarse de que el tema a preparar se encuentre en el sílabo y de acuerdo a las actividades e indicadores de logro ahí plasmadas elabora la guía de investigación. Lo cual indica que la interrogante ¿Qué quiere el docente que aprenda el estudiante? fue planteada durante la elaboración del sílabo; sin embargo es importante considerar las fortalezas y debilidades en los discentes, sus gustos e inclinaciones en la enseñanza, a fin de determinar

posteriormente las estrategias didácticas a utilizar desde los primeros ciclos de formación.

Durante la ejecución de la clase, A través de las experiencias docentes centradas en la didáctica, se aprende a superar contratiempos e inconvenientes durante el desarrollo de las clases, ya que cada experiencia registrada en la vida forma parte del propio yo, y en el futuro de repetirse, permitirá no solamente saber cómo actuar ante una situación, sino que además dejará un aprendizaje en él, siendo replicada posteriormente con más criterio. Conocer las estrategias didácticas en esta investigación, permitió discutir la importancia de desarrollar una sesión educativa utilizando conocimientos y habilidades para llevar a cabo estrategias y lograr competencias en los estudiantes.

Según la experiencia, las estrategias más utilizadas para conocer el nivel previo del estudiante y llevar a cabo la evaluación inicial, lo constituyen las preguntas al azar y la lluvia de ideas. Esto permite ajustar su nivel de conocimientos a los contenidos y objetivos de la clase. Así mismo, se determinó que el uso de estrategias promuevan la comprensión mediante la organización de la información y favorecen la labor de aprender tanto en la teoría como en la práctica. La utilización de estudios de caso, experiencias previas permiten al estudiante centrarse en la temática a desarrollar y comparar la teoría con la realidad. Así como también, fomentar el pensamiento crítico. Por otro lado, para el desarrollo de competencias en los estudiantes, se utilizan estrategias creativas sensibles como el collage y el sociodrama, con los cuales se han tenido muy buenas experiencias ya que se motiva al estudiante y se despierta la creatividad al presentar buenos trabajos, lo que permite un óptimo desarrollo de la clase. En la práctica, utilizar estrategias para el desarrollo de competencias permite al estudiante permanecer pendiente de las demostraciones y procedimientos realizados en los laboratorios para saber cómo realizarlos y tener una experiencia previa antes de ir al campo práctico.

El uso de diapositivas, por un lado refleja la utilización de la tecnología como estrategia de enseñanza. Sin embargo, se corre el riesgo de volverlo muy rutinario. Según las experiencias docentes, se considera que la falta de capacitación en el uso de tecnologías de información es la razón por la cual los docentes no realizan más que diapositivas para reforzar la clase, volviéndose rutinarias con el tiempo.

La inadecuada infraestructura de las aulas es un impedimento para desarrollar las sesiones educativas con mayor número de estrategias de enseñanza, y además impide la relación horizontal entre docente y estudiante, ya que las aulas han sido diseñadas bajo un enfoque tradicional.

Existe interés en las enfermeras por mejorar su actuar como docentes, a través de una adecuada organización de la información y una enseñanza que permita un aprendizaje efectivo en los estudiantes, contando con un amplio número de estrategias de enseñanza. Además, reconocen que al término de cada clase, aprenden algo nuevo de sus estudiantes. Considerando un aprendizaje mutuo docente-estudiante, lo cual permite fortalecer los conocimientos y exige su preparación continua para cumplir sus expectativas y de los estudiantes.

Según las experiencias, la evaluación formativa se lleva a cabo durante el desarrollo de la clase, apoyada en la observación y la información constante sobre las dificultades y cómo éstas deben ser superadas, permitiendo al docente verificar si los estudiantes están respondiendo o no a lo planificado, reconociendo la necesidad de mejorar o cambiar rápidamente la programación de la clase durante su realización y encaminándola hacia el logro de las competencias.

Según las experiencias, la falta de planificación del tiempo para desarrollar una clase es una de las dificultades que presenta la enfermera docente, ya que al iniciar, realiza una introducción donde se displayan demasiado. Otra de las razones es que como el tema es tan extenso, se quiere transmitir muchos conocimientos y al final se corre el riesgo de confundir a

los estudiantes. Los docentes a pesar de conocer que el tiempo es insuficiente para llevar a cabo la clase, en ocasiones se resisten al cambio y a la búsqueda de nuevas estrategias, presentándose falta de tiempo para finalizar la clase, enfrentándose a una situación en la que se tiene que acortar los temas, trayendo como consecuencia que muchas veces quede incompleta la evaluación sumativa, y no se determine si la temática fue comprendida, creando confusión al evaluar.

Realizar una evaluación sumativa, resulta complicado para la enfermera docente, ya que en esta situación trata de ser juez y orientador a la vez. Sin embargo, busca ser imparcial en todo momento. Los instrumentos de evaluación como las listas de cotejo, permiten determinar si el estudiante ha logrado las competencias al finalizar la clase, la rotación práctica y el ciclo académico.

Según las experiencias docentes, muchas de ellas llevan años desempeñando una sola asignatura y al enseñar otra, experimentan el cambio con nuevos temas y nuevos estudiantes, encuentran un ambiente diferente y reconocen también sus dificultades al desempeñar su labor docente, ya que tienen que ayudar a los discentes a mejorar no sólo en el aspecto cognitivo, sino también en comportamientos y actitudes, que muchas veces no son detectadas a tiempo y predominan durante toda su formación universitaria.

Las limitaciones en la relación docente-estudiante durante los primeros ciclos de estudio, están dirigidas al proceso de adaptación que genera el cambio del colegio a la universidad, lo cual obliga a la búsqueda de estrategias que no se empleaban con frecuencia, pero que son necesarios para ayudar al estudiante. Muchas veces les origina confusión y temor, los cuales son propios del proceso de adaptación, pero al encontrar en ellos problemas personales, requiere darse un tiempo para ellos, a través de la tutoría.

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados obtenidos se plantea a continuación recomendaciones con el propósito de fortalecer y posibilitar el actuar docente en enfermería.

Para llevar a cabo la planificación y elaboración de una guía de investigación también es necesario considerar la conducta de los estudiantes, si son participativos, cohibidos o si son callados y cuestionarse constantemente como responderán ante determinada estrategia de enseñanza. Todo ello implicará la habilidad docente de conocer cuáles son los gustos e inclinaciones en la enseñanza y ayudará a determinar la estrategia más idónea, permitiendo que los estudiantes participen de las actividades programadas.

Todos los docentes deben contar con experiencia informática y ser capaces de manejar, aplicar e integrar el medio tecnológico elegido para llevar a cabo las actividades académicas, haber desarrollado habilidades que pueden variar desde la simple operación informática hasta el uso avanzado de las tecnologías y el desarrollo de metodologías apropiadas. La capacitación docente en el uso de estrategias metodológicas, permitirá reflexionar y discernir qué acciones son las más oportunas para cada circunstancia académica concreta, en relación con los estudiantes y competencias a alcanzar.

Se sugiere el dictado de cursos y talleres de capacitación sobre didáctica en la pedagogía, a fin de potenciar el manejo de las estrategias didácticas de enseñanza.

Así mismo, es necesario que se realice en la escuela de enfermería USAT, capacitaciones para docentes y estudiantes acerca del interrelacionando NANDA y PAE con la finalidad de unificar criterios.

Es necesario, fortalecer las reuniones mensuales con el equipo de enfermeras docentes de todos los ciclos de estudios para que a través de una

socialización por equipos se compartan experiencias en el cotidiano de su actuar y mejorar las estrategias de enseñanza en cada asignatura principal.

Es importante que se reflexione sobre la naturaleza de la formación, de tal forma que el docente se desarrolle bajo el enfoque de racionalidad práctico- reflexivo, conociendo su acción, la cual es fruto de la experiencia y las reflexiones pasadas. por tanto, es necesario diseñar e introducir la autoevaluación docente y evaluación de los estudiantes una vez finalizada la clase, propiciando actividades que estimulen a detectar y rectificar los errores con flexibilidad al cambio, realizando acciones de control y valoración de su trabajo, a través de una reflexión personal y de las opiniones de los estudiantes una vez finalizada la clase.

BIBLIOGRAFÍA

1. King I. Enfermería como profesión. México D.F: Editorial Limusa; 1984.
2. Antolí V. La docencia en la universidad. Cualidades, formación y evaluación del profesor universitario. México D.F: Editorial Reis; 1999. Pp 143 -161.
3. Almeida A H, Soares C B. Educación en salud: análisis de la enseñanza en la graduación en enfermería. Rev. Latino-Am. Enfermagem. 2011. Mayo-Jun: 19(3). Scielo [Base de datos en internet]. Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v19n3/es_21.pdf [Consultado el 07 de abril del 2014].
4. Zabalza P. Reflexoes sobre docencia de enfermagem uma Universidade pública. Rev. Esc Enf. Usp. 2005. Abr: 32(1). Scielo Brasil [Base de datos en internet]. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/iee/article/viewArticle/2833> [Consultado el 2 de enero del 2014].
5. Demo P. Desafíos Modernos Da Educacao. 4ta ed. Brasil: Vozes Ltda; 2002.
6. Cortavarría D. El saber y el poder en la formación universitaria de enfermería. [tesis pre-grado]. Lambayeque: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo; 2011.
7. Grupo Cuidado. Dimensiones del Cuidado. Bogotá: Facultad Enfermería. Universidad Nacional de Colombia; 1998.
8. Waldow V R. Cuidar: Expresión humanizadora. México D.F: Nueva Palabra; 2004.
9. Huañap M, Gutiérrez N. Maneras de enseñar el cuidar – cuidado de enfermería en una universidad pública. [tesis pre-grado]. Nuevo Chimbote: Universidad Nacional del Santa; 2010.
10. Cogo A. La enseñanza del Proceso de Enfermería en Brasil. Brasil: 2006.
11. Gálvez N. Estilos de Enseñar/ Cuidar en Enfermería a nivel universitario. [Tesis Doctoral] Universidad Nacional de Trujillo. 2011.
12. Guevara B. Maneras de Enseñar los Cuidados Enfermeros en el Área del Adulto V y VI Ciclo de la Escuela de Enfermería de la Universidad Nacional de Tumbes. [Tesis de Maestría]. Tumbes: Universidad Nacional de Tumbes; 2006.
13. Navarro D. El Cuidado en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de los Estudiantes de Enfermería de la Universidad Nacional del Santa. [tesis pre-grado]. Nuevo Chimbote: Universidad Nacional del Santa; 2006.
14. Jiménez G, López F, Restrepo D. La experiencia educativa del profesional de enfermería en el ambiente clínico. [tesis pre-grado]. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana; 2013.
15. Atencio S, Lluncor M. Experiencias de Aprendizaje en la Enseñanza de la Salud Familiar: Un estudio a nivel universitario. [tesis pre-grado]. Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo; 2012.
16. Wojtyla K. Persona y Acción. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos; 1982.

17. Marriner T, Alligood R. Modelos y teoría de enfermería. 4ta ed. Madrid: Harcourt Brace; 1998.
18. Polit F. Investigación Científica en las ciencias de la salud. Principios y métodos. 6ta ed. Madrid: Mc Graw Hill. Interamericana; 2000.
19. Hernández SR, Fernández CC, Baptista LP. Metodología de la Investigación. México DF: McGraw Hill Interamericana; 2010.
20. Oliveira M. Como fazer pesquisa qualitativa. Brasil: Edit Vozes; 2007.
21. Reseña histórica de la Universidad Católica “Santo Toribio de Mogrovejo”, publicada en su propia página Institucional. Disponible en: <http://www.usat.edu.pe/usat/historia/> [Consultado el 22 de Octubre del 2013].
22. Canales F. Metodología de la Investigación. Manual para el desarrollo del personal de salud. 4ta ed. México D.F: 2004.
23. Pérez G. Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes, II Técnicas y Análisis de Datos. Madrid: La muralla; 1998.
24. Martínez M. Ciencia y arte en metodología cualitativa. México D.F: Editorial Trillas; 2004.
25. Burns N. Kerouac S. Investigación en Enfermería. Madrid: Editorial Elsevier; 2005.
26. Mejía J. El muestreo en la investigación cualitativa. Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n52000/a08.p
27. Sgrecia E. “Manual de Bioética” - Modelo personalista ontológico. México D. F: Editorial Diana; 1999.
28. Castillo E, Vasquez M. El rigor metodológico en la investigación cualitativa. ISSN 1657-9534. Colombia; 2000. Disponible en: <http://simef.univalle.edu.co/colombiamed/Vol34No3/cm34a10.htm> [Consultado el 17 de Septiembre del 2013].
29. Mazarío I. Nociones didácticas sobre el proceso de enseñar y aprender. México D.F: 2004.
30. Medina J. La planificación educativa en enfermería. Barcelona: Departamento de didáctica y organización educativa. Universidad de Barcelona; 1999.
31. Ferreyro J, Canali L. La Universidad por un nuevo humanismo: Estrategias Metodológicas para la acción docente universitaria. Madrid: II encuentro nacional de docentes universitarios católicos; 2010.
32. Grupo Fodip. La planificación de la docencia. Cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Barcelona: Universidad de Barcelona; 2004.
33. Medina J. La pedagogía del cuidado. Saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería. Barcelona: Laertes; 1999.
34. Cardenas L. La profesionalización de la enfermera en México: un análisis desde la sociología de las profesionales. Barcelona: Pomares; 2005.
35. Cabero J. Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior. Sevilla: Universidad de Sevilla; 2005.
36. Medina J, Jarauta B, Imbernon F. La enseñanza reflexiva en la educación superior. Barcelona: ice y ediciones Octaedro; 2010.

37. Pimienta J. Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias. México D.F: Editorial Pearson; 2012.
38. Medina J. Taller de estrategias metodológicas participativas. Barcelona: Departamento de didáctica y organización educativa. Universidad de Barcelona; 2006.
39. Nanda Internacional. Diagnósticos Enfermeros: Definiciones y clasificación 2009 – 2011. Barcelona: Editorial Elseiver; 2009.
40. Lexus Editores. Diccionario enciclopédico ilustrado. 3era edición. Bogotá: Thema Equipos Editorial; 2007.
41. Cotillas C, Salinas B. La evaluación de los estudiantes en la educación superior. Apuntes de buenas prácticas. Valencia: Mañez S.L.; 2007.
42. Hannan A, Silver H. La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. Madrid; 2005.
43. Ríos D, Bozzo N, Marchant J, Fernández P. Factores que inciden en el clima de aula universitaria. México D.F: Universidad de Santiago de Chile; 2010.
44. Terigi F. Tres problemas para las políticas docentes. Buenos aires: Universidad de Buenos Aires; 2007.
45. Rodríguez S. (2003). La formación del profesorado universitario. Revista de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 331, Mayo-Agosto, (Pp. 67-99).
46. Cataldi. L. (2004). Formación del profesor universitario en metodología docente. En Ruiz Carrascosa, J. Aprender y enseñar en la universidad. Iniciación a la docencia universitaria. Jaén: Universidad de Jaén, Dirección General de Planes de Estudio y Calidad, (Pp. 43-120).
47. Pujolá J, González M V. Portafolio reflexivo del profesor. 2007. Disponible en: <http://prpele.wordpress.com>
48. Salcedo H. Perfeccionamiento integral y evaluación del profesorado universitario. Trabajo presentado en el Primer Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario. Caracas: Universidad Central de Venezuela; 1999.
49. Carmona C, Carrasco E. Aprender y enseñar en la universidad. Iniciación a la docencia universitaria. Jaén: Universidad de Jaén, Dirección General de Planes de Estudio y Calidad, (Pp. 9-42). 1999
50. Herrera M. Tipos de generalización de la enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Pp.36-42). 2005.
51. Seco del Poz C, Latorre M. Metodología estrategias y técnicas metodológicas (recopilación y confección por los autores). Lima; 2013.
52. Hannan A, Silver H. La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales, Madrid: Narcea; 2005.



ANEXO N° 1

HOJA INFORMATIVA PARA EL PARTICIPANTE DE LA INVESTIGACIÓN

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:

EXPERIENCIAS DE LAS ENFERMERAS EN EL ACTUAR DOCENTE.
UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO-2013.

NOMBRE DE LAS INVESTIGADORA: Alicia Mayli Ibeth Villalobos Jiménez

NOMBRE DEL ASESOR: Mgtr. Mary Susan Carrasco Navarrete

La estudiante y asesora del trabajo de investigación pertenecen a la Escuela de Enfermería de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo y tienen autorización de Dirección de la Escuela para ejecutar el proyecto.

A continuación se detallan algunas características de su participación en el trabajo de investigación:

La investigación pretende describir y analizar las experiencias de las enfermeras docentes en el proceso de enseñar.

La participación en el estudio consistirá en responder a algunas interrogantes durante una entrevista de aproximadamente 20 minutos. Además le solicitamos autorización para grabar la entrevista, etc.

La investigadora garantiza la confidencialidad de la información que nos proporcione durante la investigación. La participación es de carácter voluntario, tiene la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento.

Ante cualquier duda, puede contactarse con las investigadoras:

Est. Enf. Alicia Mayli Ibeth Villalobos Jiménez #959634319

Mgtr. Mary Susan Carrasco Navarrete #942851367



ANEXO N° 2

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, identificado con DNI: _____, declaro que he leído la hoja de informativa que me ha entregado la investigadora Alicia Mayli Ibeth Villalobos Jiménez.

He recibido suficiente información sobre la investigación titulada:

“Experiencias de las enfermeras en el actuar docente. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo-2013.”

El objetivo de la investigación es:

Respecto a mi participación me han explicado que consiste en responder a algunas interrogantes durante una entrevista de aproximadamente 20 minutos. Además me ha informado que la entrevista será grabada. Comprendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme del estudio cuando quiera, sin tener que dar explicaciones.

Declaro que acepto prestar libremente mi conformidad para participar en la investigación y autorizo la publicación de los resultados.

Fecha:

Firma del participante

ANEXO N° 3

Fecha: ____/____/ 20__

ENTREVISTA: EXPERIENCIAS DE LAS ENFERMERAS EN EL ACTUAR DOCENTE. UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO-2013.**DIRIGIDO A: ENFERMERAS DOCENTES DE LAS ASIGNATURAS PRINCIPALES DE FORMACIÓN EN PRE-GRADO DE LA ESCUELA DE ENFERMERÍA.**

Esta entrevista se realiza con el objetivo de describir y analizar las experiencias de las enfermeras en el actuar docente.

I. DATOS INFORMATIVOS:

Sexo: _____ Estado Civil: _____

Años de experiencia docente: _____

Asignatura que enseña: _____

Otro centro laboral: _____

Pseudónimo: _____

II. DATOS ESPECÍFICOS:

Instrucciones: Se le solicita responder con claridad y amplia libertad cada una de las preguntas de esta entrevista, las mismas que serán de mucha utilidad en el presente trabajo de investigación.

1. ¿Cómo ha sido su experiencia como enfermera docente a lo largo de estos años?
2. ¿Qué aspectos considera Ud. para preparar, desarrollar y evaluar su clase?
3. ¿Desea agregar algo más?

GRACIAS